

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Telma de Oliveira Ferreira

**ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA:
POR UMA POTÊNCIA MUSICAL ATIVA**

Santa Maria, RS, Brasil
2016

Telma de Oliveira Ferreira

**ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA:
POR UMA POTÊNCIA MUSICAL ATIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

de Oliveira Ferreira, Telma
Escolarização da Música: por uma potência musical
ativa / Telma de Oliveira Ferreira.-2016.
210 p.; 30cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

1. Educação 2. Educação Musical 3. Escola 4.
Escolarização da música 5. Potência do agir musical I.
Ribeiro Bellochio, Cláudia II. Título.

Telma de Oliveira Ferreira

**ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA:
POR UMA POTÊNICA MUSICAL ATIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Área de Concentração em Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação.**

Aprovado em 08 de abril de 2016:

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Luciana Marta Del Ben, Dra. (UFRGS)

Sandra Regina Simonis Richter, Dra. (UNISC)

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Dr. (UDESC)

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a Deus, como agradecimento à mulher e aos homens que Ele colocou na minha vida e que foram, são e serão sempre fundamentais para que minha potência de agir se concretize na busca pelos meus sonhos— minha mãe Isis (in memoriam); meu esposo José Alberto; meus filhos Gabriel, Mateus e João Paulo; meu irmão Athos.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos, a Deus!

Mais uma vez e de forma incansável, ao meu esposo José Alberto, que não mediu esforços para me acomodar na cidade de Santa Maria, assumindo nossa casa e nossos filhos com total dedicação e incomensurável amor, sustentando e suprimindo minha ausência. Sou eternamente grata!

Ao meu filho João Paulo, que saiu de Goiânia para morar comigo em Santa Maria, sendo companheiro de todas as horas e essencial para atenuar minha solidão. Obrigada pela prova de amor, meu Jojozinho!

Ao meu filho Gabriel, que sempre me socorreu em minhas dificuldades e trapalhadas nos usos e maus usos do computador. O que eu faria sem você, meu Gagazinho?

Ao meu filho Mateus, pelas conversas profundas, análises sensatas e presença constante no decorrer da escrita desta tese. Você é o meu precoce doutor, Mamazinho!

Ao meu irmão Athos, que mesmo de longe está sempre tão perto, ouvindo, apoiando, chorando minhas tristezas e celebrando minhas alegrias. Obrigada, meu escudeiro fiel!

Às colegas do PPGE que me acolheram e diminuíram minha solidão durante minha estada em Santa Maria – Ziliane, *amiga mais chegada do que uma irmã*; Kelly, *pequena notável* pela grande atenção e carinho a mim dedicados; Juliane, que me incorporou à sua família.

Aos colegas do Fapem, *pipanos* que *jogaram o Pipa* comigo e me ajudaram a *colocar em jogo* a Escola – ao ler essa tese, vocês entenderão melhor minhas inquietações manifestas no *Pipa*.

À minha orientadora, Cláudia Bellochio, pelo ouvido atento, coração aberto e mente alerta. Deus sabe de todas as coisas. Tinha que ser você! Obrigada!

Às professoras e professores que se dispuseram a acompanhar minhas reflexões, sofrendo as turbulências, os acidentes de percurso, as sinuosidades, mas apontando outros caminhos. Fica minha gratidão às professoras Elisete Tomazetti, Luciana Del Ben, Luciane Garbosa, Denise Campos, Sandra Richter e ao professor Sérgio Figueiredo.

Ao colega Fábio, que me ajudou a desvendar uma ponta do complicado e fascinante mundo spinozano.

Ao professor Claude Dauphin, que me acolheu em Montreal, orientando-me em leituras e discussões sobre o ensino musical escolar em uma dimensão musicológica.

Aos colegas do Cepae, que sempre demonstraram confiança na minha Música e entenderem minha ausência. Quero retribuir com uma Música mais potente!

Às crianças que já se fizeram adultas e com quem me encontrei musicalmente no Cepae e às crianças com quem ainda me encontrarei. Elas são minha inspiração!

Às crianças e professoras da escola onde realizei a pesquisa empírica. Obrigada pela acolhida!

*Provai e vede como o Senhor é bom; feliz daquele que
se refugia para junto dele (Salmos 34:8)*

*Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as
coisas (Romanos 11:36)*

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA: POR UMA POTÊNCIA MUSICAL ATIVA

AUTORA: Telma de Oliveira Ferreira
ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 08 de abril de 2016

A pesquisa está vinculada à linha Educação e Artes do PPGE/UFSM e foi desenvolvida junto ao grupo de pesquisa FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Objetiva compreender como a Música é escolarizada e como o movimento escolar influencia nessa escolarização em relação à potência do agir musical dos estudantes. Foi motivada por uma experiência pessoal de busca por processos de escolarização que aumentassem a potência do agir musical de estudantes de uma escola pública de ensino básico. Para além da experiência pessoal, a pesquisa também foi desenvolvida em outra escola de ensino básico de tempo integral dentre os meses de janeiro a junho de 2015, constituindo-a como campo empírico para a construção de dados. Está organizada em quatro partes. A primeira delinea a construção metodológica apoiada em orientações ligadas à abordagem qualitativa, trazendo o campo empírico de pesquisa e apontando a escolarização da Música como um fenômeno da vida real, interpretado a partir de uma orientação hermenêutica (MUCCHIELLI, 2004). A segunda apresenta bases conceituais de escolarização a partir de Masschelein e Simons (2014); de Escola, a partir de Fernandes (2013), Masschelein e Simons (2014), Coêlho (2013; 2013b), dentre outros, além do pensamento spinozano que conduz ao conceito de potência. A terceira apresenta o processo histórico de constituição da Escola e a inserção da Música neste processo, com enfoque no encontro entre a Música e a escola brasileira a partir das orientações legais que têm subsidiado o ensino musical escolar ao longo dos anos. A quarta parte elucida a experiência pessoal de escolarização da Música que acarretou a proposição dessa pesquisa e relata a construção de dados, observações e análises empreendidas através do campo empírico. Também estão nesta última parte, análises das duas experiências - a pessoal e a do campo empírico -, a partir dos conceitos apresentados na segunda parte. Apoiar-se sobre a tese de que a Música, quando escolarizada, perde e recupera potência em função dos contextos e intencionalidades advindas do movimento escolar proposto pelos indivíduos que o constituem. Tem como interpretação o fato de que quando a escolarização tenta atender a expectativas de uma escola movimentada a partir de sentido e pressupostos organizacionais (COÊLHO, 2013, 2013b), a Música perde potência no sentido de não oportunizar aos estudantes um agir musical potente.

Palavras-chave: Educação; Educação Musical; Escola; Escolarização da Música; Potência do agir musical.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

SCHOOLING OF MUSIC: FOR AN ACTIVE MUSICAL POWER

AUTHOR: Telma de Oliveira Ferreira
ADVISOR: Cláudia Ribeiro Bellochio
Date and Place of the Defense: Santa Maria, April 08th 2016

The research is linked to the line of Education and Arts from the Postgraduate Program in Education at Federal University of Santa Maria and was developed by the research group FAPEM - Formation, Action and Research in Music Education. It aims to understand how music is educated and how the school movement influences that education in relation to empower the musical act of the students. It was motivated by a personal experience search for schooling processes that would increase the power of the musical act of basic education students from a public school. Apart from personal experience, the research was also developed in other full-time elementary school from January to June 2015, making it as empirical field for the construction of data. It is organized in four parts. The first outlines the methodological construction supported by guidelines linked to qualitative approach, bringing the empirical research field and pointing schooling of music as a phenomenon of real life, interpreted from a hermeneutic orientation (MUCCHIELLI 2004). The second presents conceptual bases of education from Masschelein and Simons (2014); School from Fernandes (2013), Masschelein and Simons (2014), Coêlho (2013; 2013b), among others, in addition to Spinoza's thinking that leads to the concept of power. The third presents the historical process of constitution of the School and the inclusion of music in this process, focusing on the meeting between music and Brazilian school from the legal guidelines that have subsidized the school musical education over the years. The fourth part elucidates the personal education experience of music that led to the proposition of this research and reports the construction data, observations and analyzes undertaken through empirical field. Also in the latter part is the analysis of the two experiences - the personal and the empirical field - from the concepts presented in the second part. It is based on the thesis that music, when educated, loses and regains power in function of the contexts and intentions coming from the school movement proposed by individuals who had constituted it. They is an interpretation of the fact that when the school tries to meet the expectations of a busy school from sense and organizational assumptions (COELHO, 2013, 2013b), the music loses power in order not to create opportunities to students empower the musical act.

Keywords: Education; Musical education; School; Schooling of music; Empower the musical act.

RESUME

Thèse de Doctorat
Programme de troisième cycle en Éducation
Université Fédérale de Santa Maria

ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE: POUR UNE PUISSANCE MUSICAL ACTIVE

AUTEURE: Telma de Oliveira Ferreira
DIRECTRICE DE THÈSE: Cláudia Ribeiro Bellochio
Date et lieu de la soutenance: Santa Maria, 08 avril 2016

Cette recherche est liée à la ligne de l'Éducation et des Arts du programme de troisième cycle en Éducation de l'Université Fédérale de Santa Maria et a été développée avec le groupe de recherche FAPEM - Formation, Action et Recherche en Éducation Musicale. Il vise à comprendre comment la musique est enseignée et comment le mouvement scolaire influence dans cet enseignement par rapport à la puissance de l'acte musical des élèves. Ce travail a été motivé par une expérience personnelle de recherche de processus de scolarisation qui permettraient d'accroître la puissance de l'acte musical des élèves de musique d'une école publique de l'enseignement primaire. Outre l'expérience personnelle, la recherche a également été mise au point dans d'autres écoles primaires à temps plein, entre les mois de janvier à juin 2015, ce qui en a fait le terrain empirique de la construction de données. La recherche est organisée en quatre parties. La première décrit la construction méthodologique soutenue par des directives liées à l'approche qualitative, ce qui amène le terrain empirique de recherche et pointe l'enseignement de la musique comme un phénomène de la vie réelle, interprété à partir d'une orientation herméneutique (MUCCHIELLI, 2004). La seconde présente les bases conceptuelles de l'enseignement à partir de Masschelein et Simons (2014); de l'École, à partir de Fernandes (2013), Masschelein et Simons (2014), Coêlho (2013; 2013b), entre autres, en plus de la pensée de Spinoza qui conduit à la notion de puissance. La troisième partie présente le processus historique de constitution de l'école et l'inclusion de la musique dans ce processus, en se concentrant sur la rencontre entre la musique et l'école brésilienne à partir des lignes directrices juridiques qui ont soutenu l'enseignement musical scolaire au fil des ans. La quatrième partie met en lumière l'expérience personnelle de l'enseignement de la musique qui a conduit à la proposition de cette recherche et rapporte la construction de données, des observations et des analyses entreprises à travers le champ empirique. Se trouvent également dans la dernière partie des analyses des deux expériences - la personnelle et celle du champ empirique - à partir des concepts présentés dans la deuxième partie. Nous nous appuyons sur la thèse que la musique, quand enseignée, perd et retrouve de la puissance en fonction des contextes et des intentions provenant du mouvement scolaire proposé par les personnes qui le constituent. L'interprétation vient du fait que lorsque l'enseignement tente de répondre aux attentes d'une école animée à partir de sens et de présupposés organisationnels (COELHO, 2013, 2013b), la musique perd de la puissance dans le sens de ne pas donner l'opportunité aux étudiants d'un acte musical puissant.

Mots-clés: Éducation; Éducation Musicale; École; Enseignement de la Musique; Puissance de l'acte musical.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 - Escolarização da Música a partir das orientações legais construídas em diferentes períodos da história brasileira..... | 77 |
| Quadro 02 - Como a Música se manifesta em escolas públicas municipais e estaduais de em diferentes regiões e onde não há professor de Música..... | 86 |
| Quadro 03 - Como professores especialistas escolarizam a Música..... | 95 |
| Quadro 04 - Desejos, alegrias e tristezas da Escola, da Música e dos estudantes em relação ao encontro com a Música no ambiente escolar..... | 174 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|------------------------|-----|
| Figura 01 | 120 |
| Figura 02 | 121 |
| Figura 03 | 122 |
| Figura 04 | 123 |
| Figura 05 | 124 |
| Figura 06 | 174 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| I – A PESQUISA E SEU DESENVOLVIMENTO: CAMINHOS METODOLÓGICOS | 21 |
| II BASES CONCEITUAIS | 27 |
| 1 A (RE)SIGNIFICAÇÃO COMO POTÊNCIA DA MÚSICA | 27 |
| 2 MÚSICA E SUA ESCOLARIZAÇÃO: ENCONTRO ENTRE NATUREZAS SIMILARES E ANTAGÔNICAS | 31 |
| 3 ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA E A POTÊNCIA MUSICAL ATIVA | 37 |
| 4 BARUCH DE SPINOZA E SEU PENSAMENTO | 42 |
| 4.1 MONISMO | 43 |
| 4.2 PARALELISMO | 43 |
| 4.3 CORPO E MENTE | 44 |
| 4.4 AFETO | 45 |
| 4.5 NATUREZA DO HOMEM | 46 |
| 4.6 OS AFETOS E A POTÊNCIA DE AGIR | 49 |
| 5 BARUCH DE SPINOZA E A EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS LIGAÇÕES | 54 |
| III - CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA E A INSERÇÃO DA MÚSICA | 61 |
| 6 ESCOLA E MÚSICA NA ESCOLA | 61 |
| 6.1 ESCOLA NO BRASIL | 62 |
| 6.2 INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA | 69 |
| 6.3 ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS? | 81 |
| 6.3.1 Como professores de Música escolarizam a Música | 91 |
| 6.3.2 O que estudantes pensam sobre Música e sua escolarização | 95 |

| | |
|--|-----|
| IV - A EXPERIÊNCIA PESSOAL E A DO OUTRO | 101 |
| 7 A EXPERIÊNCIA PESSOAL DE ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA | 101 |
| 7.1 AULAS | 101 |
| 7.2 PROJETOS EXTRACURRICULARES – O GPA | 104 |
| 7.2.1 O <i>Revoada</i> | 106 |
| 8 A EXPERIÊNCIA PESSOAL VIVIDA COM A EXPERIÊNCIA DO OUTRO | 110 |
| 9 ENCONTROS ENTRE MÚSICA E ESCOLA: O QUE E COMO OCORRE CIRCUNSTANCIALMENTE A ELES | 126 |
| 9.1 ENCONTROS ENTRE MÚSICA E ESCOLA | 127 |
| 9.1.1 Apresentações artístico-musicais | 128 |
| 9.1.2 Confraternização escolar..... | 131 |
| 9.1.3 Encontros administrativos | 131 |
| 9.1.4 Encontros pedagógicos | 133 |
| 10 ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA PELO OUTRO | 141 |
| 11 O AGIR/PENSAR/SENTIR DA ESCOLA E DA MÚSICA NA ESCOLA | 161 |
| 11.1 ALEGRIAS E TRISTEZAS..... | 164 |
| 11.2 APRENDIZAGENS/ENSINAMENTOS..... | 166 |
| 11.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS | 168 |
| 11.4 CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR | 169 |
| 11.5 MUDANÇAS..... | 171 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 181 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 191 |
| ANEXO A - Autorização | 203 |
| ANEXO B - Atividades preparatórias de letramento musical | 205 |
| ANEXO C - Lista de Exercícios | 207 |
| ANEXO D - Canções utilizadas para as apresentações | 208 |

APRESENTAÇÃO

Este estudo trata da escolarização da Música e a concebe como o encontro entre Música¹ e Escola que se efetiva através do encontro entre Música e estudantes em situações de aulas curriculares, oficinas, projetos extracurriculares, dentre outros. O estudo concebe Música e Escola como personagens envolvidos em uma trama formada por descontinuidades, sinuosidades e espaços de fuga que ocorrem em função de situações e conjunturas plurais e móveis, produzidas por indivíduos em seu processo cotidiano de escolarizar não apenas saberes, mas, também, indivíduos que adentram, participam e constroem o ambiente escolar.

Essa *domus*² escolar - a casa-escola – “já dispõe de sua história, de seus hábitos de seus códigos” (MEIRIEU, 2005, p. 29) e, por isso, seus novos personagens, ainda que temporários, ao mesmo tempo em que procuram se habituar ao que já está construído, também participam do processo permanente de sua construção. É nesse sentido que tanto Música quanto Escola estão envolvidas em uma construção histórica, escrita e interpretada por indivíduos em constante mudança, principalmente professores e estudantes, os quais, enquanto moradores dessa *domus*, a constroem até que outros os substituam e a ela se habituem, ao mesmo tempo em que participam dessa construção.

Com base nesta relação, tomo Música e Escola como personagens construídas e desempenhadas por indivíduos. Embora, ao longo da tese, apareçam grafadas com letras maiúsculas dando a ideia de sujeitos, são construções humanas e, por isso, manifestações de sonoridades e silenciamentos vários e diferentes que ecoam em função dos contextos em que se constroem, como e por que se produzem.

Balizada por esses pressupostos, a tese que percorro é que a Música, em processo de escolarização, perde e recupera potência em função da forma pela qual é escolarizada e dos contextos e intencionalidades advindas desses contextos construídos por indivíduos no ambiente escolar e que atribuem movimento à Escola.

¹ Embora no singular, ciente que é uma manifestação plural.

² Residências urbanas da Roma Antiga. Meirieu (2005) utiliza esse termo no sentido de lugar que possui hábitos e regramentos aos quais aqueles que ali adentram, tanto a eles se adequam, quanto estabelecem outros.

Movimento que, além de implicar a história, os hábitos e os códigos referidos por Meirieu (2005), relaciona-se à utilização e distribuição particular do tempo, do espaço e da matéria escolar, tida como as escolhas e procedimentos didáticos e pedagógicos ligados tanto aos saberes quanto aos comportamentos ali instituídos e validados pela comunidade escolar.

Se esse movimento é historicamente construído e permanentemente alterado, considero que a escola atual³ movimenta-se através de um *contínuo* que possibilita variadas e diferentes sonoridades.

Em Música, o princípio do termo *contínuo* refere-se, basicamente, a um acompanhamento musical que suporta, reforça e mantém juntas, melodias que se desenvolvem a partir dele e com ele. Essas melodias organizam-se através de contrapontos ou contracantos que se repetem, chocam-se ou complementam-se sem esfacelar o todo da composição musical. Ou seja, embora possam ser percebidas em separado, também se organizam nesse *contínuo* e, juntadas a ele, conformam o todo musical.

Utilizo esse termo por considerar que, embora a Escola seja um todo regido por um objetivo comum – ensino e aprendizagem -, que é o *contínuo*, a busca por esse objetivo ocorre de diferentes maneiras que se comportam à maneira das melodias e, juntas e a partir desse objetivo, conformam o corpo escolar.

Dentre essas maneiras, destaco duas. A primeira guarda resquícios do sentido grego da *scholé* – como tempo livre – associado ao sentido latino de *ludus* – como jogo –, conforme Masschelein e Simons (2014) e afinado com o sentido de instituição socialmente obrigada da educação e da formação humana atribuído por Coêlho (2013; 2013b). A segunda guarda resquícios do sentido de escola como invenção das sociedades complexas do Antigo Regime, destinada à apreensão da tríade ler-escrever-contar e do aniquilamento do que é natural ao ser humano (VINCENT, 1980), atribuído por Coêlho (2013; 2013b) como sentido organizacional, pois ligado à ordem sócio-econômico-político-cultural de produção. De forma resumida, o primeiro sentido está ligado à escola como instituição que busca o “ser capaz de” e o segundo está ligado à escola como organização produtiva que busca o “ter de” (COÊLHO, 2013, 2013b; MASSCHELEIN e SIMONS, 2014).

³ Aqui ela vem com letra minúscula porque está qualificada. Em toda a tese, quando qualificadas, Escola e Música serão grafadas com letra minúscula.

Parto da hipótese de que, quando escolarizada de forma a atender as expectativas de uma escola movimentada a partir de pressupostos organizacionais (COÊLHO, 2013, 2013b), ou seja, que tem seu caráter inovador e revolucionário restringido, portanto, influenciado e domado pela ordem social de produção (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014), a Música perde potência porque enfrenta dificuldades para desenvolver projetos de ensino e aprendizagem musical que valorizem a capacidade de pensar, criar e interagir dos estudantes, tomadas como formas de aumento da sua potência de agir musicalmente. Por outro lado, também tenho como hipótese que, na procura por manter ou recuperar a potência que exerce sobre os estudantes como expressão a eles inerente (BOWMAN, 2002), a Música procura outros tempos escolares distantes daqueles pressupostos organizacionais de produção e próximos de seus pressupostos fundantes que a instituiu como instituição separada da ordem social com *tempo livre* para que os indivíduos pensem, criem e interajam com e através do saber, valorizando o que lhes é inerente.

Resumidamente, na tentativa de manifestar-se potente junto aos estudantes, a Música procura, no movimento escolar, tempos próximos aos sentidos grego (*scholé*) e latino (*ludus*), porque, presumidamente, nesses tempos, ela disporia de melhores condições para ser *jogada e posta em jogo* de forma *suspensa e profanada* para ser *(re)significada*, portanto, revelada, e assim, aumentar sua potência quando escolarizada.

Como caminhos para percorrer a tese, localizei o desenvolvimento de conceitos que poderiam lançar aprofundamentos e compreensões sobre a temática central a ser desenvolvida – a escolarização da Música. Assim, conceitos que circundam o próprio conceito de escolarização proposto por Masschelein e Simons (2014); conceitos que localizam o sentido de escola propostos por Coêlho (2013, 2013b), Fernandes (2013), Masschelein e Simons (2014), dentre outros; e orientações teóricas que compõem a construção do conceito spinozano de *potência*, são aqui abordados para a compreensão da referida temática central.

A tese está dividida em quatro partes. A primeira parte elucida como o estudo foi metodologicamente construído. A segunda parte apresenta as bases conceituais que subsidiam as reflexões em torno da temática central, discutindo a natureza tanto da Escola quanto da Música e as implicações advindas do encontro entre ambas.

A terceira parte discute os princípios fundantes da ideia de Escola como subsídios para a compreensão do processo histórico de sua constituição como instituição socialmente responsável pela educação humana (HEBRARD, 1989) e como a Música é inserida neste processo. Além disso, retoma as bases históricas de como o encontro entre Música e Escola ocorreu no ensino público escolar a partir da legislação brasileira construída no decorrer dos anos. Para isso, considera trabalhos científicos produzidos e apresentados nos congressos da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical)⁴ para traçar um panorama capaz de sintetizar como esses encontros estão ocorrendo, destacando o que pensam os atores diretamente envolvidos na proposição desses encontros – professores de Música e estudantes.

Na quarta parte apresenta o relato de uma experiência pessoal de três diferentes processos de escolarização da Música ocorridos em dois movimentos diferentes da Escola, ou seja, dois diferentes encontros entre Música e Escola. Dessa experiência, surgiram a tese e as hipóteses acima apresentadas e os questionamentos elencados linhas adiante.

Além da experiência pessoal, para alargar a compreensão sobre os encontros entre Música e estudantes, entender como eles são afetados por esses encontros e de que forma tais afetos relacionam-se à potência de agir musicalmente dos estudantes, distanciando-me da minha própria experiência, dirigi-me a um campo empírico e observei as aulas de Música e as atividades delas advindas durante o primeiro semestre do ano letivo de 2014, desenvolvidas com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola de Tempo Integral da rede municipal de ensino da cidade de Goiânia. Nesta última parte, então, estão também as análises da experiência pessoal e dos dados construídos no campo empírico, bem como as conclusões finais desse estudo.

Essa pesquisa envolve, então, dois momentos de análise – a experiência pessoal de construção da docência músico-escolar e o olhar empírico em uma outra escola em que a Música faz parte das atividades curriculares. Percebo estes momentos em um movimento de compreensão da escolarização da Música a partir

⁴ Anais de 2008, 2010, 2013 e 2015. Esses anos foram escolhidos porque 2008 é o ano de publicação da lei vigente e o intervalo de dois anos a partir dele seria a possibilidade de implementação, mudança ou adequação das escolas à nova Lei. Como em 2012 não houve congresso nacional promovido pela Abem, dei um salto para 2013. Além dos Anais, utilizo outros estudos também relacionados a essas questões.

da imersão pessoal como docente e da imersão como pesquisadora em outra escola.

I – A PESQUISA E SEU DESENVOLVIMENTO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo nasceu de uma experiência pessoal de escolarização da Música, permeada de ‘dissonâncias’ (MUCCHIELLI, 2004)⁵ que dificultavam a satisfação do meu desejo de proporcionar encontros entre Música e estudantes capazes de aumentar sua potência de agir musicalmente. Dissonâncias advindas da percepção da variação dos afetos manifestos pelos estudantes em relação a tais encontros.

Embora essas ‘dissonâncias’ constituam uma equação que envolve variação e equilíbrio, não é uma equação na qual seus elementos possam ser isolados em busca de solução, pois são sonoridades humanas advindas dos seus afetos ao encontrar-se com a Música na Escola. Não é, então, uma equação passível de mensurações porque é constituída de elementos subjetivos, pois característicos do ser humano em estado de criação, atuação e interpretação individual e coletiva dos significados que ele atribui às ações escolares e musicais ocorridas na Escola e os afetos advindos do seu encontro com a Música na Escola.

Sendo assim, a compreensão dessas ‘dissonâncias’ envolve caráter subjetivo porque está atrelada à análise do que

o homem é na sua natureza mas, antes, porém, uma análise que se estende daquilo que o homem é na sua positividade (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo, morrendo), para aquilo que habilita esse mesmo homem a conhecer (ou buscar conhecer) o que a vida é (MARTINS, 2010, p. 56).

Na tentativa, então, de entender tais ‘dissonâncias’ para restaurar uma ‘consonância’ desejada (MUCCHIELLI, 2004), este estudo persegue o “significado conferido pelos ‘atores’ às ações nas quais se empenham” (LÉSSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2010, p. 32), realçando não apenas seu caráter subjetivo, mas também o próprio ato de investigar (HOLANDA, 2006). Por essa razão – por colocar

⁵ Musicalmente, esse termo não está relacionado a algum desajuste sonoro. É uma possibilidade de combinação sonora que ocorre em função dos intervalos entre a altura de sons que soam ao mesmo tempo. O autor referido não o utiliza no sentido musical e sim no sentido de algo que produz incômodo.

em relevo e destacar elementos da incomensurável subjetividade humana – ele se apoia em orientações ligadas à abordagem qualitativa dos dados que o constituem.

Ao olhar retroativamente para uma prática pessoal de escolarização da Música e empreender reflexões em torno dela, parti de uma contextualização que, embora espontânea, não foi suficiente para construir um contexto científico de referência no qual os fenômenos fossem significados, ou seja, inteligíveis - objetivo desse tipo de abordagem, segundo Mucchielli (2004).

Por essa razão, para construir outro contexto e transformar a realidade do objeto desse estudo em representação, através de um mecanismo de seleção e recomposição para torná-lo inteligível, estabeleço um mundo empírico como matéria-prima da abordagem qualitativa para ali empreender observações e análises (MUCCHIELLI, 2004) orientadas para a compreensão dos significados e afetos manifestos pelos atores em seu fazer/pensar Música e Escola, pois

o objeto do conhecimento não é o 'mundo em si', nem 'o mundo por nós', mas o modo pelo qual nós o construímos através da ação. O mundo empírico, em sua materialidade e sua idealidade inseparáveis, é um dado construído que é significado' (MUCCHIELLI, 2004, p. 31, tradução minha).

Ao estabelecer um campo empírico constituído por pessoas que agem e interagem em um território delimitado a partir de sua própria linguagem e formas de expressão, além de definido por sua própria história (SAMPAIO, 2001), e nele apontar a escolarização da Música como um fenômeno da vida real e passível de representar a abstração aqui em análise, constituindo-se como uma unidade de análise e, portanto em um 'caso' como fenômeno de interesse (YIN, 2010), este estudo poderia lançar mão do 'estudo de caso' como método específico de trabalho.

Entretanto, ao estabelecer esse campo empírico, o estudo de caso não se completou como tal, sendo apenas o disparador da ação de empreender uma pesquisa empírica, pois, quando me coloquei relatando sobre minha experiência profissional, me vi fora do contexto que caracteriza o estudo de caso. Assim, percebo que a pesquisa configura-se a partir de uma abordagem qualitativa e combina instrumentos de produção de dados ligados a reflexões sobre parte da minha trajetória na docência em Música e imersão em um campo empírico observando aulas de Música em contexto de escolarização, além de

conversas/entrevistas e documento produzido pelas pessoas envolvidas naquele contexto, se aproximando, portanto, de uma pesquisa com base hermenêutica.

Além disso, ao adotar a abordagem qualitativa, este estudo também se apoia nesta base por entender que ela atende ao caráter das reflexões empreendidas a partir da prática vivida, nas quais não foram buscadas regularidades, “mas sim a compreensão das opções dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram⁶” (SAMPAIO, 2001, p. 22).

Entretanto, fica claro na exposição do autor referido que essa análise prescinde da exposição das razões dos atores envolvidos nessa prática vivida - o que não foi possível na abordagem da experiência pessoal. Por essa razão, a delimitação e escuta de outro grupo vivendo a prática músico-escolar foi necessária para alargar o alcance das reflexões em torno da escolarização da Música, pois a hermenêutica é a descrição das experiências vividas por vários sujeitos com o objetivo de buscar a estrutura ‘essencial’ ou os elementos ‘invariantes’ do fenômeno, ou seja, seu significado central (HOLANDA, 2006, p. 370).

Além disso, se, conceitualmente, a abordagem hermenêutica entende que

é através do horizonte da experiência (que primeiramente parece nos dizer sobre nossos próprios estados interiores) e de seu “alargamento”, que se passa a saber sobre o mundo externo e sobre as demais pessoas, ou seja, parte-se de si-próprio para expandir o conhecimento (HOLANDA, 2006, p. 367, grifo do autor)

e que toda hermenêutica “é explícita ou implicitamente compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro” (MASINI, 2010, p. 70), tal abordagem orientou a forma pela qual a pesquisa foi desenvolvida e contemplou sua base de análise spinozana, pois nela, o indivíduo ao encontrar-se e relacionar-se com o outro, conhece a si mesmo.

Além disso, a base hermenêutica parte da compreensão do nosso viver (MASINI, 2010) através de sua descrição (MEYOR, 2005), mas uma descrição acompanhada “da tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental”.

⁶ Incluindo-me como um dos agentes.

Como caminho e não como conjunto de procedimentos (MEYOR, 2005), seu trilhar parte de uma má compreensão do fenômeno, ou não compreensão, ou, ainda, de uma ideia inadequada, para alcançar sua compreensão. Essa má - ou não - compreensão é assim qualificada porque “a consciência inicialmente é falsa consciência e é necessário elevar-se através de uma crítica corretiva” (MASINI, 2010, p. 70) que envolve o agir/pensar/sentir daqueles envolvidos com/pelo fenômeno⁷ em questão. Assim, parte de uma pergunta que orienta para aquilo que se vai investigar, reunindo dados do vivido que possam conduzir a uma compreensão da situação. Depois procede à análise e interpretação desses dados do vivido para, finalmente, empreender uma nova compreensão.

Em todas essas etapas, além da observação e atenção à ação ou à ação em curso, é fundamental que as intencionalidades dos sujeitos com/pelos fenômenos envolvidos sejam consideradas (SAMPAIO, 2001), surgindo daí o princípio da intencionalidade.

A pesquisa também buscou compreender significados e afetos que os atores atribuem às suas ações músico escolares ao encontrar-se com a Música na Escola. É o ser musical *sendo-aí* no mundo escolar. Entretanto, ao admitir que a Música não é algo exterior ao ser humano e sim um modo seu de ser (BOWMAN, 2002), excluiria a possibilidade de encontro com a música escolarizada como objeto de saber. Não haveria, então, uma separação sujeito-objeto, o que inviabilizaria o encontro.

Mas o encontro aqui está balizado pelo sentido spinozano, ou seja, o encontro entre corpos que se reconhecem um no outro, pois esse encontro é estabelecido através de um modo de ser humano – lendo, falando, cantando, tocando. É assim que se estabelece a relação – um se reconhece no modo de ser do outro, pois “as ideias que temos dos corpos exteriores indicam mais o estado do nosso próprio corpo que a natureza dos corpos exteriores” (SPINOZA, 1967, p. 93 e 94) e é por isso que para conservar-se, o ser humano tem necessidade “de um grande número de outros corpos pelos quais é continuamente como que regenerado” (SPINOZA, 1967, p. 92).

⁷ Importante observar que este aspecto conceitual da crítica corretiva alia-se ao método spinozano de correção da inteligência desenvolvido na Parte II deste estudo.

Em síntese, a motivação e a maneira pela qual este estudo foi se construindo acarretou em caminhos metodológicos de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Estabeleceu grupos delimitados de pessoas construindo e atuando músico-escolarmente através de encontros em duas escolas específicas e definidas por sua própria história, apontando a escolarização da Música como um fenômeno da sua vida real passível de representação da abstração do objeto de sua análise. Uma dessas escolas será o *locus* adotado como instrumento de produção de dados através da observação, análise de documentos e conversas/entrevistas com as pessoas que o constituem. Finalmente, a análise desse corpo de dados será ancorada na base hermenêutica.

Quem seriam os autores/atores que atuariam produzindo/construindo/criando/tecendo o encontro entre Música e Escola, afetando e sendo mutuamente afetados? Professor de Música e estudantes, além de outros representantes da comunidade escolar, como administração, coordenação pedagógica, funcionários e demais professores, também envolvidos com a escolarização da Música.

A partir de que material tais autores/atores construiriam seus papéis, afetariam e seriam mutuamente afetados? Das concepções e significados que atribuem à Escola e à Música na Escola.

Que elementos ligados à Escola e à Música na Escola poderiam ser realçados para entender tais concepções, significados e afetos? Suas concepções manifestas em seu fazer/pensar e relacionados à alegria/tristeza; ao ensino/aprendizagem; às relações interpessoais; à construção de um mundo melhor; às mudanças pretendidas na Escola e na Música da Escola.

Mas o que busco compreender desse ser humano em estado de criação, atuação e interpretação escolar/musical? Os significados que ele atribui às ações escolares e musicais ocorridas na Escola e os afetos advindos dessas ações em relação à Escola e à Música na Escola em processo de escolarização.

Sendo assim, para entender a temática central – a escolarização da Música - que compreende encontros entre corpos conceituais – Música, Escola e estudantes – que desejam o conhecimento; que tal desejo está diretamente relacionado a manifestações de alegria e tristeza que aumentam e diminuem sua potência de agir e que guarda íntima relação entre conhecimento e pensamento afetivo, o pensador

que ajudou a pensar e construir algumas compreensões desse fenômeno foi Baruch de Spinoza.

II BASES CONCEITUAIS

1 A (RE)SIGNIFICAÇÃO COMO POTÊNCIA DA MÚSICA

Masschelein e Simons (2014) versam que o princípio fundante de Escola está ligado a um tempo e espaço separados do mundo social para que os estudantes tenham tempo *livre* para reunirem-se e, ao mesmo tempo, *jogar* e colocar *em jogo* algo do mundo, referindo-se a ideias, conhecimentos, ações que “têm uma clara ligação com o mundo – derivam dele, mas não coincidem com ele” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 32).

A partir desse princípio fundante, a Escola seria a disposição de tempo *livre* para o encontro dos estudantes com *algo* que foi separado do mundo e da sua aplicação diária e, por isso, tornado estranho. Esse processo de estranhamento envolve ações a partir e sobre esse *algo* para ser *jogado*, tanto através de jogos, pois, carregado de natureza lúdica, o que atrai os estudantes, quanto através de atividades que explorem sua capacidade de reflexão.

O objetivo é (re)conhecer esse *algo*, conhecer de um outro jeito, para além do que já se sabia sobre ele. Por isso, esse *algo* também é *posto em jogo* ao ser jogado. Colocar em jogo é duvidar do que se supunha saber, o que envolve pensamento, criação e interação, ou seja, ações sobre e a partir desse *algo* estranhado, pois, quando “algo se torna um objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 42).

Ao ser *jogado* e *posto em jogo* na Escola, esse *algo* do mundo transforma-se em material de estudo desligado do seu uso habitual cotidiano e de sua importância na ordem social. Por essa razão, o *algo* do mundo, quando tornado escolar, tem um caráter *suspensivo* e *profano*. *Suspensivo* porque o enraizamento social desse *algo* mundano, em relação ao seu uso e valor, é temporariamente suspenso. *Profano* porque ele deixa de ser intocável e torna-se gratuito e disponível “para o uso público” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 39).

Um exemplo desse processo em relação ao mundo musical seria a proposição de encontros com a Música através de repertório musical disponível no meio social, mas ao alcance ou de interesse de determinados grupos. Esse repertório seria trazido para a escola de forma desvincilhada de seu *status* naquele meio para ser *jogado*, no sentido de executado e vivenciado de variadas maneiras, e colocado em jogo em relação a esse mesmo *status*. Seria uma maneira de romper barreiras em relação ao seu domínio por um ou outro grupo, pois foi tornado acessível a todos. Ou seja, *suspenso* e *profanado*.

Para que isso ocorra, a Escola não se separa da sociedade, do mundo social, mas se organiza para entendê-lo, sendo, portanto, uma forma de “abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 98).

A Escola, ao abrir o mundo para com ele interagir de forma a compreendê-lo, cria um tempo escolar desvinculado do tempo produtivo mundano, tornando-o *livre* para ser (re)pensado, (re)criado, (re)conhecido. Mas um (re)conhecimento

pelo bem do conhecimento, e habilidades pelo bem das habilidades, sem uma orientação específica ou um destino definido. Consequentemente, a ‘experiência da escola’ [...] é, em primeiro lugar, não uma experiência de ‘ter de’, mas sim de ‘ser capaz de’ (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 91 e 92).

Como consequência desse *jogo*, *suspensão* e *profanação*, espera-se que o que parecia óbvio, quando escolarizado, torne-se “estranho e sedutor” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 44), portanto, (re)significado. Por isso a importância de se *jogar*, como ação atrelada ao lúdico, à brincadeira, à imaginação, mas também de se *colocar em jogo*, atrelado ao pensamento, à reflexão, ou seja, à desconfiança daquilo que parece óbvio. Para os autores, então, a gênese da escola “consiste em expropriação, desprivatização e dessacralização, e, portanto, na radical – ousamos até dizer na potencialmente revolucionária – oportunidade de renovar o mundo” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 120).

Além de renovador, esses princípios fundantes da Escola (tempo livre e jogo) e essa forma de escolarização (jogar, colocar em jogo, suspender, profanar, (re)significar) lhe conferem caráter potencialmente revolucionário, o que, sublinham os autores, tem provocado tentativas de “domar” a Escola, ou seja, “restringir o seu

caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 27) desde suas origens.

Atualmente, tal tentativa se evidenciaria em delegar a ela a função de solucionar problemas que escapam de sua alçada, como por exemplo, problemas de ordem socioeconômica e até cultural que são traduzidos como problemas de aprendizagem. Além disso, a tentativa de acomodá-la à ordem social estabelecida de competitividade e performatividade faz com que ela mesma crie uma economia de crescimento escolar que busca o cumprimento de metas, imputando-lhe um caráter organizacional, atrelado ao ‘ter de’ portanto, de auto-desescolarização porque a distancia de seus princípios fundantes que objetivam o ‘ser capaz de’.

Por essas razões, para além da crise pela qual não apenas a escola contemporânea⁸ passa, mas também em função dos problemas que ela vem enfrentando há muito (SAVIANI, 2005; VILLELA e ARCHANGELO, 2014), esse estudo focaliza seu potencial como *instituição* capaz de inovar e criar novas realidades e não como *organização* que funcione para responder às expectativas de eficiência e produção dela exigidas (COÊLHO, 2013; 2013b; SAVIANI 2011; MASSCHELEIN e SIMONS, 2014).

É a escolarização da Música - na perspectiva de Masschelein e Simons (2014) - que ocorre através de encontros que objetivam ser potencializadores das capacidades de pensar, criar e interagir – na perspectiva do conceito spinozano de *potência* e seus aportes - o foco de interesse do presente estudo.

Para desenvolvê-lo, levando-se em conta que “a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas” (SAVIANI, 2008, p. 152), e para saber como a Escola se tornou o que é (VEIGA-NETO, 2007), pesquisas que abordam suas raízes, ou que partem de camadas mais internas do processo histórico da sua constituição, bem como pesquisas envolvidas com a inserção e participação da Música na Escola foram consultadas e também permeiam a escrita desta tese.

⁸ Em função de problemas diversos - como a incompatibilidade entre organização curricular e as necessidades de estudantes não apenas oriundos de classes sociais marginalizadas, mas também de minorias étnicas; a distância entre o que o poder público propaga e a situação de carência e abandono em que se encontram as escolas públicas brasileiras, dentre outros – discutidos, por exemplo, em Costa (2007).

Por essa razão, o estudo parte de aspectos fundantes da constituição da Escola nas cidades-estados gregas como “tempo livre” e local do “jogo” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014; FERNANDES, 2013), considera tentativas de cunho ideológico e político de domá-la, como a escola da Modernidade que teria o duplo papel de construção e construtora dos ideais referentes a esse período (PINEAU, 2008), no qual se desenvolve e se consolida (SAVIANI, 2008); aborda o regime republicano como sendo aquele que formatou a escola brasileira (SOUZA, 2006) e chega às configurações da escola pública atual.

Essa retomada histórica torna-se necessária para a compreensão da natureza da Escola e as implicações advindas do seu encontro com a Música, pois, embora tal encontro objetive o desenvolvimento de um plano escolar, a Música, ao encontrar-se com os estudantes, almeja a potencialização de suas capacidades de pensamento, criação e interação, mas, musicalmente, ou seja, resguardando aspectos da sua própria natureza.

Resguardar aspectos da natureza musical significa tomá-la como saber dotado de modos de pensamento, criação e interação específicos. Assim, ao encontrar-se com os estudantes, algo da Música⁹ será jogado, colocado em jogo, suspenso e profanado para ser (re)significado. Essa (re)significação implica acionar modos de pensamento, criação e interação musicais para que a *potência de agir* musicalmente dos estudantes seja aumentada e a Música ganhe *potência*¹⁰ no ambiente escolar.

⁹ Refiro-me a saberes musicais que são construídos a partir de artefatos musicais (obras musicais, como canções, peças instrumentais e/ou operísticas, motivos rítmicos e/ou melódicos, enfim, variados formatos musicais) através do quais a Música se manifesta nos encontros com os estudantes em situação escolar, visando seu conhecimento.

¹⁰ Conceito que será desenvolvido a partir de Baruch de Spinoza em capítulo que encerra esta primeira parte.

2 MÚSICA E SUA ESCOLARIZAÇÃO: ENCONTRO ENTRE NATUREZAS SIMILARES E ANTAGÔNICAS

A Música, além de ser uma forma de expressão/comunicação fundamentalmente humana (BOWMAN, 2002), reflete e influencia modos de vida, pensamento e subjetividade dos variados povos que constituíram e constituem a humanidade, “com uma relação muito mais próxima na construção da sociedade do que possamos imaginar”¹¹ (SMALL, 1996, p. 206, tradução minha).

Além disso, sendo o homem um ser fundamentalmente social, encontra na experiência musical, “numerosos e variados significados de criação, troca e comunicação”, satisfazendo sua necessidade de “pertencimento, relacionamento e colaboração com os outros” (BOWMAN, 2002, p. 5, tradução minha). Para o autor, a experiência musical é potente para colocar o homem, ao mesmo tempo no mundo e em seu próprio corpo, como nenhuma outra experiência é capaz, dando a ele uma identidade, simultaneamente, coletiva e individual, pois, para ele, “na música, nós somos ‘sozinhos juntos’” (BOWMAN, 2002, p. 9, tradução minha).

Baseado na potência da experiência musical para satisfazer necessidades individuais e coletivas, Bowman (2002) chega a sugerir que o homem é um ser *musical*. Depreende-se, então, que, ao encontrar-se e relacionar-se com a Música com o intuito de pensá-la, além de com e através dela interagir, as capacidades humanas de pensamento, criação, interação e ação musical podem ser aumentadas, potencializadas.

Fernandes (2013) e Masschelein e Simons (2014) sublinham que a Escola é uma invenção política da *polis* grega (por volta do ano V a.C) e, como anunciado, lhe conferem o sentido fundante de *tempo livre*, voltado para o *jogo* e a liberdade criativa, pois, segundo Huizinga (2012), o conhecimento era buscado através de brincadeiras e de *aporias*¹², enfatizando seu caráter lúdico.

¹¹Esclareço que nessa passagem o autor não se refere apenas à Música, mas a todas as formas de arte.

¹² “Dificuldade lógica oriunda do fato de haver ou parecer haver razões iguais, tanto pró quanto contra uma dada proposição”, disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=aporia> - acessado dia 21 de setembro de 2015.

A educação grega arcaica desenvolvia-se através da Música (*mousiké*) e da Ginástica (*gymnastiké*) e, embora a educação fosse centrada na aculturação moral, religiosa e patriótica, além da aquisição de técnicas para governar, também enfocava a criação e, portanto, o pensamento. Nessa seara, a Música era escolarizada visando a

aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através dos hinos religiosos e militares, cantados¹³ em coro pelos jovens (naquele tempo não havia transmissão escrita, portanto o verso cantado era necessário para a memória e a prática coral para a socialidade)” (MANACORDA, 2001, p. 46)

É possível depreender, então, que o processo de escolarização desse primeiro sentido de constituição da Escola valorizava aspectos inerentes ao ser humano como o jogo¹⁴, a liberdade criativa, o pensamento e a manifestação musical. Mas essa valorização colocou em risco a manutenção da organização da sociedade grega arcaica - dividida em classes fortemente fechadas, dificultando a mobilidade social.

Segundo Manacorda (2001), aos poucos, polêmicas entre “a excelência por nascimento e a excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre natureza e educação” (MANACORDA, 2001, p. 45) vão sendo relativizadas. Com o advento da escola de escrita, que abre suas portas não mais apenas aos nobres, mas também a outras camadas sociais e aos escravos, tal mobilidade começa a ser flexibilizada, conferindo à Escola, caráter democrático e igualitário.

Tal caráter se mostra potente para a superação das citadas excelências e virtudes “adquiridas” por nascimento, colocando em perigo os privilégios da elite grega, que, por isso, forjava estratégias para domar a Escola e assim, anular ou minimizar tal perigo (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014), através de processos de aculturação. No momento em que a escola da *polis* grega democratiza seu acesso,

¹³ Oportuno lembrar que nesse período grego, o valor musical estava centrado não na obra, mas na *performance* musical, havendo uma prevalência da música vocal sobre a instrumental, pois, na visão grega de então, o som da música instrumental era deficitário porque tinha um caminho pouco discernível para transmitir significados, portanto, um caminho pouco digno para contribuir em uma sociedade racional e moral (ELLIOT, 1995).

¹⁴ Huizinga (2012) analisa o jogo em uma perspectiva cultural e apresenta a tese de que ele é uma necessidade humana porque confere sentido à ação. Por essa razão, defende que “depois de *Homo fabere* talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece lugar em nossa nomenclatura” (HUIZINGA, 2012, Prefácio).

começa a sofrer uma flexibilização em sua liberdade criativa voltada para o conhecimento.

Na desigualdade social, realidade presente nos variados tempos e espaços geográficos, e no processo de constituição da Escola, a liberdade criativa de pensamento caminha ao lado de processos de aculturação. Por essa razão, a história da Escola não deve ser lida “como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 106). A advertência desses autores faz referência também à constituição da Escola quando considerada a partir de outro ponto histórico e geográfico - as sociedades complexas do Antigo Regime¹⁵.

Como invenção dessas sociedades e atrelada à Igreja e aos comerciantes (HILSDORF, 2006; SAVIANI, 2005; 2011), a Escola foi socialmente instituída “para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar” (SACRISTÁN, 2005, p. 132), e socialmente legitimada para a educação e formação humana (HEBRARD, 1989, MEIRIEU, 2005; COÊLHO, 2013, 2013b). Além disso, nesse período, está intimamente ligada ao ensino e apreensão da tríade ler-escrever-contar, através da “separação dos menores em outros espaços e modos de vida” (SACRISTÁN, 2005, p. 17), pois também objetivava vencer a natureza má do ser humano e tirar dele o que lhe é natural (VINCENT, 1980).

Se a Escola surge com a ideia de um *tempo livre*, expropriando, desprivatizando e dessacralizando algo que está no mundo (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014), também se constitui como meio de perpetuação de valores e hábitos socialmente instituídos (HILSDORF, 2006; MANACORDA, 2001). No primeiro sentido, é a possibilidade de conhecer e, através da liberdade criativa, renovar o mundo. No segundo sentido, o mundo deve ser conhecido da forma que alguns desejam para que outros sobrevivam com possibilidades delimitadas.

Depreende-se, então, que a Escola guarda em sua gênese a possibilidade de satisfação do desejo de sobrevivência não apenas de determinadas classes sociais e sim de todo o corpo social¹⁶, mas um desejo conflitante. Se de um lado há uma

¹⁵ Sistema de governo que vigorou na Europa entre os séculos XVI e XVIII

¹⁶ No plano spinozano, todo agrupamento social é denominado corpo, e essa denominação é frequente em seu Tratado Político (1994). Ali o autor analisa como os direitos prevalecem e são

classe social privilegiada que deseja manter seus privilégios, do outro lado também há uma classe social marginalizada que deseja conquistar esses mesmos privilégios, buscando, ambas, satisfazer esse desejo através do mesmo meio - da educação escolar. A Escola, então, faz parte dos esforços *conativos*¹⁷ do corpo-mente social, ou seja, a busca por objetos, ideias, instituições, enfim, outros corpos que sejam capazes de expandir sua potência ou auxiliar em sua preservação. Neste sentido, ela é também um espaço de expansão das potências dos corpos que a constroem, por exemplo, os estudantes.

Ao retirar camadas externas e acessar camadas mais internas da Escola, é possível depreender que ela é a personificação, a materialização do conhecimento como fruto do desejo inato do ser humano de sobrevivência (SAVIANI, 2011). Além de buscar satisfazer suas necessidades individuais e coletivas na experiência musical (BOWMAN, 2002), o ser humano, igualmente, busca satisfazê-las na experiência do conhecer, desenvolvida no ambiente escolar. Spinozamente falando, então, Música e conhecimento fazem parte do esforço do ser humano para perseverar em si mesmo, fazem parte do seu *conatus*.

Se Escola e Música são personificações, materializações do desejo de sobrevivência do ser humano, não seria surpresa que a busca pelo conhecimento, ao materializar-se na ideia de escola, no primeiro sentido escolar, tenha sido acompanhada da *mousiké* como instrumento de acesso a ele (MANACORDA, 2001). Ou seja, não houve uma aprendizagem musical para, a partir dela, acessar outros conhecimentos. Houve, sim, um aproveitamento da qualidade inata do ser humano de ser musical (BOWMAN, 2002) para acessar outros conhecimentos.

Assim, se na 'pedra fundamental' do sentido fundante de escola da *polis* grega a *mousiké* já estava incrustada, não houve um momento de encontro entre Música e Escola no primeiro sentido aqui considerado. A escolarização, neste sentido escolar, valorizava o que era inerente ao ser humano e à Música: a liberdade criativa e o pensamento que se manifestavam como qualidades inatas do ser

conquistados de acordo com a união e obediência ao estatuto do Estado, cujo corpo inteiro, também dotado de alma, denomina *Civitas*. Para o autor, não apenas seres individuais são dotados de corpo e alma, ou ação e pensamento, como também o próprio Estado.

¹⁷ Conceito spinozano que refere-se ao esforço de cada corpo para sobreviver, ou perseverar em si mesmo. Tal conceito será melhor explicitado no capítulo que encerra esta primeira parte.

humano e que davam movimento à Escola. O encontro entre elas parece ter ocorrido no segundo sentido – como invenção das sociedades complexas do Antigo Regime-, quando sua função acumulava dois princípios: o letramento - através da aquisição da tríade ler-escrever-contar – e a formação moral – através da retirada daquilo que fosse natural e, portanto, inadequado, ao ser humano (VINCENT, 1980).

Atualmente, vivemos uma experiência escolar que ainda guarda resquícios desses dois sentidos. É com essa escola inventada, separada, secularmente em processo de constituição, que pouco e lentamente se altera; movimentada por pessoas com objetivos ao mesmo tempo comuns e antagônicos; que tem o letramento como prevalência e objetiva vencer a natureza má do ser humano, que a Música – como parte da natureza do ser humano e, por isso, intimamente ligada à sua vida, alterando e sofrendo alterações à medida que os seus modos, tempos e espaços também mudam - está se encontrando.

Mas a Música também está se encontrando com uma escola que tenta jogar com o mundo, colocá-lo em jogo, estimulando a criatividade e a inovação. Entretanto, ao encontrar-se com os estudantes, independente do sentido escolar prevaiente, nem sempre a Música se comporta com aquelas características que a aproximam do sentido primeiro da *scholé*.

A Música é algo do mundo, portanto, expressão inerente ao ser humano. Em seu processo de escolarização vem se encontrando com os estudantes através de aulas curriculares, projetos, oficinas, como algo que se dá a conhecer, mas que, ao mesmo tempo, compõe a natureza dos estudantes, ou seja, eles se expressam musicalmente independente dos encontros com a música escolarizada. Mas, ao escolarizar a Música, essas premissas estão sendo consideradas? Independente da forma de encontro com algo do mundo musical (aula curricular, projeto, oficina, dentro outros), ele tem ocorrido profana e suspensivamente, objetivando sua (re)significação?

Desconfio que não, pois os movimentos sócio-econômico-culturais fortemente sustentados pela mídia continuam incidindo sobre o gosto musical de crianças e adolescentes em idade escolar. Além disso, esses encontros têm aumentado a potência dos estudantes de agir musicalmente? Percebo que não, pois os estudantes argumentam que não é na Escola que aprendem Música. Enfim, em que medida esses encontros têm aumentado as capacidades de pensamento, criação e

interação dos estudantes e potencializado sua capacidade de agir musicalmente, no sentido de ser reveladora?

Aparentemente, ao focar o encontro entre Música e Escola, estava tratando de um encontro entre corpos de naturezas distintas. Mas, quando esse encontro produz outro encontro – entre Música e estudantes – a Música parece adquirir outra natureza. Se ela é indissociável da vida social (SMALL, 1996) e se a educação concretizada na Escola é um esforço *conativo* (MERÇON, 2009) desse corpo social, esse encontro continuará a acontecer enquanto os dois existirem, ou seja, ainda não há previsão para que ele cesse. Por essa razão, é preciso entendê-lo melhor.

É preciso entender em que medida as capacidades de pensamento, criação e interação musicais estão ocorrendo no ambiente escolar. Que algo do mundo musical está sendo trazido para o encontro entre Música e estudantes e como está sendo jogado e posto em jogo.

Registros históricos (MORILLA, 2001; JARDIM, 2008) apontam qual algo do mundo musical (hinos pátrios e religiosos e repertório musical com textos didáticos e mensagens de cunho moral) tem se encontrado com os estudantes e através de que maneira (prioritariamente através do canto e, ocasionalmente, da execução instrumental). Mas, embora não saibamos precisar se e como foi jogado, se a Escola, no processo de sua constituição, vem sofrendo tentativas externas a ela de ser domada, refletindo em seu interior ações de auto-desescolarização - no sentido de distanciá-la tanto do sentido da *scholé* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014) quanto do sentido de instituição e aproximá-la do sentido organizacional (COÊLHO, 2013; 2013b), atribuindo-lhe o dever de resolver problemas sócio-econômico-político-culturais que fogem à sua alçada -, é possível aventar a possibilidade de que a Música também sofra essas mesmas tentativas.

3 ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA E A POTÊNCIA MUSICAL ATIVA

Como vem sendo construída a ideia desta tese e seus referenciais, o estudo apoia-se em bases conceituais tanto da Escola quanto da escolarização da Música, mas reconhece que ambas sofrem e estão sujeitas a contextos internos e externos a suas próprias constituições. Uma vez inserida na Escola, a Música está sujeita a regras e valores escolares que, por sua vez, estão sujeitos a regras e valores sociais. Há, então, como advertido por Masschelein e Simons (2014), um contexto social, político, cultural e econômico que conduz à desescolarização da Escola em seu sentido fundante, ocasionando, portanto, problemas na escolarização da Música.

No Brasil, historicamente, as orientações legais em relação à escolarização da Música são marcadas por multiplicidade, ambiguidade, indefinição (PENNA, 2008), continuidade e ruptura (SOBREIRA, 2012). Também historicamente, não apenas professores habilitados em Música são responsáveis pela sua escolarização, mas também professores de outras áreas. Em relação às condições físicas e materiais, a precariedade das nossas escolas públicas é cotidianamente denunciada e, especificamente em relação às condições oferecidas para a Música, relatos como os de Reis (2010), Veber (2010), Leite (2013), Ahmad e Bellochio (2013) mostram como tal precariedade pouco se altera em diferentes regiões brasileiras.

Talvez em função dessas (im)possibilidades, a escolarização da Música seja sempre um desafio, mas, independente delas, há algo que me envereda a empreender reflexões relacionadas aos encontros aqui já anunciados.

Apresentei o argumento de Bowman (2002) que faz referência ao ser humano como um ser musical e para desenvolvê-lo, o autor parte da ideia de que seres humanos gostam de Música. Entretanto, o autor não se refere especificamente a peças ou artefatos musicais, mas à própria constituição musical alicerçada em suas qualidades sonoras e, muito embora ele não as mencione, entendo que ele faz referência à sua organicidade timbrística, rítmica, tonal, harmônica, enfim aos elementos que a constituem e lhe conferem forma¹⁸. Além disso, ao desenvolver esse argumento, o autor faz ligações entre qualidades intrínsecas da Música e

¹⁸ Reconhecendo que não há uma lista fixa de elementos que devem estar presentes para que uma construção sonora seja considerada música, tipo em *check list* musical.

predisposições inerentes ao ser humano ligadas ao corpo, pensamento e interação social.

Segundo o autor, a ligação entre som e corpo é tão profunda que chega a ser orgânica, pois as respostas humanas a ele são viscerais, dando à Música a capacidade de “restaurar nosso poder humano de concepção, percepção, sensação, emoção e ação ao seu estado original de unidade, dissolvendo o detestável dualismo no qual somos forçados a viver nossas vidas não musicais” (BOWMAN, 2002, p. 8, tradução minha).

Tais poderes humanos restaurados a partir da experiência musical elencados pelo autor relacionam-se a capacidades ligadas ao corpo e ao pensamento e, embora admita a cognição como uma das propensões humanas, ao se referir à restauração de unidade, é possível depreender que para ele não há separação entre corpo e mente.

Ampliando o pensamento do autor, para o ser humano, concebido como “uma criatura fundamentalmente social”, (BOWMAN, 2002, p. 5, tradução minha), a Música, além de seus atributos formais e expressivos, “é inerentemente, não incidentalmente, social” (BOWMAN, 2002, p. 7, tradução minha) – naturezas comunais que fazem dele um ser musical

por causa da maneira como o som conecta-se ao corpo; porque somos sociais; por causa das maneiras ilimitadas desses fatos para mapear e enriquecer a experiência humana; porque as músicas são potentes para a construção de nossos mundos pessoais e sociais (BOWMAN, 2002, p. 9, tradução minha).

Para o autor, então, os seres humanos encontram na experiência musical possibilidades de satisfação de desejos inerentes à sua natureza. Fundamentada na fonte primária de interpretação de natureza como “princípio de vida e de movimento de todas as coisas existentes” no qual nos entregamos e seguimos como “princípio de vida que cuida bem dos seres em que se manifesta” (ABAGNANO, 2007, p. 814), é possível depreender que o ser humano, ao buscar a experiência musical, o faz para perseverar no seu ser, ou seja, em função do seu *conatus*, uma vez que é de sua natureza “exprimir-se por meio do desejo, da busca por objetos que sejam capazes de expandir sua potência e auxiliar em sua preservação” (LEME, 2013, p.

120). Assim, ao buscá-la, há o desejo de aumentar sua potência de pensamento, criação, interação e ação musicais.

Alargando tais conceitos, gostar de Música, ser musical e buscá-la, são, então, faces da mesma moeda. Spinozamente falando, encontrar-se com a Música é encontrar-se consigo mesmo e, embora sejamos musicais, ao desejar esse encontro, buscamos, além de satisfazer necessidades humanas, potencializá-las, como defende Bowman (2002) para a construção de nossos mundos que são tanto pessoais quanto sociais.

É por isso, então, que o ser humano tem necessidade de Música. Além de ser uma forma de expressão a ele inerente, através dela ele estabelece suas relações sociais que são fundamentais para a preservação e conservação do seu ser¹⁹. Isso explica a forte presença da Música na vida cotidiana de adultos, crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, onde essa presença é ainda mais flagrante. Entre eles, a Música é potente para suscitar seu interesse, atrair a atenção dos seus sentidos, formar comunidades ao ser redor, aumentar o consumo de produtos relativos a ela, despertar o interesse em conhecer sua natureza e propriedades, enfim, praticá-la (ARROYO, 2001; DAYRELL, 2003; SUBTIL, 2007; SOUZA, 2009). Fora do ambiente escolar, os encontros com a Música despertam ações que denunciam o aumento da potência de agir musicalmente dos estudantes, não apenas em relação à Música em si, mas pelo que ela pode proporcionar.

Ao falar em potência, refiro-me à capacidade da Música de despertar interesse e atenção; ajuntar pessoas em torno dela; conhecê-la melhor praticando-a, enfim, travar constantes encontros com ela. Na Escola tal potência também deveria ocorrer e de forma ampliada, pois se sua escolarização está afinada ao plano escolar de potencialização da capacidade de pensamento, criação e interação do ser humano, ali seria o ambiente propício para a satisfação do desejo de conhecer sua natureza e propriedades e, assim, melhor pensá-la e praticá-la.

A vida cotidiana é por excelência local de encontros com saberes de variadas naturezas que acarretam movimentos e experiências também variadas. Mas a Escola é um dos lugares do saber (CHARLOT, 2009), com a marcada característica de propor encontros que sejam potencializadores e intencionalmente voltados para

¹⁹ Aliando Bowman (2002) a Spinoza (1967, 1994 e 1988).

ele. A proposição intencional desses encontros para que sejam potencializadores acarreta ações sobre o saber que implicam seleção e organização para que sejam postos em jogo e jogados na Escola de maneira temporariamente desligada do seu uso e valor social e assim (re)significado (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014).

Se assim ocorre, a escolarização de um saber implica buscar formas de potencializá-lo, mas, em relação à Música, um saber que já se sabe, pois, natural ao ser humano (BOWMAN, 2002). Por isso, a Música, tão experienciada na vida cotidiana, ao adentrar na Escola e ser escolarizada deveria ter sua potência expandida em relação à atração que exerce sobre os estudantes e avançar do sentido empírico ao epistêmico para não apenas aumentar a potência de agir (Spinoza, 1967) musicalmente dos estudantes, mas também de participar mais efetivamente na construção de seu mundo pessoal e social (BOWMAN, 2002) de forma significativa, reveladora.

Mas não tem sido assim. Pesquisas sublinham que estudantes gostam de Música, mas não daquela que está escolarizada (LOUREIRO, 2004; BOAL PALHEIROS, 2006). Consequentemente, na Escola, a Música perde sua potência, pois também há estudos que sugerem que a Escola não é o local onde eles aprendem Música (SEBBEN, 2008; FIGUEIREDO, CERESER e HENTSCHE, 2013). Ou seja, os encontros com a Música na Escola não têm sido potencializadores no sentido de despertar ações que possibilitem o avanço da empiria musical para seu conhecimento e, em função dessa ambivalência, algumas questões surgem:

- No movimento escolar atual, há a prevalência de algum dos sentidos escolares aqui desenvolvidos? Como ele(s) se manifesta(m), e em que medida seu movimento participa, minimizando ou favorecendo essa aparente perda de potência da Música ao ser escolarizada?

- O que ocorre com a Música que, ao ser escolarizada, aparenta perder sua potência? Dito de outra maneira, se a concepção de escolarização aqui adotada passa por um processo que envolve seleção, jogo, suspensão, profanação e (re)significação, alguma(s) etapa(s) estaria(m) comprometida(s), ocasionando tal perda? De que forma?

São questões que remetem a buscar:

- como a Música é escolarizada, ou seja, que *algo* do mundo musical está na Escola, como é jogado e em que medida essa escolarização ocasiona aumento ou diminuição da potência de agir musicalmente dos estudantes?

- como o movimento escolar influencia a proposição dos encontros com a Música – através de aulas, oficinas, projetos -, estimulando/inibindo o pensamento, a criação e a interação como formas de aumento da potência dos estudantes de agir musicalmente?

- como o movimento escolar e a escolarização da Música afetam os estudantes, aumentando ou diminuindo sua potência de agir musicalmente?

Em função das percepções que ocasionaram essas indagações, pretendo compreender a relação que se estabelece entre música escolarizada e estudantes, como decorrência do encontro entre Música e Escola no processo de implementação de um plano escolar de potencialização do pensamento, criação e interação dos estudantes. Dito de outra forma, como a Música é escolarizada para participar desse plano escolar e de que forma ela é potente, ou seja, como afeta os estudantes e como esses afetos participam no aumento ou diminuição de sua potência de agir musicalmente.

Em busca dessas compreensões, recorro a Baruch de Spinoza.

4 BARUCH DE SPINOZA E SEU PENSAMENTO

Pensador holandês, Baruch de Spinoza (1632 – 1677) consagra parte significativa de sua vida produtiva empreendendo reflexões que objetivam compreender quais são nossos afetos, como afetamos, somos afetados e como eles conduzem ao conhecimento, o que faz com que afeto em Spinoza não seja sentimento e sim forma de conhecimento.

Ao empreender essas reflexões, Spinoza apresenta aspectos da natureza humana, explicitando sua essência, suas necessidades, como se organiza coletivamente, como percebe o mundo que o rodeia, como alcança o conhecimento de si e das coisas. Essas ideias constituem o projeto ético de Spinoza e estão explicitados em sua obra intitulada *Ética*.

A *Ética*²⁰ está dividida em 5 partes e foi escrita ao modo da geometria euclidiana, ou seja, através da proposição de ideias, seguidas de demonstrações. Essa maneira de exposição teórica acarreta uma integração conceitual que além de ligar um conceito ao outro, os torna interdependentes, o que inviabiliza o acesso a um conceito de forma isolada. Por essa razão, apresento conceitos fundantes do seu pensamento e que aparecerão no decorrer do estudo como suporte filosófico para análise e compreensão dos encontros envolvidos no processo de escolarização da Música.

Através da *Ética*, Spinoza, além de desenvolver um vocabulário conceitual bastante específico, inaugura a ideia do monismo da *substância* e do paralelismo entre *corpo* e *mente*, concepções que fundamentam seu pensamento em relação aos afetos. Começo, então, por esses conceitos para esboçar a concepção spinozana de *natureza humana* para entender as ações humanas manifestas no encontro entre Música e Escola e Música e estudantes.

²⁰ Esclareço que as citações indiretas referentes às ideias de Spinoza contidas nesta obra serão colocadas em nota de rodapé.

4.1 MONISMO

Em Spinoza, Deus é definido de forma diferenciada da concepção criacionista judaico-cristã, pois o pensador não o apresenta como “um ser transcendente ou muito menos com características personificantes” (MERÇON, 2009, p. 38). Sua relação com o conceito de potência estabelece-se porque, para Spinoza, na essência de Deus está a existência e a potência, fazendo com que ele seja *causa de si* – “aquilo cuja essência implica existência; ou, por outra, aquilo cuja natureza não pode ser concebida senão como existente” -, que existe em si e por si, portanto, Deus é autoprodutor, existe pela sua própria força. Além disso, ao conceituar *substância* como sendo “o que é em si e se concebe por si: isto é, aquilo cujo conceito não tem necessidade do conceito de outra coisa, do qual deva ser formado” (SPINOZA, 1967, p. 15), caracteriza Deus como substância.

Se a substância não pode ser concebida por meio de outra coisa, não pode ser causa ou efeito de outra coisa igual a ela, pois, tudo “que é, é ou em si ou em outra coisa” (SPINOZA, 1967, p. 16). Sendo em si, a substância não pode ser em outra coisa porque anularia o próprio conceito de substância. Assim, só há uma substância – Deus - e tudo o que existe, existe nesta substância, pois, o “Deus spinozano é imanente, ou seja, não é causa exterior, mas uma causa cujos efeitos não extravasam a si próprio. O Deus de Spinoza é, portanto, um deus no mundo, um deus que coincide com os processos produtores de tudo que há” (MERÇON, 2009, p. 38), não criando a natureza, mas, sendo com e nela, a mesma coisa – a infinita, eterna e única substância – esse é o monismo spinozano.

4.2 PARALELISMO

Se, spinozamente, só a substância é em si e se há apenas uma substância, o que são as outras coisas que são, estão, existem e produzem efeito na Natureza?

Para Spinoza, tudo que existe e produz algum efeito, no sentido de agir, é determinado pela substância²¹. Assim, se todas as coisas são em outra coisa, elas o

²¹ Proposições XV e XXVI; Demonstração da Proposição XXVIII da Parte I.

são na substância através dos seus *atributos e modos*²². Embora a substância possua infinitos atributos²³, Spinoza faz referência a apenas dois: *Pensamento* e *Extensão* - atributos que se correspondem em planos não hierárquicos e não causais, sendo, portanto, o paralelismo spinozano.

O paralelismo é base para compreensão da natureza humana porque está atrelado à análise da sua essência²⁴, pois, pela essência se conhece tudo. Nessa inteligência, se o homem não é substância, sua existência prescinde de outro para existir, assim, sua existência está na substância e ocorre pelos modos finitos da única substância, que são mente - como modo finito do atributo Pensamento – e corpo – como modo finito do atributo Extensão, sendo, portanto, essência e base para a compreensão da natureza humana. Desta feita, a partir do paralelismo é possível entender não apenas o conceito de corpo e mente em seus respectivos planos, mas também a correspondência entre eles.

4.3 CORPO E MENTE

Para Spinoza (1967), *corpo* é “um modo que exprime a essência de Deus, na medida em que esta seja considerada coisa extensa, de maneira certa e determinada”, e *mente* como “um conceito²⁵ da Alma que a Alma forma, em vista de ser ela uma coisa pensante” (SPINOZA, 1967, p. 69). Assim, os “seres humanos, constituídos pela união de um corpo e uma alma, não são substâncias criadas, mas modos finitos de Deus” (CHAUÍ, 1995, p. 48).

Além de constituídos da união entre mente²⁶ e corpo como faces da mesma moeda, pois “são uma mesma coisa que é concebida, ora sob o atributo do Pensamento, ora sob o atributo da Extensão” (SPINOZA, 1967, p. 141), os seres

²² Definição V da Parte I.

²³ Proposição XVI da Parte I.

²⁴ Aquilo que necessariamente dá existência à coisa, conforme Definição II da Parte II.

²⁵ Imediatamente após essa definição, o pensador esclarece que utiliza o termo *conceito* ao invés de *percepção* por julgar que o primeiro remete à ação e o segundo à passividade. Considera, então, o primeiro termo mais adequado porque a mente age sobre o objeto de seu pensamento. O objeto do pensamento, que é a mente, não é nada mais do que o próprio corpo.

²⁶ Como já referido, Spinoza concebe mente e alma como sendo a mesma coisa.

humanos existem e agem também através dessa unidade psicofísica, sendo a mente, a ideia do corpo e este, por conseguinte, seu objeto. Além de ser ideia, a mente é também o conceito que o homem se faz do seu próprio corpo e, na medida em que este corpo trava encontros com o mundo exterior que o afetam de muitas maneiras²⁷, ela também forma ideias e conceitos desse mundo.

4.4 AFETO

Como corpo e mente são uma só e mesma coisa, quando o corpo sofre uma afecção advinda de outro corpo, ainda que não causal, sofre também uma modificação na mente. Quando há uma afecção no corpo e uma modificação mental, há o afeto. Afeto é, então, ao mesmo tempo, uma afecção no corpo e uma modificação mental. Para Jaquet (2011), é a unidade, ou, dito de outra forma, a possibilidade de comunicação entre mente e corpo. Referido a seres humanos, se não é possível uma unidade de corpos ou mentes, é possível uma unidade de afetos, ou seja, que eles se unam por afetos comuns, como se fosse uma só mente e um só corpo. Dito de outra forma, é possível unir corpos singulares - seres humanos – através de um afeto único.

Os afetos têm uma realidade física (afecções do corpo) e uma realidade mental (as ideias dessas afecções) de forma simultânea, ou seja, eles “as tem em conjunto e as engloba ao mesmo tempo”, “sem ter necessariamente o mesmo tempo” (JAQUET, 2011, p. 39 e 181, grifo da autora), no sentido de que, embora seja uma união psicofísica, ela “se declina de diversas maneiras e concilia uma similitude de ordem e de princípio com uma autonomia de expressão do corpo e da mente” (JAQUET, 2011, p. 187). Embora simultâneos na afecção e autônomos na expressão, a face corporal é anterior ou condição necessária à face mental porque a parte mental diz respeito à ideia de tudo que se passa no corpo, portanto, “o objeto de nossa alma é o corpo existente e nada mais” (SPINOZA, 1967, p. 84).

Como a mente é a ideia do corpo, a toda afecção do corpo corresponde uma ideia na mente. É aqui que está a ideia de que afeto é uma forma de conhecimento, pois, o afeto explica o que o corpo sente e Spinoza adverte que “para determinar no que a alma humana difere das outras e é mais excelente, é-nos necessário conhecer

²⁷ Axioma IV, Parte I.

a natureza do seu objeto, tal como dissemos, isto é, o corpo humano” (SPINOZA, 1967, p. 85).

4.5 NATUREZA DO HOMEM

Para Spinoza, o homem é constituído de corpo e mente e está sujeito a paixões²⁸. Para ele, corpo é “um modo que exprime a essência de Deus, na medida certa e determinada” - ou seja, finita - e mente é “um conceito da Alma que a Alma forma, em vista de ser ela uma coisa pensante” (SPINOZA, 1967, p.69), ou seja, o homem pensa²⁹.

Como todas as coisas finitas, o homem é também uma modificação da substância e seu corpo exprime sua essência como coisa extensa. Por sua vez, a mente do homem forma ideias que são conceitos das coisas (tidas como outros corpos, tais como pessoas, circunstâncias, informações...) com as quais a mente realiza sua atividade e torna o homem um ser pensante.

Como referido através do conceito de paralelismo, corpo e mente são expressões da substância em planos diferentes, pois pertencem a atributos diferentes, sendo o corpo, um modo do atributo extensão e a mente, um modo do atributo pensamento. Embora em planos distintos e incomunicáveis, se comportam da mesma forma, mas cada um em seu plano. Entretanto, como a mente forma ideias do seu ideado, que é o corpo, há uma correspondência entre corpo e mente, ou seja, entre o que se passa no corpo e o que se passa na mente. Por essa razão, não há nada que aconteça no corpo que não seja percebido pela mente³⁰.

Além de constituído de corpo, mente e, portanto, pensar, o homem não é causa de si e sim concebido pela substância, sendo uma modificação finita dela. Assim, o homem é uma pequena parte da substância.

Acrescido a essas características, na determinação da constituição do homem, há o conceito spinozano de coisa singular que também a ele se aplica, pois

²⁸ Escólio da Proposição 15, Parte I.

²⁹ Axioma II, Parte I.

³⁰ Proposição 12, Parte II.

Por coisas singulares entendo as coisas que são finitas e têm uma existência determinada; se vários indivíduos concorrem para uma mesma ação, de tal sorte que todos sejam causa, ao mesmo tempo, de um mesmo efeito, os considero a todos, pelo menos a este respeito, como coisa singular (SPINOZA, 1967, p. 70).

Por conseguinte, o homem é uma singularidade, pois é coisa finita e tem sua existência determinada. Mas o excerto acima avança do conceito de singularidade ao propor que também é singular a coisa que resulta de uma ação conjunta de vários indivíduos. Se vários indivíduos se aplicam conjuntamente a uma ação única, haveria uma junção de corpos e mentes individuais imbuídos em um mesmo propósito, formando, então, um único corpo e uma única mente. Entretanto, como já referido, em relação aos seres humanos, uma unidade de corpos ou mentes não é possível. Essa união seria possível em relação aos afetos. Ou seja, seres humanos se unem por afetos³¹ comuns, como se fosse um só corpo e uma só mente, como se houvesse uma única ideia, ou um único efeito, que tem como causa única, vários indivíduos.

A principal justificativa que Spinoza (1967) aponta para a busca de um melhor conhecimento da natureza do corpo humano é sua aptidão, pois, para ele, quanto mais apto é um corpo tanto para agir quanto para ser passivo de várias maneiras, “tanto mais a alma deste corpo é apta a conhecer distintamente” (SPINOZA, 1967, p. 85), ou seja, mais potente. A partir dessa justificativa, o pensador estabelece algumas premissas sobre a natureza dos corpos, a saber:

- a) da relação dos corpos simples³² formam-se os corpos compostos e da relação destes, formam-se os corpos altamente compostos, sendo o corpo humano altamente composto;
- b) estrutura-se segundo uma determinada relação de movimento e repouso;
- c) essa relação é única em cada corpo, fazendo com que cada corpo seja singular;

³¹ Lembrando que, spinozamente, afetos são formas de pensamento, ou seja, conhecimento.

³² Carvalho (2014), didaticamente, utiliza o termo *partícula* para se referir aos corpos simples para distingui-los dos demais, alegando que estes são por elas formados.

d) seu movimento e repouso conservam-se até que outros corpos alterem esses estados, além disso, um só corpo pode mover muitos outros, como muitos outros podem mover apenas um, o que ocorre através dos encontros;

e) esforça-se para conservar-se na sua determinada proporção de movimento e repouso e, na falta ou deficiência de uma parte de seu corpo, outra parte³³ se esforçará para compensar tal falta ou deficiência³⁴;

f) pode convir a outros corpos em certas coisas, sendo afetado e afetando outros corpos exteriores de diferentes maneiras³⁵, mas de acordo tanto com a natureza do outro quanto com a sua própria natureza, não havendo, pois, unilateralidade;

f) para conservar-se, tem necessidade “de um grande número de outros corpos pelos quais é continuamente como que regenerado” (SPINOZA, 1967, p. 92).

Dessas premissas, compreendo uma aparente ambivalência. Ao relacionar-se com outros corpos através dos encontros que com eles trava, o homem pode ver-se diante de situações ameaçadoras para sua conservação, mas a ele necessárias. Cada corpo é singular, no sentido de único, e essa singularidade é expressa em uma proporção de estados de movimento e repouso que lhe é característica e ele se esforça para conservá-la. Encontros com outros corpos podem alterar esses estados, pois através deles, os corpos alteram-se mutuamente seus estados de movimento e repouso, podendo, portanto, ameaçar sua proporção. Entretanto, ao mesmo tempo, é também através dos encontros com outros corpos que ele se regenera, no sentido de reabilitar e recuperar não seus estados anteriores, mas sua proporção, ou seja, aquilo que lhe caracteriza. Assim, a reabilitação não é uma volta ao mesmo estado, mas uma aquisição de outros estados de movimento e repouso diferentes dos anteriores, sendo, portanto, um ganho de aptidão. É através da busca de meios para conservar sua proporção quando ameaçada, que o corpo se capacita mais e mais e a cada novo encontro sua capacidade de afetar e ser afetado pode ser aumentada, potencializada. É nesse sentido que os corpos afetam e são afetados e quanto mais isso ocorre, mais aumenta sua potência para tal – a potência

³³ A parte em um outro contexto, separado do todo, também configura-se como corpo.

³⁴ Lemas IV, V e VI da Proposição XVIII, Parte II.

³⁵ Postulado II da Proposição XIII, Parte I.

de afetar e ser afetado. Desta feita, a potência do corpo está relacionada, então, à sua capacidade de afetar e ser afetado, ou seja, ao princípio de ação e afecção que ocorre através dos encontros.

Se para o que ocorre no plano da extensão há uma correspondência no plano do pensamento, da premissa do paralelismo entre corpo e mente compreende-se que “o poder de percepção e pensamento da mente aumenta em proporção direta à capacidade do corpo de ser afetado” (MERÇON, 2009, p. 41) e isso ocorre quando esse corpo expõe-se aos encontros com outros corpos.

Assim, para perseverar em seu ser, regenerar-se e, conseqüentemente, conhecer, o corpo trava encontros com seres e coisas de seu meio circundante. A conveniência ou não desses encontros dependerá do quanto essa relação de movimento e repouso de cada um poderá ser resguardada, pois que cada corpo se esforça por conservá-la. Além disso, se a potência de um corpo está relacionada à sua capacidade de afetar e ser afetado, tal capacidade será exercitada através de sua relação com outros corpos e é por essa razão que ele busca muitos e variados tipos de encontros, pois, quanto mais afecções, maior capacidade de conhecer distintamente, na medida em que a mente forma uma ideia de cada uma dessas afecções. Essa capacidade também está ligada aos afetos que, pelas afecções do corpo e ideias dessas afecções na mente, aumentarão ou reduzirão a capacidade de agir do corpo.

4.6 OS AFETOS E A POTÊNCIA DE AGIR

Segundo Spinoza (1967), o afeto é uma afecção do corpo que aumenta ou diminui a potência de agir do indivíduo. A paixão é um afeto passivo e a ação é um afeto ativo. A paixão, ou afetos passivos, diminui a potência de agir do homem, ao passo que a ação, ou afetos ativos, aumenta sua potência de agir.

Linhas acima, apresentei o argumento de que o afeto tem uma realidade física - a afecção do corpo - e uma realidade mental – a ideia dessa afecção. Quando o homem sofre uma afecção da qual ele é apenas causa parcial porque há outros envolvidos que constituem a causa dessa afecção e, ao formular ideias dessa afecção, ele não considera como esses outros participam e estão nela envolvidos, a ideia dessa afecção é uma ideia inadequada, sendo, neste caso, um afeto de

paixão. Nesta situação ele padece, na medida em que ele mesmo não é causa suficiente ou total de sua ação. Contrariamente, ao afetar outro corpo, sendo ele causa suficiente ou total dessa afecção, a ideia dessa afecção é uma ideia adequada. É nesse sentido que Merçon (2009), voltada para a educação, sinaliza que o homem forma ideia adequada quando ele compreende “suas próprias relações e de que forma suas relações se compõem com a dos outros” (MERÇON, 2009, p. 46).

O projeto ético de Spinoza busca o segundo caso - a formulação de ideias adequadas para que a potência de agir do corpo seja aumentada. Para isso, faz a distinção entre dois afetos primários – a alegria e a tristeza - que modificam a potência de agir do corpo.

No plano da realidade física, quando um corpo é afetado por outro que lhe convém, a realidade mental será de alegria, pois a conservação daquela proporção de movimento e repouso será beneficiada. Além disso, haverá um esforço para a perpetuação desse encontro. Contrariamente, quando no plano da realidade física um corpo é afetado por outro cuja combinação não lhe convém, ele terá sua proporção ameaçada de decomposição e buscará mecanismos para perseverar em seu ser, decorrendo, na realidade mental, tristeza. Como cada encontro é único e altera os estados do corpo, dessa alteração ficarão marcas deixadas pelos encontros travados pelo homem com outros corpos singulares – ideias, informações.... Quando o encontro ocorre entre corpos que se convém mutuamente, eles se esforçarão para perpetuar tal encontro. Quando o encontro ocorre entre corpos que não se convém mutuamente, eles buscarão livrar-se não apenas do encontro, mas também das marcas deixadas por ele através de um novo encontro ou através da busca da ideia adequada correspondente a essa afecção, ou seja, da compreensão de suas próprias relações e de que forma essas relações se compõem com a dos outros envolvidos no encontro.

Como a destruição do ser só pode ocorrer por coisas externas a ele, independente da adequação ou inadequação das ideias, ele continuará se esforçando por perseverar em seu ser³⁶. Quando este esforço se refere à alma é chamado *vontade* e quando se refere à alma e ao corpo, *apetite*, e quando o homem

³⁶Demonstração da Proposição IX, da Parte III.

dele tem consciência passa a chamar-se *desejo*, assim, “o desejo é o apetite consciente de si mesmo” (SPINOZA, 1967, p. 149). Desta feita, o desejar algo, não está em função do próprio algo ser bom ou ruim, mas sim porque o homem tende para ele, porque convém à conservação do seu ser.

Ao formular ideias adequadas ou inadequadas, a mente passa por estados de maior e menor perfeição, ou seja, afetos de *alegria* e *tristeza*. Estes, ao lado do desejo, são os únicos que Spinoza reconhece como afetos primitivos, sendo os outros, afetos deles decorrentes. Por exemplo, da alegria decorre o amor quando acompanhada da ideia de algo exterior a que se ama. Da tristeza, por outro lado, decorre o ódio quando acompanhada da ideia de algo exterior que se odeia. Ambos são acompanhados da ideia de algo exterior e ligados ao *conatus*, “aquele que ama, se esforça necessariamente por ter presente e conservar a coisa que ama; e, ao contrário, aquele que odeia se esforça para afastar e destruir a coisa a que tem ódio” (SPINOZA, 1967, p. 153). Esse esforço traduzirá a dinâmica das interações que estimulam ou inibem a ação dos corpos e os aspectos que participam do aumento ou diminuição da sua potência de agir.

Alegria e tristeza estão ligadas à potência de agir, mas não necessariamente à efetivação dessa potência de agir, ou seja, elas não são suficientes para que a ação se efetive.

Assim, da anterioridade do corpo sobre a mente advém a importância da prática, mas não uma prática para ser posteriormente pensada, pois no momento da prática já se formula ideias na mente e isso é decorrente do conceito spinozano de paralelismo que aponta uma correspondência entre corpo e mente mesmo que estejam em planos diferentes.

Através da prática há aquisição de experiência e instrumentos intelectuais para a compreensão do corpo ou objeto com quem ou quê se relaciona. O ganho de compreensão traz alegria que, por sua, vez, aumenta a potência de agir sobre ou com o corpo ou objeto de conhecimento. Daí a importância da prática na educação e da prática na educação musical, pois, através dela há o aumento da potência de agir musicalmente. Mas não uma prática que seja alegre por si. É uma prática que estabelece o encontro entre corpos que se convém – ser humano e Música – e será alegre na medida em que dela se adquiram aptidões corporais e mentais para um fazer musical significativo, revelador.

No sentido spinozano, então, ganhar potência significa aumentar a capacidade de agir do ser humano que, por sua vez, está condicionada às formas pelas quais ele é afetado através dos encontros que estabelece com outros seres, ideias, informações dispostas e disponíveis na natureza, “onde transcorre a experiência dos encontros fortuitos entre os corpos” (CHAUÍ, 2010, p. 19).

Para Spinoza, “os corpos distinguem-se uns dos outros em razão do movimento e do repouso” (MERÇON, 2009, p. 35) numa relação proporcional e, além de o desejo ser “a própria natureza ou essência de cada um” (SPINOZA, 1967, p. 195), todas as paixões se reduzem a ele, estando ligado ao esforço de cada um em perseverar no seu ser, na sua sobrevivência, na sua autopreservação, denominada por Spinoza de *conatus*³⁷. Considera a alegria e a tristeza, “paixões³⁸ pelas quais a potência de cada um ou seu esforço por perseverar no seu ser, é acrescido ou diminuído, favorecido ou reprimido” (SPINOZA, 1967, p. 195).

Esse esforço por sobrevivência ou para perseverar no seu ser, o *conatus*, busca manter aquela relação proporcional inerente a cada ser e sua potência para conservar-se está em dependência aos corpos que afeta e pelos quais é afetado, pois os corpos são *relacionais*. Essa relação implica paixões que os encontros acarretam em cada um, resumidas em alegria e tristeza, explicadas assim por Spinoza:

por Tristeza, entendemos o que diminui ou reduz a potência de pensar da alma³⁹ (*Prop. XI com Escólio*)⁴⁰, e assim, na medida em que a Alma está contristada, a sua potência de conhecer, isto é de agir (Prop. I), está diminuída ou contrariada. Não há, pois paixões de Tristeza que se possam referir à alma quando é ativa, mas somente paixões de Alegria e de Desejo, as quais (Prop. Prec.) se lhe referem enquanto ativa (SPINOZA, 1967, p. 197, grifos do autor).

³⁷ *Conatus* – “termo latino que significa esforço” (GLEIZER, 2005, p. 29).

³⁸ Nesta tradução, o termo paixão se refere tanto a afetos que aumentam quanto a afetos que diminuem a potência de agir.

³⁹ Spinoza rompe com a filosofia cartesiana que separa o corpo da mente. Para ele, corpo e mente são uma só e mesma coisa, mas dotados de leis, aptidões e potências próprias. Além disso, ao referir-se à alma está se referindo à mente.

⁴⁰ Aqui está um exemplo em que Spinoza faz referência a uma ideia já anunciada, indicando sua fonte.

Pelo referido, Spinoza condiciona o conhecimento, ou o pensamento afetivo, à potência de agir. Aliando esse conceito e seus aportes ao conceito de escolarização de Masschelein e Simons (2014), selecionar algo do mundo musical, jogá-lo e colocá-lo em jogo, além de suspendê-lo e profaná-lo através de um plano pedagógico músico-escolar, implica buscar encontros com a Música que ampliem a potência de pensar, agir e interagir com e através dela.

Escolarizar a Música é, então, também imaginar e propor encontros com ela que sejam potentes, ou seja, que ampliem as capacidades humanas de pensar, criar, e interagir, como possibilidades de agir musicalmente. Além disso, no processo de escolarização, é importante dar atenção às maneiras pelas quais os estudantes são afetados ao encontrar-se com a Música porque sua potência de agir também estará condicionada a eles, pois, em Spinoza, eles são uma forma de pensamento.

Assim, uma vez que “a educação atua, predominantemente, por meio de mecanismos imaginativos, afetando-nos com paixões tristes e alegres, em sua tentativa de organizar encontros potencializadores” (MERÇON, 2009, p. 30), esse estudo busca entender a escolarização da Música através dos encontros nela envolvidos – o encontro entre Música e Escola e o encontro entre Música e estudantes. Para isso, ao apoiar-se no conceito spinozano de potência, tem como referência outros conceitos que o sustentam e que foram aqui apresentados porque não é possível falar de potência sem falar em corpo, alma, *conatus*, afeto e tantos outros sem considerar que cada “um desses termos possui uma longa história” (MERÇON, 2009, p. 35).

Além desses conceitos que participam da construção do conceito de potência, a seguir, apresento outros pensamentos spinozanos que, no meu entender, aliam-se ao conceito de Escola.

5 BARUCH DE SPINOZA E A EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS LIGAÇÕES

Educação não é um tema diretamente desenvolvido por Spinoza, mas, ao postular que o homem pensa e proclamar que o conhecimento é a melhor parte do ser humano, associando a busca pela liberdade de expressão àqueles que tiveram uma boa educação (SPINOZA, 1988), é possível deduzir que ela faz parte do seu projeto ético. Além disso, ao defender que a liberdade humana baseia-se na potência de agir, advinda da compreensão adequada das afecções experimentadas por seu corpo e dos seus afetos (SPINOZA, 1967) e alegar que o ser humano busca por uma natureza superior, apontando modos pelos quais ele percebe os corpos do meio circundante (SPINOZA, 2004), é possível inferir que a liberdade do homem está também relacionada à compreensão da sua natureza e das relações que a envolvem, valorizando, assim, aspectos que participam no processo de educação do indivíduo, como percepção, afeto e inteligência para o alcance dessa liberdade, exigindo para tal, uma *reforma da inteligência*.

A *reforma da inteligência* é o método de Spinoza que busca uma natureza superior, definida por ele como sendo o alcance do “conhecimento da união da mente com a Natureza inteira” (SPINOZA, 2004, p. 11), ou seja, o alcance da compreensão da unidade e da totalidade das coisas. Para isso, o homem deve se conduzir a essa compreensão, realizada em dois graus: ‘bem verdadeiro’ e ‘sumo bem’. O primeiro pode ser alcançado do ponto de vista da individualidade, e o segundo, do ponto de vista da coletividade. O ‘bem verdadeiro’ é conquistado com a compreensão da Natureza⁴¹ em seu sentido epistêmico. O ‘sumo bem’ é conquistado pelo esforço para que outros também alcancem essa compreensão. Portanto, a busca por uma natureza superior em Spinoza teria, ao mesmo tempo, um sentido individual e um sentido coletivo, sintetizados assim em sua escrita:

Eis, pois, o fim a que tendo: adquirir essa natureza e esforçar-me para que, comigo, muitos outros a adquiram; isto é, faz parte de minha felicidade o esforçar-me para que muitos outros pensem como eu e que seu intelecto e seu desejo coincidam com o meu intelecto e o meu desejo; e, para que isso aconteça, é necessário compreender a Natureza tanto quanto for preciso para adquirir aquela natureza; e depois formar a sociedade que é desejável

⁴¹ Em Spinoza, a Natureza (assim grafada) corresponde à totalidade de todas as coisas, ou seja, à substância, conforme já referido. Por outro lado, a natureza (assim grafada) corresponde a um estágio humano de compreensão.

para que o maior número possível chegue fácil e seguramente àquele objetivo (SPINOZA, 2004, p. 11).

A busca por essa natureza superior corresponderia à adoção de comportamentos ativos e estariam ligados ao *conatus*. Além de individual e coletiva, o pensador pontua que essa busca tenha início logo na infância, etapa inicial do processo de formação de cidadãos necessários à formação de uma sociedade perfilada a essa natureza superior e que contempla, além de todas as ciências dirigidas a um mesmo fim, o uso de técnicas para facilitar coisas que são difíceis. Para isso, valoriza as aptidões do corpo como forma de compreensão das paixões⁴² e acesso à liberdade, pois, ao escrever que

Nesta vida, pois, nos esforçamos, antes de tudo, para que o corpo da infância se transforme, tanto quanto o comporte sua natureza e lhe convenha em outro que tenha grande número de aptidões e que corresponda a uma alma consciente, em alto grau, de si mesma, de Deus⁴³ e das coisas (SPINOZA, 1967, p. 337),

Spinoza dá margem ao entendimento de que o desenvolvimento da criança passa pela aquisição ou desenvolvimento de aptidões corporais. Além disso, seria incumbência dos adultos a proposição de meios para tal transformação que, aliada à razão – já que não há separação entre corpo e mente em Spinoza -, ofereceria o acesso a conhecimentos de variadas naturezas.

Pelo exposto, a busca por uma natureza superior - compreensão da unidade e da totalidade das coisas – pode ser traduzida por um processo de educação que lançaria mão de técnicas para facilitar a compreensão da natureza, aqui traduzida nas ciências que a pensam e representam, e no desenvolvimento de aptidões corporais dessas crianças. Portanto, trata-se de um processo que, além de individual e coletivo, também é voltado para as crianças, sob a incumbência dos adultos. Dessa forma, a busca por uma natureza superior seria algo pensado, planejado e dado no coletivo, assim como o processo de educação desenvolvido através da educação escolar, ou seja, através de encontros que ocorrem na Escola. Dito de outra forma, um processo de educação através do encontro entre crianças e adultos

⁴² Proposição XXXIX, Parte 5.

⁴³ Deus, como conhecimento da totalidade das coisas, a Natureza.

incumbidos da responsabilidade de proporcionar encontros entre elas e objetos do conhecimento.

Tais encontros estariam organizados de forma a reclamar a plena presença do corpo e da alma dessas crianças para o desenvolvimento de um maior número possível de suas aptidões, pois quanto mais diversificadas, intensas e profundas forem suas experiências, maior capacidade mental sobre as afecções sofridas e causadas, acarretando maior domínio sobre os afetos advindos dessas afecções. Como consequência, havendo maior compreensão sobre os afetos, haverá maior potência de agir, implicando mais possibilidade de acesso à liberdade⁴⁴. Seria a passagem ou saída de um estado de menor para um estado de maior perfeição - spinozamente falando -, a correção do intelecto, que implica convívio coletivo.

Educação implica convívio coletivo e, quando desenvolvida em uma instituição escolar, exige formulação de regras ou leis que acarretam o processo de construção da *casa-domus* escolar. Todo esse processo, em última análise, advém do *conatus*, do esforço humano para perseverar em sua existência.

As experiências – pessoal e com/do(s) outro(s) - que mais adiante serão relatadas e analisadas aconteceram em escolas públicas brasileiras. Versam sobre o encontro da Música com escolas que, em relação ao campo teórico que tenho trabalhado, representaria o pensamento do Estado em relação à educação do povo que o constitui, pensamento este expresso através de leis e, a partir delas, a Escola se movimentaria, assumindo identidade própria. Há, então, uma finalidade legal que é geral e modos próprios de cada escola para atingi-la.

Inserida em um regime democrático como pensamento e ato coletivos, a Escola organiza-se através de leis, concebidas como regras “de vida que os homens prescrevem a si mesmos ou a outros com determinada finalidade” (SPINOZA, 1988, p. 167)⁴⁵, visando manter a segurança do indivíduo e da coletividade, levando-os a agir igualmente para tornar a vida melhor. Entretanto, Spinoza (1988) entende que essas finalidades costumam ser claras apenas para um pequeno número de indivíduos porque é imposta a alguns pelo poder de outros e pode ser compreendida

⁴⁴ Prefácio da Parte 4.

⁴⁵ Esclareço que Spinoza não está fazendo referência às leis escolares, pois ele não trata desse tema. Estou transportando seu pensamento em relação à necessidade da organização de leis para o convívio coletivo para a questão da organização escolar.

tanto como uma necessidade quanto como algo instituído que ocasiona prêmio ou castigo, pois os homens, por um motivo ou outro, decidem ou não respeitá-las.

Segundo Spinoza (1988), isso ocorre porque a maioria dos homens vive uma vida regida por tudo, menos pela razão, impedindo, assim, que eles compreendam as finalidades de determinadas leis. Como decorrência, para fazer com que todos obedeçam, os legisladores estabelecem finalidades legais distintas de sua finalidade inicial. Prometem com o que gostam para aqueles que as obedecem e ameaçam com o que não gostam para aqueles que as transgridem. Na visão spinozana, então, a lei é uma forma de conter o homem, não apenas no sentido de limitá-lo, mas também porque ela provém de uma necessidade da natureza humana.

Há, então, um encadeamento de necessidades. A educação é uma necessidade humana (SAVIANI, 2011) que, ao desenvolver-se de forma prescrita e coletiva através da Escola⁴⁶, necessita de leis e, a partir delas, vai construindo modos de se movimentar. Ambas, então, educação e leis, estão ligadas ao *conatus* do ser humano.

Esse movimento busca atingir as finalidades da Escola. São os modos pelos quais ela se organiza e são passíveis de discussão porque a Escola não nasceu como está, mas foi se organizando em função dos contextos contingenciais tanto internos quanto externos a ela (MEIRIEU, 2005). Ainda que possa ser discutido e que, em alguns aspectos, se mostre como obstáculo à consecução das finalidades fundamentais da Escola, e mesmo considerando que contextos internos e externos mudam, esse movimento pouco é discutido e, por isso mesmo, pouco sofre alterações (MEIRIEU, 2005; CORTELLA, 2014). Ligando essa pouca mutabilidade dos modos pelos quais a Escola se movimenta aos conceitos spinozanos, depreende-se que encontros favorecem mudanças nos corpos e eles mudam seus estados de movimento e repouso, mas não mudam sua proporção. Ou seja, continuam querendo aprender, mas novos estados requerem novos encontros.

⁴⁶ Spinoza viveu na Europa do século XVII, tempo em que a concepção de Escola está ligada ao segundo sentido apresentado no início deste estudo. Embora pouco se saiba sobre sua infância, pertencia a uma família judaica abastada e além de aprender a polir lentes, frequentou uma das escolas dessa comunidade religiosa até os 14 anos de idade. Depois, frequentou seminários onde estudou textos sagrados e teve contato com obras de pensadores ligados não apenas à teologia, mas também à filosofia, acarretando sólida formação em vários campos do conhecimento (CHAUÍ, 1995).

Contrariamente, as finalidades fundamentais da Escola estão relacionadas a princípios indiscutíveis porque sustentam e concorrem para o advento e renovação do regime político no qual está inserida (MEIRIEU, 2005) – no caso brasileiro, o regime democrático. Em outras palavras, se a Escola representa o pensamento de educação do regime político no qual está inserida, sua finalidade seria desenvolver pensamentos, criações e interações que alimentem e renovem o próprio regime democrático, pois os homens “não nascem cidadãos, mas formam-se como tal” (SPINOZA, 1994, p. 58).

Entretanto, embora coletiva, a Escola é constituída por saberes constituídos por um corpo conceitual e indivíduos com combinações de repouso e movimento próprios⁴⁷ que almejam exercer sua capacidade natural. Esta capacidade está ligada ao Direito Natural, conceituado por Spinoza (1994) como sendo o desejo cego dos homens que os determina a agir de forma a esforçar-se por conservar-se no seu ser. Nesse sentido, eles o fazem desejando “que os outros vivam conforme sua própria compleição, aprovem o que aprova, e rejeitem o que rejeita” (SPINOZA, 1994, p. 25), sendo juizes de si mesmos e agindo em seu estado natural, que, segundo o pensador, faz dos homens inimigos entre si, pois “não há coisa que possam governar menos que os seus desejos” (SPINOZA, 1967, p. 144). Por essa razão, para que não se destruam entre si, pois que, spinozamente falando, somente algo exterior ao homem pode destruí-lo, o *conatus* também busca a vida coletiva, fazendo dela um desejo natural, pois

Spinoza afirma que todos tememos viver em um estado de solidão no qual nossa potência não seria suficiente para obter as coisas essenciais à existência ou para defender-nos de várias ameaças. Consequentemente, a união com outros é um desejo natural que compartilhamos e os vínculos sociais jamais são inteiramente dissolvidos [...] No entanto, considerando o fato de que somos predominantemente guiados pelas paixões, Spinoza enfatiza que não é em virtude de nosso desejo ativo ou compreensão adequada que buscamos formar relações de concordância com outros. Ao contrário, é principalmente por paixões comuns como o medo e a esperança que nos unimos e formamos o indivíduo político ao qual denominamos estado civil (MERÇON, 2011, p. 46).

O estado civil é dado, então, da necessidade de satisfação dos desejos humanos em seus direitos naturais. Nele e para ele são criadas leis com aquelas finalidades apontadas no início deste capítulo e ao seu conjunto Spinoza denomina

⁴⁷ Pelo conceito spinozano de *corpo*, já anunciado.

Direito Civil. Assim, “o direito natural pelo qual cada um é juiz de si mesmo desaparece, portanto, no direito civil” (SPINOZA, 1994, p. 42) e sua desapareção aumenta a possibilidade do homem conservar-se a si mesmo, pois no indivíduo coletivo, o “conatus é mais forte e superior ao de cada um dos indivíduos isolados” (CHAUÍ, 1995, p. 76).

Sob esse ponto de vista, além de inserida em um Estado e representante do seu pensamento em relação à educação do povo que o constitui, a Escola também seria um Estado dotado de um conjunto de leis que concorre para sua finalidade - leis oriundas de uma orientação democrática e que, através do Direito Civil, atendam ao Direito Natural dos indivíduos coletivos que ali se encontram, relacionam-se, tanto afetam quanto são afetados e movimentam a Escola com a finalidade de libertar-se, ou seja, conhecer-se a si mesmo, ao outro, aos objetos de saber produzidos por outros em tempos passados e presentes, relacionando-se com eles, bem como afetando e sendo por eles afetados.

A partir do pensamento spinozano sobre lei, direito natural, direito civil e sua ligação com a organização escolar como meio do ser humano de exercer seu direito natural de aprender, analiso como a Música, como direito natural do ser humano, ao adentrar o ambiente escolar, em tese, organizado a partir de leis que possibilitem o exercício desse direito natural, se movimenta à procura da satisfação desse direito natural.

III - CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA E A INSERÇÃO DA MÚSICA

6 ESCOLA E MÚSICA NA ESCOLA

Neste capítulo, procuro discutir os princípios fundantes da ideia de Escola como subsídios para a compreensão do processo histórico de sua constituição como instituição socialmente responsável pela educação e formação humana, que contempla as primeiras aprendizagens formais de crianças (HEBRARD, 1989) e como a Música é inserida neste processo - em que momentos e de que forma; com que objetivos; como atuou/atua. Tais subsídios objetivam entender como se deu/dá o encontro entre Música e Escola.

Na busca por mencionadas compreensões, da mesma forma que percorro histórias narradas por pesquisas sobre o processo de constituição da Escola, percorro histórias narradas por pesquisas sobre a inserção da Música na Escola com a intenção de somar-se a ela no processo de potencialização da educação e formação humana.

Assim, interessam-me as pegadas da Escola e da Música na Escola para compreender o encontro e as relações entre ambas neste processo de potencialização, através de processos músico-pedagógicos, mediados e sustentados pela rede de complexidade social na qual a Escola está inserida.

Começo, metaforicamente, concebendo a história do homem como um trem que, ao se deslocar partindo em viagem, tem sua sobrevivência como destino, atribuindo à sua educação/formação o *status* de passageira ilustre, pois ela faz parte do seu esforço *conativo*⁴⁸ - um esforço de sobrevivência - que se efetiva de modos variados onde quer que ele esteja. Em algum momento da viagem, na ânsia por protegê-la, é acomodada no trem com um tempo e local especialmente inventado, além de, aparentemente, protegido e seguro - a Escola.

⁴⁸ No sentido spinozano.

6.1 ESCOLA NO BRASIL

Como anunciado linhas atrás, a Escola é uma instituição socialmente obrigada da educação e da formação humana. É aqui abordada no mesmo sentido utilizado por Coêlho (2013; 2013b), ao fazer distinção entre *instituição* e *organização*, referindo-se às escolas como “*instituições sociais*, atos criadores de novas realidades, e não como *organizações* que funcionem bem, sejam eficientes e produtivas” (COÊLHO, 2013, p. 30), deixando clara a concepção de Escola como possibilidade potente para criação de novas realidades.

Masschelein e Simons (2014) reforçam a concepção de Coêlho (2013; 2013b) e sublinham que a Escola nasce quando os gregos - por volta do século V a. C. - separam um *tempo livre* e um local específico para o encontro marcado com o saber. Argumentam que a potência para criar novas realidades se manifesta já no início, mas no momento em que ela adquire um sentido democrático e igualitário, dando margem à mobilidade social, aqueles que viviam uma vida confortável - a elite privilegiada – começam a enxergar a Escola como ameaça a esse modo de vida e, por essa razão, procuram maneiras de domar a Escola para a neutralização de tal potência.

Por essa razão, a Escola sofre ataques em todo o processo de sua constituição, mas, mesmo assim, ainda que debilitada, continua existindo. Em função disso e na tentativa de defendê-la, Villela e Archangelo (2014), alinhando-se com as mesmas concepções de Escola defendidas pelos autores acima, elencam algumas características para que a Escola seja significativa para o estudante. Para os autores, isso se efetivará quando seu ambiente for acolhedor ao ponto de despertar no estudante sentimentos de pertencimento e reconhecimento em relação a ela e aos seus colegas e professores. Assim,

Garantidas essas condições, a escola significativa é ainda aquela que amplia e aprofunda o conjunto de experiências importantes ao aluno e ao seu desenvolvimento, tendo influência decisiva na formação de um genuíno interesse pelo mundo e pelo conhecimento sobre o mundo, na formação e na expansão da capacidade de estabelecer vínculos afetivos importantes (VILLELA e ARCHANGELO, 2014, p. 21).

Unindo as assertivas, a potência escolar no sentido de criar novas realidades passaria pela viabilização dessa escola significativa que tem como plano a

potencialização da capacidade de pensamento, criação e interação do ser humano, no qual a Música deverá se integrar, pois, além de ser uma experiência importante para o aluno, contém e está contida no mundo, despertando assim, seu interesse. Portanto, quando me referir à Escola, minha expectativa está centrada em um processo escolar que almeja tal potencialização.

Mais especificamente, também ao me referir à Escola, situo-a como escola pública de ensino básico que, à medida que adquire a forma de um ensino vertical, com níveis de ensino, alunos agrupados, determinação prévia de conteúdos para cada nível, no Brasil, ao longo da história, recebe as denominações: *escola central*, *escola graduada* e *grupo escolar* (SOUZA, 2006). Atualmente é denominada Escola de Educação Básica e compreende Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Essa Escola, já no século XIX “encontrava-se configurada da forma como a conhecemos hoje” (SOUZA, 1998, p. 10) e seu processo de constituição foi basicamente o mesmo em países europeus desde o século XVI, tempo que, segundo Hebrard (1989) e Giolitto (1983), na França, já havia um modelo de escola bastante parecido com o atual.

Giolitto (1983) sublinha que essa uniformidade foi algo buscado, pois no século XIX existiam variadas formas de funcionamento de escolas, dificultando, assim, o intento principalmente de legisladores da época para uniformizá-las. Através de políticas centralizadoras, esse intento foi alcançado no início do século XX, fazendo com que a Escola se tornasse “o fermento da unidade nacional” (GIOLITTO, 1983, p. 157, tradução minha). A base dessa uniformização estaria na implantação de um plano único de estudos, no emprego do tempo e na classificação dos alunos. Assim, no século XX, “a maioria das escolas francesas funcionarão segundo uma organização pedagógica regular e sensivelmente idêntica” (GIOLITTO, 1983, p. 248, tradução minha).

Ainda segundo o autor, no século XX, “a essa organização e uniformização, somente detalhes lhe serão acrescentados” (GIOLITTO, 1983, p. 248, tradução minha). Esse acréscimo ocorre nas escolas francesas e nas escolas de países influenciados pela França, como o Brasil, que, segundo Souza (2006), também recebe influências da Suíça, Bélgica, Alemanha e Estados Unidos.

No mundo ocidental, os fatos que constituem a Escola como a conhecemos, não acontecem ao mesmo tempo e da mesma forma, mas seguem caminhos parecidos porque, quando evocamos o termo Escola, a imagem que vem à nossa mente considera apenas as diferenças e características culturais⁴⁹ específicas de cada país. Essa assertiva pode ser verificada pela uniformidade das imagens que retratam variadas salas de aula produzidas em mais de 20 países e mostradas na obra de Julian Germain (2012) entre os anos de 2004 e 2012. Leonid Llyushin ilustra bem tal uniformidade que, a despeito dos obstáculos da comunicação em outras épocas, se propagou por diferentes pontos geográficos. Segundo o autor, hipoteticamente, ao

perguntar para cinco pessoas de cinco diferentes partes do mundo, de dez a noventa anos de idade, o que é escola e como ela geralmente é, suas respostas poderão ser muito similares, especialmente ao descrever o espaço da sala de aula; o papel do professor; e as atividades básicas das lições. Além disso, essas descrições contemporâneas da escola poderão ser largamente comparáveis com aquelas faladas e escritas há dois, três e até cinco séculos atrás (LLYUSHIN, 2012, p. 4, tradução minha).

A escolarização da Música no sentido fundante de Escola ocorria com base em seus valores intrínsecos e extrínsecos (MANACORDA, 2001), mas ao longo da constituição da Escola, há uma prevalência em torno de seus valores extrínsecos porque a escolarização da Música foi sendo utilizada como complemento a serviço dos interesses da Igreja e da instrução e aquisição das habilidades de ler, escrever e contar – domínios caros, segundo Saviani (2011), porque essenciais à sobrevivência do ser humano nas sociedades letradas que se fortalecem na Idade Moderna.

À medida que as comunidades vão se modificando, a educação também sofre alterações e aos poucos o trabalho vai se incorporando à Escola, levando-a a se concentrar também em coisas práticas da vida que passa por um processo de urbanização⁵⁰, acarretando o fortalecimento dos aspectos político, econômico/mercantil, religioso.

⁴⁹ Segundo o conceito de cultura de caráter descritivo e objetivo de Forquin (1993), ou seja, “o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais ‘inconfessáveis’” (FORQUIN, 1993, p. 11).

⁵⁰ Da Idade Média para a Idade Moderna.

Da mesma forma, e em consequência desse processo de urbanização, a instrução concentra-se na trilogia ler-escrever-contar, instrumentos/conhecimentos úteis e necessários ao processo de difusão da fé cristã e à vida urbana, àquela época já dotada de forte atividade comercial.

Como práticas de ensino e ligadas a interesses religiosos e comerciais, essa trilogia constituía interesse principal das escolas do Antigo Regime e a Música se manifestava através do canto em forma de catequese oral “para facilitar a memorização” de textos bíblicos e/ou valores morais celebrados naquela época (HEBRARD, 1989, p. 97).

Os registros sobre o local de funcionamento dessas escolas indicam não haver local fixo ou especialmente construído para tal intento. Ocorria nos lares, ao encargo das próprias famílias; em casas sob a responsabilidade de “uma pessoa a quem se reconhece a capacidade para instruir” (HEBRARD, 1989, p. 66); nos mosteiros, como formação religiosa para clérigos e leigos; ou ainda em instituições educativas, como aquelas encontradas nas cidades-estados e nos ginásios gregos (século V a. C., aproximadamente), “com características de escola como treino para atividades práticas cotidianas, como espaço de instrução” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 233) - ou “centrada nos exercícios físicos, música, na arte da palavra e nas atividades intelectuais e desenvolvidas de forma sistemática através de instituições específicas”, mas “reservadas à minoria, à elite” (SAVIANI, 2011, p. 2)⁵¹.

A participação do Estado também foi se constituindo de forma gradativa. Nos séculos XVI e XVII, há registros de uma instrução pública, mas religiosa e Hebrard (1988) traz exemplos de apelos advindos de líderes religiosos - como Lutero, em 1524 - às autoridades alemãs para a manutenção de escolas cristãs. Entretanto, a preocupação de tais líderes não se restringia à participação do Estado apenas na viabilização de escolas cristãs, pois Saviani também registra que “nessa época de modo especial os representantes da reforma Protestante conclamavam os

⁵¹ Os autores fazem referência à Idade Moderna

governantes a disseminarem a instrução elementar através da abertura de escolas” (SAVIANI, 2011, p. 4)⁵².

É possível depreender desses dois estudos que a participação do Estado na instrução e a dissociação entre Igreja e educação acontecem por volta do século XVI e foram se dando de forma pulverizada, pois Hebrard traz registros de iniciativas do rei Luiz XIV, no século XVII, para erradicar a fé protestante na França, ao adotar medidas que faziam restrições ao ensino protestante, como o de proibir “ensinar o que não seja ler, escrever e contar” (HEBRARD, 1989, p. 93).

A participação do Estado na instrução e a dissociação entre Igreja e educação ocorrem apenas no século XVIII, quando “sob o influxo do Iluminismo, se trava um combate contra as ideias religiosas, fazendo prevalecer uma visão laica de mundo” (SAVIANI, 2011, p. 4).

O estudo de Hebrard (1989) concentra-se nos processos de constituição da Escola e escolarização do conhecimento e sua relação com a participação do Estado, da Igreja e dos comerciantes ocorridos em países da Europa durante o Antigo Regime. Os estudos de Saviani (2011) e Souza (1998 e 2006) demonstram influências desses processos na constituição da escola brasileira. A consideração dos registros de Hebrard (1989) sobre a participação do Estado na instrução e a dissociação entre Igreja e educação, por volta do século XVI, reforça a proposição de Saviani (2011) de que o Brasil *embarca*, no processo histórico de constituição da Escola e escolarização do conhecimento no momento em que há uma preocupação com a educação pública.

O *embarque* em um processo que está em movimento pode ocasionar, pelo menos, duas implicações:

a) a poeira acumulada ao longo do caminho já trilhado poderá exercer influência na vida daqueles que embarcam depois de iniciada a viagem;

⁵² Parece não haver consenso entre os historiadores sobre a defesa de Lutero em relação à participação da Igreja nas escolas. De forma contrária a Hebrard (1988) e próxima a Saviani (2011), Hilsdorf (2006) sublinha que Lutero solicitava - através de carta redigida em 1524 - aos Conselheiros das cidades da nação alemã, que as escolas de ofícios fossem “assumidas inteiramente pelos governantes e tornadas de frequência obrigatória” (HILSDORF, 2006, p. 166) porque defendia que a Bíblia deveria ser lida e interpretada sem a mediação do Clero. A autora também sublinha que na Alemanha, o movimento reformista ocasionou dois tipos de escolas populares. Uma baseada nos princípios reformadores que deram origem aos Colégios de Humanidades que focavam a doutrina religiosa, o latim e a retórica escrita. Outra seguia o padrão das pequenas escolas e focava o “ensino das primeiras letras em alemão, contas, música e doutrina” (HILSDORF, 2006, p. 167). De qualquer maneira, nem uma nem outra se desvencilhou da Igreja, independente se reformada ou não.

b) o destino poderá ser o mesmo para os que estavam e os que acabam de embarcar, pois, além de sermos herdeiros de materiais criados e de experiências vividas por aqueles que nos antecedem, enriquecemos nossas experiências

com representações tomadas de outros, com o que nos contaram, com os discursos e histórias que escutamos – cultura que herdamos – que falam das experiências prévias dos antepassados dos quais somos herdeiros (SACRISTÁN, 2005, p. 11)

Pelo exposto, nessa viagem que vai constituindo a Escola, o que herdamos, ou a poeira que se instala nas práticas escolares brasileiras podem ser vistas em alguns pontos, dentre muitos outros que aqui não serão anunciados:

a) a Escola, em tese, aberta a todo o corpo social, mas controlada por uma parcela desse corpo social;

b) o estudo de coisas do mundo da vida e ligadas aos interesses de quem detém o poder;

c) a Música sendo escolarizada, tanto a partir de seus valores intrínsecos quanto em função dos seus valores extrínsecos, mas firmando-se na Escola em função dos seus valores extrínsecos.

Aquela poeira - como união ou imbricação dos fatores acima mencionados - se manifesta no processo de constituição da Escola brasileira e alguns autores, como os que seguem, apresentam fatos da nossa história da educação que elucidam sua presença.

A paradoxal união e disputa entre Igreja e Estado (aqui monárquico) pelo comando da educação e direcionada a parcelas específicas da população brasileira, se evidencia na breve recuperação de alguns dados históricos.

Segundo Saviani (2011), em 1549, os jesuítas “cumpram mandato do Rei de Portugal, D. João III, que formulara nos ‘Regimentos’, aquilo que poderia ser considerada nossa primeira política educacional” (SAVIANI, 2011, p. 5). Depois houve um plano de ensino elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega dirigido aos filhos dos indígenas e aos filhos dos portugueses. Em seguida, novo plano dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, privilegiando a formação das elites e, finalmente, em 1759, a prevalência da orientação dos jesuítas em relação à instrução é interrompida com sua expulsão pelo Marquês de Pombal, que com suas reformas educacionais

baseadas nas “ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução”, surgindo, assim, a nossa primeira versão de “Educação pública estatal” (SAVIANI, 2011, p. 5).

Segundo Pinheiro (2002), no Brasil, “as redes de ensino público tiveram funções semelhantes às verificadas nas nações europeias” (PINHEIRO, 2002, p. 105), pois documentos oficiais e práticas aqui desenvolvidas atestam também a prevalência da tríade ler-escrever-contar (JARDIM, 2008; SOUZA, 1998 e 2006).

Em relação ao estabelecimento e construção de espaços físicos destinados especialmente para a educação, Pinheiro (2002), Souza (2006), e Vidal (2008) fazem referência ao funcionamento de escolas em locais não especialmente erigidos para tal intento, isto é, não especialmente construídas para a finalidade de instruir e/ou educar.

Faria Filho e Vidal (2000) concentram seu estudo na análise da escola primária brasileira em função do seu local físico arquitetônico. Partem do século XVIII e vão até os dias atuais e as classificam em *Escolas de Improviso* – aquelas citadas acima, isto é, que funcionavam em locais não especialmente construídos para a instrução/educação; *Escolas-Monumento* – marcam o surgimento dos grupos escolares como forte propaganda do ideal republicano; *Escolas Funcionais* – referem os ideais escolanovistas de ensino e a política do Estado Novo de democratizar, agilizar e tornar o ensino mais eficiente. Tais autores, embora não cheguem a nominar as atuais escolas a partir de sua construção arquitetônica, fazem reflexões em torno da penúria em que se encontram, como manifesto evidente do descaso do Estado em relação à sua manutenção e da pouca identidade dos alunos com essa instituição, manifestada pelos pichamentos e pela violência ali frequentes⁵³.

Saviani (2011) sublinha que a instituição da escola brasileira embarca no momento em que países europeus já trilhavam o caminho da participação do Estado nas questões educacionais. Entretanto, ainda que essa *viagem* não tenha fim, creio que em algum lugar houve uma separação. A Escola que nos influenciou ou que até imitamos em muitos aspectos didáticos, pedagógicos e metodológicos tomou outro

⁵³ Na semana de 28 de setembro a 02 de outubro de 2015, a afiliada goiana da Rede Globo de Televisão exibiu reportagens em um de seus telejornais diários sobre esse descaso do poder público em relação à educação. As reportagens podem ser vistas em: [deshttp://g1.globo.com/goias/jatv-1educacao/videos/](http://g1.globo.com/goias/jatv-1educacao/videos/) - acesso dia 1ª de outubro de 2015.

caminho, outra trajetória, pois, embora enfrente problemas, os problemas enfrentados pela Escola e pela escolarização da Música no Brasil parecem ainda estar estacionados na mesma estação que embarcamos – a questão da participação e influência do Estado na Educação.

Por essa razão, passo a analisar a escolarização da Música a partir das orientações legais para o plano de educação da escola brasileira.

6.2 INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Segundo Cáricol (2012), legalmente, a Música tem sido parte integrante do processo de educação do povo brasileiro desde a ação dos jesuítas de ensinar às crianças e jovens, sendo a *Lei das Aldeias Indígenas*, entre 1658 e 1661, o “primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil” (CÁRICOL, 2012, p. 19), que, através do ensino do canto, incluía cânticos religiosos e canções populares, como as *modinhas* portuguesas.

Sobreira (2012) menciona que já em 1549, havia uma estrutura normativa educacional implementada pelo Padre Manuel Nóbrega que contemplava o ensino da Música. Como exemplo dessa ação jesuítica durante o Brasil Colônia, Kiefer (1977) e Nogueira (1994) fazem menção à existência de grupos musicais formados por índios e escravos executando repertório europeu em instrumentos musicais como o cravo, o órgão e outros instrumentos ocidentais variados de corda e sopro.

Como pontua Souza (2014), em um país com dimensões geográficas gigantescas como o Brasil, fica difícil precisar onde e quando efetivamente a Música é institucionalizada como ensino escolar. Essa institucionalização parece ter ocorrido de forma pulverizada tanto geográfica quanto temporalmente, pois, do Brasil Colônia, passando pelo regime Imperial até a chegada da República, ações educacionais isoladas e textos legais que normatizavam a educação brasileira contemplam o ensino da Música.

Jardim (2008) aponta o ano de 1838, como marco oficial da sua inclusão como “matéria de currículo do Colégio Pedro II, presente no primeiro Regulamento do referido colégio” (JARDIM, 2008, p. 22), e, pelo caráter modelar atribuído a essa

Escola à época (SOBREIRA, 2012), é possível que ela tenha sido a primeira de muitas outras a contemplar seu ensino como disciplina curricular no país.

Já Fonterrada (2008) entende que “foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que orientava que o ensino deveria se processar em dois níveis: ‘noções de música’ e ‘exercícios de canto’” (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Além de pulverizada, ao analisar alguns desses textos legais, Penna (2008) constrói uma tríade para qualificar a presença da Música na Escola, aumentando, assim sua qualificação: indefinida, ambígua e múltipla. Empenhada no mesmo propósito, Sobreira (2012) contribui nessa análise, alegando que seu ensino constitui “uma trajetória marcada por um processo de continuidades e rupturas” (SOBREIRA, 2012, p. 74).

Penna (2008) constrói aquela tríade a partir de orientações legais que se referem às expressões artísticas de forma genérica como Educação Artística (LDB de 1971) e Ensino da Arte (LDB de 1996) e alega que, ao orientar a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, a Lei 11.769 de 2008 atribui-lhe um tratamento genérico, abrindo a possibilidade do ensino musical se manifestar na Escola de diferentes maneiras, em diferentes séries, sob a docência de diferentes perfis de professores. Sobreira (2012) também aponta essa possibilidade ao argumentar que, como consequência dessa Lei,

algumas escolas podem considerar que a Música deve ser disponibilizada da mesma forma que as outras matérias: com horários regulares, livros didáticos, processos de avaliação e todo conjunto de procedimentos escolares característicos. Outras podem apostar em modelos diferentes, como atividade optativa, oferecida pela própria escola tais quais aulas individuais de instrumentos, ensaios de uma banda de rock ou marcial, de um coral ou outro tipo de grupo musical (SOBREIRA, 2012, p. 61)

Segundo Penna (2008), então, a forma de tratamento ambígua e indefinida dada pelas referidas Leis em relação à presença da Música na Escola, acarreta uma multiplicidade de ações a partir da LDB de 1971. Mas tal situação, em relação à forma legal de se referir ao ensino musical, parece não ter sido a mesma em anos anteriores.

A recuperação de textos legais que orientaram a educação brasileira e de importância significativa no processo de construção da sua história mostra um

ensino musical que, basicamente, não se assenta naquela tríade construída por Penna (2008), pois, além de algumas dessas leis se referirem a ele como disciplina nomeada Música, dão orientações específicas em relação a quais níveis, conteúdos, forma de avaliação e até algum delineamento do perfil do professor que desenvolveria tal ensino.

Queiroz e Marinho (2009), ao reconhecerem a existência no Brasil de uma trajetória histórica, educativa e cultural capaz de conduzir a “uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas” (QUEIROZ e MARINHO, 2009, p. 65), recuperam Decretos e Leis do período de 1854 a 2008 que consideram representativos para subsidiar essa reflexão – 1) Decreto n.1331-A, de 1854; 2) Decreto n.981, de 1890; 3) Decreto n.19.890, de 1931; 4) LDB 4.024, de 1961; 5) LDB 5.692, de 1971; 6) LDB 9.394, de 1996; 7) Lei 11.769, de 2008.

As referências específicas relativas à presença da Música na Escola descritas no **Decreto n.1331-A, de 1854**, restringem-se ao grau do ensino primário em que ela estaria presente - segundo grau; ao quê dela seria desenvolvido - elementos de música e exercícios de canto - e ao vencimento do professor - o mais baixo dentre os outros professores.

No Decreto n.981, de 1890, o ensino musical é contemplado na Escola Primária, no Ensino Secundário e na Escola Normal. Para a Escola Primária de primeiro grau (alunos de 7 a 13 anos, dividindo-se em elementar, médio e superior), o ensino musical ocorreria através do estudo dos elementos da música, assim distribuídos: curso elementar – cânticos escolares aprendidos pela escuta, conhecimento e leitura de notas; curso médio – além dos cânticos, o conhecimento das notas musicais, compassos, claves e primeiros exercícios de solfejos; curso superior – são acrescentados os ditados e os cânticos em coro.

Para a Escola Primária de segundo grau (alunos de 13 a 15 anos, com três níveis de ensino), a Música aparece como disciplina com carga horária semanal de 3 horas para o primeiro e uma hora para o segundo nível. Nesses dois níveis, além do canto, o estudo musical seria desenvolvido através de solfejos graduados e ditados. Para o segundo nível, o documento faz referência ao estudo de acústica, tendo

como conteúdos⁵⁴, o som e sua propagação, eco, diapasão, cordas vibrantes e escala musical.

Para o Ensino Secundário, o documento prevê a presença de um professor de Música para cada estabelecimento e, dos sete anos previstos para esse nível, a Música é contemplada do primeiro ao quinto ano com duas horas de aulas semanais. É contemplada também nos exames finais com uma prova prática ao final do quinto ano. Em relação ao salário, o professor de Música dividia com o professor de Desenho e de Ginástica, o menor vencimento.

O Decreto n.19.890, de 1931, dispõe sobre o Ensino Secundário que era dividido em fundamental (cinco anos de duração) e complementar (duração de dois anos). O ensino musical estava contemplado apenas nos três primeiros anos do nível fundamental e ocorreria através do canto orfeônico. Entretanto, através do Decreto n.24.794 de 1934, seu ensino foi estendido a todos os níveis e em todos os estabelecimentos de ensino do país. Assim, como ressalta Sobreira (2012), através desse Decreto, pela primeira vez, a “Música foi incluída como disciplina obrigatória nas escolas públicas de todo o país” (SOBREIRA, 2012, p. 75).

A obrigatoriedade do ensino musical em todos os níveis escolares e em nível nacional pode ter ocasionado uma demanda na formação de professores de Música. Jardim (2008) localiza a criação de cursos para o ensino musical infantil nos anos de 1933 (*Curso Musical Infantil*, no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo) e 1937 (*Curso de Iniciação Musical*, no Conservatório Brasileiro de Música, do Rio de Janeiro), com base nos pressupostos da metodologia musical de Dalcroze⁵⁵. Segundo a autora, professores de várias partes do Brasil participaram desses cursos. Ainda segundo esse Decreto, apenas o professor de Música seria contratado para ministrar aulas sem se submeter a um concurso – exigência feita aos demais professores, como versa no Artigo 75, do Título IV do referido documento.

Embora as orientações desse documento se estendessem às escolas de todo o país, é difícil assegurar que a Música estivesse presente ou que houvesse uma

⁵⁴O documento não inclui esses conteúdos na disciplina Música. Da forma como eles ali aparecem, é possível inferir que eles pertenciam ao estudo da Física.

⁵⁵ Músico suíço (1865 – 1950), Dalcroze lecionou harmonia no Conservatório de Música de Genebra e criou a Eurritmia, ou Rítmica – método ativo (aprendizagem baseada na experiência perceptiva e motora) de educação musical com foco na “interação entre escuta e movimento corporal” (FONTERRADA, 2008, p. 123).

unanimidade de atuação do ensino musical escolar em nível nacional. Mas como essas ações ocorreram em espaços de referência, oportunizando inclusive cursos de formação de professores, essas ações podem ter se estendido a outras localidades brasileiras.

Gonçalves (2008) ao pesquisar sobre o ensino de Música nas escolas de Uberlândia, MG, nas décadas de 1940 a 1960, encontra características que ilustram uma forma de cumprimento desse Decreto.

Segundo a autora, a Música era uma disciplina com o mesmo *status* que as outras do currículo e era ministrada por professores especialistas. O canto orfeônico tinha primazia e alguns professores também contemplavam conteúdos de teoria musical, objetivando a alfabetização musical dos seus alunos. Havia também atividades extracurriculares para a formação de grupos vocais e instrumentais, os quais, muitas vezes, se tornavam independentes dentro da Escola, isto é, sem ligação direta com as aulas curriculares de Música. Além disso, as escolas eram espaços de produção e divulgação musical.

Os depoimentos de professoras de Música que atuavam nessa mesma época, na cidade de São Paulo e apresentados por Cáricol (2012), mostram similaridades e diferenças em relação ao estudo de Gonçalves (2008).

Segundo Cáricol (2012), as professoras organizavam apresentações cívicas e, embora a Música fosse pouco valorizada pela Escola, agradava aos alunos. Revelam também que o segredo era “oferecer o que eles próprios queriam como conteúdo” (CÁRICOL, 2012, p. 22), inserindo, ‘por trás’, os conteúdos que julgavam importantes. Além disso, consideram que a Música era um instrumento de socialização e civismo, mas que também oportunizava aos alunos uma formação musical sólida.

Na LDB de 1961 não há nenhuma menção em relação ao ensino musical. O espaço das artes está restrito ao item IV do Artigo 38 do Capítulo I, constante do Título VII, como “atividades complementares de iniciação artística”.

A LDB de 1971 orienta que o ensino das artes seja desenvolvido com a designação de Educação Artística e, segundo Penna (2008), embora essa Lei seja “vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas” (PENNA,

2008, p. 120) - perspectiva defendida por Jardim (2008) - a própria autora não compartilha dessa visão.

Entendo que a alegação de que essa Lei tenha ocasionado o desaparecimento da Música na Escola seja uma força de expressão, ou seja, está relacionada ao seu ensino e suas formas de existência nas práticas dos professores de Educação Artística.

Segundo os depoimentos das professoras apresentados por Cáricol (2012), quando a Música deixou de ser disciplina específica e foi inserida como conteúdo ou atividade da disciplina Educação Artística, aquelas professoras - mesmo formadas pela Escola Normal, pelo Conservatório de Canto Orfeônico e com anos de experiência - foram obrigadas a fazer o curso de Educação Artística que, segundo uma delas, não lhe acrescentou nada, pois “o nosso curso era muito melhor” e “muitos dos colegas de turma saíram desse curso sem nenhuma capacitação para enfrentar uma sala de aula” (CÁRICOL, 2012, p. 22 e 23).

Para uma dessas professoras, a Música foi sendo empurrada “para fora dos muros da escola” (CÁRICOL, 2012, p. 23). Com este argumento, entendo que como modo de expressão, ela ainda está lá, resistindo. Talvez enfraquecida como objeto de estudo, mas presente como manifestação, através do canto e audição musical desenvolvidos em aulas, nos momentos livres ou mesmo nas festas escolares.

A LDB em vigor, datada de 1996, após novas redações dadas através de novas leis aprovadas em 2008 e 2010, determina que o ensino de Arte, levando-se em consideração as manifestações regionais, será componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica e objetivará promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Neste contexto, como apontado anteriormente, a Música deverá ser um conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo do ensino de Arte.

A partir desses documentos é possível inferir que, sob o ponto de vista legal, em relação ao ensino musical há uma continuidade de menção à sua presença até o Decreto de 1931, pois na LDB de 1961 ele não mais é mencionado, caracterizando, então, uma ruptura a partir de então, que só reaparece na LDB de 1971, inaugurando um período de continuidade e ruptura em relação à forma de cumprimento e aplicação da Lei, que, ao não se referir diretamente ao ensino musical e sim à Educação Artística, ocasiona interpretações ambíguas.

Assim, a recuperação de algumas leis que fazem referência ao ensino musical escolar, quando juntadas à forma como se efetivam no ambiente escolar, denota multiplicidade, ambiguidade, indefinição, continuidade e ruptura. Ora são mais diretivas (Decreto n.1331-A/1854; Decreto n.981/1890; Decreto n.19.890/1931) porque dão indícios - ainda que gerais - de como a Música deveria se apresentar na Escola – em que níveis, repertório utilizado, conteúdos desenvolvidos, formas de avaliação, sob a atuação de que tipo de profissional –, ora essa diretividade pouco existe (LDB 4.024/1961; LDB 5.692/1971; LDB 9.394/1996; Lei 11.769/2008).

A recuperação dessas Leis e Decretos e os estudos acima aludidos auxiliam na compreensão do processo pelo qual a Música embarca no processo de educação escolarizada e como é implementada no decorrer da história, mas pouco reflete sobre a junção entre Música e Escola.

Pires (2004), ao retomar parte do processo histórico de escolarização da Música empreende essa junção e apresenta um panorama que pouco se diferencia do processo pós-lei de 2008 que ora vivenciamos. Ao partir da gênese que configurou a escola atual - a escola do final do século XIX (SOUZA, 1998) -, Pires (2004) argumenta que a Música, ao encontrar-se com a escola republicana, escolariza-se de forma a moldar-se aos interesses escolares, que por sua vez, constitui-se como instrumento político de formar cidadãos regenerados, moralizados e disciplinados. Para isso, bastaria que o professor fosse dotado de

gosto artístico, sentimento e, sobretudo, habilidade para o canto, afim de que, mediante uma boa coleção de canções, pudesse 'incutir' nos alunos o amor pela música, educando-lhe os ouvidos e os sentidos, produzindo, dessa maneira, o sujeito moderno – autônomo, sensibilizado e dócil (PIRES, 2004, p. 81).

A escolarização da Música resumia-se na reprodução de um repertório de “musiquinhas de comando” afinado com os ideais republicanos e, para isso, pouco se exigia do professor, tanto que, mais uma vez, sua remuneração era a menor dentre os outros professores, comprometendo, assim, o *status* da Música no ambiente escolar (PIRES, 2004).

A chegada da era Vargas, na década de 1930, altera a concepção de cidadão que se pretendia formar e, mais uma vez, a Escola mostra-se como local adequado para tal intento. Naquele momento, buscava-se a valorização do coletivo, ou seja, a

unidade nacional e as 'musiquinhas de comando' foram substituídas por hinos e canções patrióticas. A busca pela formação de muitos e grandes coros acarretou intensa demanda de professores de Música e por essa razão, de chofre, o governo implementou cursos de formação de professores que eram frequentes, mas de curta duração, para, ao mesmo tempo, atender rapidamente essa demanda e realimentar os professores em sua prática.

Com a queda do Estado Novo, na década de 1940, esses cursos são interrompidos, os professores ficam sem a realimentação musical e, com a emergente criatividade requerida pelo movimento escolanovista⁵⁶, os professores, em sua maioria, ficam sem saber como proceder musicalmente.

O crescimento das ideias do movimento escolanovista, a criação da Escolinha de Artes no Brasil (1948) e do Centro de Estudos e Pesquisas do Conservatório de Música do Rio de Janeiro (1952) que propagavam propostas educativas centradas no potencial criativo e na liberdade de expressão do ser humano, fomentando uma 'pedagogia da criatividade' que dava ênfase na espontaneidade criativa e na experimentação, alteraram o papel do professor de transmissor ao de facilitador do conhecimento.

Assim, a prevalência do canto - não como objeto de estudo e prática, mas como instrumento ideológico, disciplinar e ornamental - e o desenvolvimento de conteúdos que visavam a alfabetização musical como forma escolarizada da Música foi dando espaço a iniciativas de experimentações musicais destituídas de conteúdo musical. Não havendo conteúdo específico, não há a necessidade que se domine a área específica. Assim, a Música transformou-se em um território de ninguém, portanto, de qualquer um.

O quadro abaixo objetiva oferecer uma síntese de como a Música, historicamente, foi se compondo no ambiente escolar e como ela vem sendo escolarizada a partir das orientações legais.

Para melhor expor, acrescento outros estudos, ampliando, assim, a possibilidade de uma melhor compreensão sobre como a relação entre Música e

⁵⁶ Emergente porque, segundo Saviani (1986), esse movimento começa a corporificar-se no Brasil na década de 1920 através de eventos que reuniram educadores com visão escolanovista e os chamados pioneiros da educação - tais como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; a realização da I Conferência Nacional da Educação, em 1927; o lançamento do manifesto dos pioneiros da educação, em 1932 - e tem seu apogeu na década de 1960.

Escola vem se construindo ao longo da história brasileira. Para tanto, organizo um quadro para dar visibilidade alinhada em temas como: nível, formas/procedimentos de escolarização, perfil do professor.

Quadro 01 – Escolarização da Música a partir das orientações legais construídas em diferentes períodos da história brasileira.

(continua)

| Período/ Documento | Nível | Escolarização | Professor |
|--|---|--|--|
| Período Colonial - estrutura normativa educacional implementada pelo Padre Manuel Nóbrega (1549) e Lei das Aldeias (1658 a1661) | *não havia nivelamento da forma que conhecemos atualmente, pois a escola graduada foi implantada no Brasil apenas em 1893 (SOUZA, 2006) | *canto (cânticos religiosos e populares portugueses) e conjuntos instrumentais (música europeia erudita) dirigidos por jesuítas e por professores de música europeus (KIEFER, 1977) *alfabetização musical formal | *Jesuítas *Professores de música europeus ou com formação europeia (KIEFER, 1977) |
| Decreto n.1331-A/1854 | *segundo grau do ensino primário | *canto *Elementos da música e exercícios de canto | *vencimento mais baixo dentre os professores |
| Decreto n.981/1890 Nome da disciplina – Música | *todos, inclusive Escola Normal | *canto (cânticos escolares) *alfabetização musical formal, ditado, solfejo *elementos de acústica | *especialista *menor remuneração dentre os professores |
| Decreto n. 19.890/1931 Decreto | *inicialmente, nos três primeiros anos do nível | *canto orfeônico - canções folclóricas e populares brasileiras; cantigas de roda | *especialista contratado sem concurso |

| | | | |
|--|--|--|--|
| n.24.794/1934 Nome da disciplina – Música | fundamental e depois se estendeu a todos os níveis | (PAZ, 2000) **“exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e formação de repertório” (FONTERRADA, 2008, p. 211) *uso do manossolfa, *solmização relativa, notação monogramática ⁵⁷ , como reflexo da inspiração de Villa-Lobos ⁵⁸ nas ideias músico-pedagógicas de Zoltán Kodály | |
| LDB/1961 Não há menção específica em relação ao ensino da música⁵⁹ | | *canto ⁶⁰ **“atividades complementares de iniciação artística” | |
| LDB/1971 Nome da disciplina – Educação Artística | *todos | *canto | *Polivalente, com predomínio de professores de Artes Plásticas ⁶¹ |
| LDB/1996 Nome da disciplina – Ensino de Arte | *todos | *canto | |
| Lei 11.769/2008 Pode ou não, ser disciplina⁶² | *todos | *canto | |

⁵⁷ Dauphin (2015), além de detalhar seus aspectos metodológicos, faz uma análise da semelhança entre as teorias musicais de Zoltán Kodály e Jean-Jacques Rousseau.

⁵⁸ Um dos nomes mais importantes no cenário do ensino musical escolar brasileiro por sua iniciativa de “instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras” (FONTERRADA, 2008, p. 212).

⁵⁹ Embora esta lei não faça referência à música, Sobreira (2012) recupera o Parecer n. 383/1962 do Conselho Federal de Educação que faz menção ao seu ensino como disciplina optativa do ciclo ginásial e desenvolvida por professor especialista.

⁶⁰ Esta Lei não faz referência ao canto, mas a vivência mostra e estudos comprovam que essa prática é frequente, transita e entremeia atividades escolares sem necessariamente estar preso a uma forma disciplinar (MORILLA, 2001; MATEIRO, EGG e VECHI, 2013).

⁶¹ Embora a referida Lei não indique claramente a necessidade de um professor polivalente para ministrar a disciplina de Educação Artística, Sobreira (2012) recupera o Parecer n. 540/1977 emitido pelo Conselho Federal de Educação que aponta claramente a necessidade de um professor com essa característica para assumir o ensino de tal disciplina. Além disso, é antiga e recorrente a incidência de estudos que mostram a predominância nas escolas de professores habilitados em artes plásticas ministrando tal disciplina (NOGUEIRA, 1994 e PENNA, 2008).

⁶² Pode ou não ser disciplina, uma vez que essa decisão cabe aos sistemas educacionais, que têm sua autonomia garantida pela LDB de 1996.

O conceito de escolarização aqui adotado (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014), conforme venho expondo, resumidamente, envolve o seguinte processo: *algo* do mundo é selecionado e trazido para a Escola para ser jogado; esse jogo pode ocorrer através de variadas maneiras, contanto que seu valor lúdico seja considerado, e, ao fazê-lo, busca-se a suspensão e profanação daquele algo em relação ao seu uso e valores seculares. Por sua vez, tal suspensão e profanação objetivam seu estranhamento para que seja (re)significado.

Ao analisar o 1º quadro a partir desse conceito e tomando como algo do mundo, o repertório musical contemplado na escola brasileira, bem como o perfil do professor responsável pela escolarização da Música, é possível caracterizar quatro modos diferentes dessa escolarização.

Em um primeiro modo, o algo musical advém de mundos bem específicos – o mundo eclesiástico da Igreja Católica⁶³, o mundo secular da sociedade portuguesa e o mundo elitizado da cultura letrada europeia que eram jogados predominantemente através do canto, mas, imagino, dificilmente suspensos e profanados. Não poderiam sê-lo porque esses mundos específicos poderiam não fazer parte do mundo cotidiano das crianças indígenas, portuguesas e, mais tarde, brasileiras (ainda que não fôssemos uma nação). Em relação às primeiras, é sabido que a Música era base para o processo de sua aculturação e catequese, portanto, o repertório musical experienciado em sua vida cotidiana, obviamente, não fazia parte desse processo (KIEFER, 1977). Em relação às últimas, ainda que a cidade de Lisboa seiscentista tivesse a maior concentração populacional do país, com opções de lazer embaladas “ao som de cantigas cujos versos de indisfarçável sabor popular ganhavam, às vezes, as glórias do sucesso do público” (TINHORÃO, 2011, p. 47), elas eram restritas ao mundo adulto. Como consequência, se a suspensão e profanação também objetivam estranhar o familiar, não havia nada a estranhar, pois esse algo musical já lhes era estranho. Nesse modo de escolarização, o algo musical do mundo não faria parte da vida cotidiana das crianças⁶⁴. Além disso, essa Escola não

⁶³ Ainda que outras ordens religiosas também se manifestassem no período de colonização da sociedade brasileira, a presença dos padres jesuítas atuando no ensino musical é marcante nesse período (KIEFER, 1977).

⁶⁴ Esclareço que quando me refiro a *algo* musical do mundo não estou concentrando esse *algo* em repertório que os estudantes conheçam ou experienciem em sua vida cotidiana. Se assim fosse, atualmente, no Brasil, obras musicais produzidas por Bach, Mozart, Beethoven, Dolores Duran, Pixinguinha, Noel Rosa, dentre muitos outros, não poderiam estar na Escola porque estão muito

tinha um plano significativo para os alunos, pois suas experiências não eram ponto de partida para conhecer o mundo. Ela era significativa para os detentores do poder que objetivavam construir um mundo que fosse significativo para eles, para a manutenção do poder em suas mãos.

Em um segundo modo, quando a música escolarizada contempla cânticos escolares, há a criação de um repertório musical específico, impossibilitando uma suspensão ou profanação e, nesse sentido nesses dois momentos é bem possível que não houvesse (re)significação.

O terceiro modo é marcado por uma diversidade de repertório musical aparentemente bastante próximo da vida cotidiana das crianças, pois, além de cantigas de roda, contempla canções folclóricas e populares. Além disso, ainda que nesse jogo não houvesse a intenção de suspender e profanar esse *algo* musical, talvez houvesse a intenção de avançar da empiria para o conhecimento musical, como é possível observar nos depoimentos de professoras que escolarizaram a Música nesses moldes, linhas acima apresentados.

No quarto modo, referente às LDBs de 1961 e 1996, há o encontro entre Música e Escola, mas parece não haver a individualização da Música em relação à Escola no sentido de não ser atribuído a ela um corpo conceitual com a intenção de “transformá-la, através do ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-la, e por função fazê-la assimilável” (CHERVEL, 1988, p. 81, tradução minha).

A promulgação da Lei 11.769/2008 pode redirecionar o encontro entre Música e Escola, acarretando mudanças em relação à escolarização da Música. Estudos sobre o ensino musical escolar têm sido implementados e oferecem um panorama atual de como a Música está sendo escolarizada e o que pensam aqueles que possibilitam o encontro entre Música e Escola.

Na tentativa de compreender esse panorama, recupero estudos e relatos de experiência relacionados ao ensino musical em escolas de Ensino Fundamental da rede pública de diferentes cidades brasileiras, publicados em Anais da Abem. Após

distantes da vida de nossas crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Entretanto, ainda que distantes, quando trazidos para a sala de aula, os estudantes manifestam usos e valores em relação ao “desconhecido”, que denunciam uma valoração advinda da ordem social. Mas essa valoração também pode ser estranhada para ser (re)significada.

recuperá-los, construo quadros para oferecer uma perspectiva mais atual de como a Música está sendo escolarizada como decorrência da Lei vigente, pois “o fato da Música ser mencionada como *conteúdo* abre a possibilidade de serem oferecidas algumas modalidades de prática distintas das formas convencionais de aulas” (SOBREIRA, 2012, p. 61, grifo da autora).

Além disso, segundo Cáricol (2012), o próprio Conselho Nacional de Educação, na pessoa da conselheira Clélia Craveiro, em função da orientação legal vigente em relação à presença da Música na Escola, sugere “a aplicação da música de múltiplas formas no seu cotidiano” (CÁRICOL, 2012, p. 26).

Por essa razão, destaquei artigos que desenvolviam as seguintes questões:

- como a Música está sendo escolarizada em escolas públicas municipais, estaduais e federais de diferentes cidades brasileiras;
- o que pensam estudantes e professores de Música sobre Música e sua escolarização.

6.3 ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?

Como já discutido, apesar da Música estar presente no processo de educação do povo brasileiro desde o período colonial, essa presença, tanto em relação às orientações legais das políticas públicas educacionais, quanto em relação às suas formas de manifestação escolar, além de pulverizada, está marcada por multiplicidade, ambiguidade, indefinição, continuidade e ruptura (PENNA, 2008; SOBREIRA, 2012).

As marcas dessa qualificação são presenciadas pela não recente precariedade (AMATO, 2008) em que se encontra, com algumas exceções, a Música nas escolas públicas brasileiras⁶⁵. É o que os seguintes estudos evidenciam.

⁶⁵ Já adverti que não discutirei a precariedade física e material, pois esse assunto já foi exaustivamente discutido tanto como ponto central quanto como pano de fundo em vários estudos. Entretanto, tal precariedade ainda é denunciada em alguns dos textos presentes nos Anais aqui analisados, como, por exemplo, Reis, (2010); Veber (2010); Leite (2013); Ahmad e Bellochio (2013).

Nas escolas municipais de João Pessoa, embora o ensino musical seja obrigatório desde 2006, em 2008 ainda não havia profissionais em número suficiente para atender a todas as escolas (QUEIROZ e MARINHO, 2008).

Apesar disso, Penna (2010) encontrou em escolas municipais da capital paraibana um número significativo de atividades musicais específicas - canto coral, fanfarras, percussão, orquestras - vinculadas a projetos diversos e desenvolvidas pelo setor de música da Secretaria de Educação e Cultura do município ou relacionados à proposta de expansão da jornada escolar, como os programas *Mais Educação* e *Juntos pela Educação* do governo federal. Ao analisarem atividades desenvolvidas por professores comunitários e monitores que são músicos sem formação formal/acadêmica em duas dessas escolas, Barros e Penna (2013) concluem que, em função do seu despreparo pedagógico-musical e concepção puramente assistencialista, a experiência não tem sido satisfatória, pois a negação da música que os alunos gostam e a proposição de aulas com treinamento exaustivo e pouco musical afasta os alunos das aulas. Em pesquisa mais recente em duas escolas paraibanas que têm o canto coral como proposta ligada ao programa *Mais Educação*, Penna e outros (2015) verificam que além do canto coral não ser central, questões específicas de música não eram desenvolvidas em nenhuma delas. Concluem que as atividades eram essencialmente recreativas.

Situação semelhante ocorre também no Ceará. Almeida e outros (2015) sublinham que, embora a secretaria estadual de educação tenha feito esforços para se enquadrar na legislação, a Música ainda está fora do currículo básico, mas se faz presente através do programa *Mais Educação*. Entretanto, não atinge todos os alunos e não possui nem espaço nem materiais adequados para seu desenvolvimento.

Situação semelhante ocorria em 2010 nas escolas municipais de Vitória, ES. O estudo de Adeodato e outros (2010) mostra que, embora naquele ano houvesse carência de professores de Música atuando, vários projetos de educação musical estavam sendo desenvolvidos no contraturno das escolas e em outros espaços da cidade, “através de Pólos de Educação Musical que atendem alunos de várias escolas ou os projetos de ampliação da jornada escolar, que acontecem e são propostos pela própria escola por adesão dos alunos” (ADEODATO e outros, 2010,

p. 1986). Além disso, o estudo revela que a Música estava presente nas ações didático-pedagógicas de professores unidocentes/generalistas.

A presença da Música em ações didático-pedagógicas desenvolvidas por professores unidocentes/generalistas é recorrente principalmente nos anos iniciais da Educação Básica. Segundo Souza (2008), principalmente nesta etapa, a Escola constrói práticas para cumprir com os protocolos sociais e a Música mostra-se importante aliada para tal construção. Entretanto, na visão da autora, ao inseri-la em tais ações com essa perspectiva, a Música perde seus valores intrínsecos.

Uma das manifestações de cumprimento dos protocolos sociais é a comemoração de datas cívicas, comerciais ou cristãs, através das festividades escolares que contemplam apresentações musicais ligadas a elas. Essas comemorações obrigam não apenas professores unidocentes/generalistas, mas também professores especialistas a despendem tempo significativo de suas aulas “preparando” os alunos para essas apresentações e se envolvam à cata de canções para essas ocasiões. Em função disso, além da Música tornar-se refém de festividades, apresentações e “conhecimento submisso ao calendário escolar” (SILVA, CESCO e OLIVEIRA, 2013, p. 296), traz dificuldades aos professores em manter um planejamento, forçando-os a fazer do improvisado uma prática constante em função dessas comemorações (MOREIRA, 2013).

Em Mossoró, RN, das 35 escolas municipais da região urbana da cidade, em 18 delas, no ano de 2010, havia professores de Arte (PEREIRA, 2010), e apenas um deles era formado em Educação Artística com habilitação em Música.

Nader, Ribeiro, Alves e Araújo (2013) também fazem um levantamento em relação ao perfil dos professores que atuavam nas escolas municipais de Mossoró, RN, ministrando aulas de Música nos anos finais do Ensino Fundamental. Encontram a prevalência de professores de outras áreas assumindo a disciplina para complementar a carga horária de sua formação de origem e que também não reconhecem o ensino da Música a partir de seus valores intrínsecos e sim como “controle dos estudantes e para promover o civismo e auxiliar na concentração” (NADER, RIBEIRO, ALVES e ARAÚJO, 2013 p. 47).

Juntando os dados de Nader, Ribeiro, Alves e Araújo (2013) aos de Pereira (2010), é possível deduzir que, no ano de 2013, a situação do ensino musical na

rede municipal de Mossoró não havia sofrido alterações desde 2010 e que suas características eram a assunção por profissionais não habilitados; sua utilização para outros fins que não seu ensino; sua subserviência a outras áreas e a presença ainda de um ensino polivalente.

As escolas municipais da cidade de Natal, RN, parecem apresentar situação um pouco melhor do que as escolas de Mossoró, RN. Embora a presença da Música como disciplina curricular ainda seja incipiente, a maioria das escolas desenvolve oficinas no contraturno escolar e conta com a participação de um número significativo de alunos, ainda que com a presença de poucos professores especialistas em Música (ROCHA, ZANETI, CARVALHO, 2015).

Fernandes e Severo (2015) fazem referência à presença dessas oficinas através do programa *Mais Educação* que, segundo os autores têm substituído as aulas curriculares de Música nas escolas públicas municipais de Natal, RN. Além disso, encontraram à frente dessas oficinas, profissionais da área de Música com diversas formações que não só ligadas à área da docência.

Ainda em Natal, RN, Abreu e Mendes (2015) ao pesquisar sobre as concepções que professores de Música – especialistas e unidocentes/generalistas – têm sobre seu ensino, encontraram professores unidocentes/generalistas assumindo as aulas da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica. A pesquisa relata que a concepção desses professores em relação à Música na Escola está ligada à rotina, ao entretenimento, ao civismo, dentre outros.

Nos 15 municípios da Microrregião de Blumenau, o ensino musical nas escolas municipais ocorre massivamente de forma extracurricular e a relação entre número de escolas e número de professores de Música mostra a escassez desse profissional ali atuando. Segundo os autores, naquela região, o ensino de Música pode ser concebido a partir de três sentidos: como disciplina específica com professor específico; projeto extracurricular; conteúdo ministrado por professor sem formação específica, mas com formação continuada (BRITO e SCHROEBER, 2013).

No interior do Paraná, em Palmeira, através de questionário realizado com professores de Arte e representantes das equipes pedagógicas das escolas da rede estadual de ensino daquela cidade, Filipak e Araújo (2015) encontraram a seguinte situação: apenas 6% dos professores que ministram essa disciplina, têm formação

em Música e parte significativa dos outros não se sente apto a ministrar conteúdos relativos a ela, fazendo com que, quando abordada, a Música seja mais atividade do que conteúdo específico.

Nas escolas da rede estadual de ensino de Feira de Santana, BA, no ano de 2013, as artes estavam presentes no currículo das 25 escolas estaduais da cidade, mas não havia nenhum professor habilitado em Música. Ainda assim, ela estava presente em 32% das escolas, como conteúdo da disciplina Arte; em 4% delas, era disciplina específica; e em 64% havia atividades musicais extracurriculares ligadas a projetos governamentais como *Mais Educação*, que desenvolvia atividades ligadas a “coros, oficinas de flauta doce, bandas e fanfarras, aulas de violão, percussão, composição para concursos de música e outras atividades de música associadas a teatro, capoeira e dança” (WERTERMAN e outros, 2013, p. 984).

Nas escolas estaduais de Porto Alegre, RS, a Música aparece no currículo de algumas das 2.603 escolas desta rede, mas, em 2013, havia apenas 100 professores habilitados em Música atuando e, segundo Ertel e Wolffenbüttel (2013), o panorama ali, à época, estava em sintonia com a situação de outros estados (ERTEL e WOLFFENBÜTTEL, 2013).

Não apenas com outros estados, pois essa situação se estendia às escolas municipais das cidades do interior do próprio estado gaúcho, pois Flach e Wolffenbüttel (2013) ressaltam que

a música está presente no contexto escolar, porém apresenta-se através de profissionais sem formação específica na área de música; o ensino da música parece não contemplar todos os alunos da rede, sendo observado um direcionamento dos professores com formação em música ao trabalho em oficinas no turno contrário da escola (FLACH e WOLFFENBÜTTEL, 2013, p. 317).

Essa situação permanece em parte significativa do interior gaúcho, pois em 2015, Wolffenbüttel e outros (2015) apresentam situação semelhante.

Embora os estudos e relatos aqui apresentados não representem uma totalidade em relação à presença da Música nas escolas públicas brasileiras, o panorama a que Ertel e Wolffenbüttel (2013) fazem referência pode ser assim delineado:

Quadro 02 – Como a Música se manifesta em escolas públicas municipais e estaduais de em diferentes regiões e onde não há professor de Música

| Como a Música é contemplada/por quem | Objetivos/forma de desenvolvimento |
|--|---|
| Conteúdo da disciplina Arte – professor formado em Educação Artística com habilitação em outras áreas que não Música | Predominância de atividades de Música em detrimento de conteúdos específicos |
| Projeto extracurricular ligado ou não a programas governamentais – músico sem formação acadêmica; | Concepção assistencialista; treinamento musical; |
| Atividade de outras disciplinas – professores unidocentes/generalistas e de outras áreas | Instrumento disciplinador; promoção do civismo; auxiliar na concentração; recreação |
| Conteúdo específico – professor de outras áreas ou com formação continuada em Música | Predominância de atividades de Música em detrimento de conteúdos específicos |

Pelo quadro, parece ficar evidente a falta de professor de Música atuando nessas escolas, ausência que - como sublinham Godoy e Figueiredo (2010) e Veber (2010) - inviabiliza ou dificulta que o ensino musical conquiste seu espaço na educação brasileira formal. Essa falta ocasiona dois modos diferentes de escolarização da Música. Quando desenvolvida por um profissional da educação, a Música é instrumento para o alcance de objetivos de sua área específica e/ou promoção da Escola através de apresentações artísticas. Talvez haja a preocupação de trazer algo musical do mundo, mas entendo que a falta de formação musical dificulta a proposição e coordenação de jogos com e através desse algo de maneira suspensiva e profanada, pois envolve ação e pensamento musical, cobrando do professor, conhecimentos musicais mais substanciais.

Ao ser desenvolvida por músicos que não são profissionais da educação, segundo Penna (2010), quando algo musical é trazido e jogado, há a prevalência da ação, muitas vezes não passando de um treinamento em detrimento da promoção do pensamento musical, o que não concorre para sua (re)significação.

Talvez em função disso, parte significativa desses artigos apresente um panorama que é alvo de críticas por parte de professores e pesquisadores da área de Educação Musical. Mas há outros estudos e relatos relevantes porque apontam para outras direções – Godoy e Figueiredo (2010); Silva (2015); Borghetti (2015); Veber (2010); Wolffenbüttel (2010); Puerari (2013); Bernál (2013); Santos (2013); Lavacca (2013); Leme e Rapsold (2008); Reys (2013); Arantes (2013); Oliveira (2013); Campos, Aguiar, Cavendish e Ferreira (2010); Ferreira (2013).

O estudo de Godoy e Figueiredo (2010) aborda ações pedagógico-musicais desenvolvidas em duas escolas municipais de Florianópolis, SC, onde a Música é disciplina curricular desenvolvida por uma professora especialista que, em função das apresentações musicais que promove com seus alunos, é muito requisitada para receber estagiários. Para os autores, ainda que a professora produza tais apresentações, suas aulas oportunizam formação musical sólida, ocasionando a valorização da Música por seus valores intrínsecos. Tal valorização estaria ligada à postura da professora, que “sabe agir com autoridade, estabelecendo regras, fazendo-as cumprir e conquistando, assim, o silêncio desejado e a atenção para as atividades que ela propõe” (GODOY e FIGUEIREDO, 2010, p. 267). Concluem que o professor “e sua postura profissional, portanto, exercem importante papel na conquista do espaço e no desenvolvimento do trabalho” (GODOY e FIGUEIREDO, 2010, p. 271).

O estudo de Silva (2015) relata o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com a participação de professores de outras áreas que objetivava abordar ritmos e canções de diferentes regiões brasileiras, que segundo a autora tornou as aulas de Música mais significativas.

A pesquisa documental de Borghetti (2015) apresenta como foi construída a Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, destacando as ações implementadas para a inclusão da Música nessa matriz que culminou com a situação atual onde todas as escolas são atendidas com aulas curriculares de Música do 1º ao 9º ano.

O estudo de Veber (2010) foi desenvolvido em uma escola estadual do interior de Santa Catarina, onde o ensino musical foi contemplado na matriz curricular quando a Escola passou a ser de tempo integral e sublinha que a comunidade escolar atribui importância significativa à Música. Destaca que as aulas valorizavam as vivências musicais dos alunos e priorizavam atividades de execução instrumental e vocal, além de apreciação musical. Menciona que a estabilidade da Música, para a direção, está vinculada à sua presença no currículo escolar e, tanto ela quanto os professores, defendiam seu ensino por professor especialista, para eles, condição essencial de garantia da qualidade de tal ensino. Além disso, revela que a conquista de espaço físico adequado nasceu das necessidades criadas pela prática cotidiana do ensino de Música, pois,

Devido à quantidade de equipamentos adquiridos e manuseados em sua prática diária, ela necessitava de um espaço físico, tanto para guardar esses equipamentos quanto para utilizá-los, o que era inviável dentro das salas de aula de cada série, segundo o diretor da escola. Como observou um dos professores, ‘uma necessidade gerou outra, né? Chegou a hora que não tinha mais como o professor de música ficar carregando aquele montão de coisas pela escola’ (VEBER, 2010, p. 904).

Para a autora, a importância da Música na Escola está ligada “à atribuição de sentido dada às práticas educativo-musicais desenvolvidas, ao atendimento a expectativas da escola, e ao reconhecimento de particularidades da música” (VEBER, 2010, p. 907).

Wolffebüttel (2010) encontra na rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS, um panorama diferente daquele encontrado na rede estadual do Rio Grande do Sul. Naquela cidade, a Música está prevista como disciplina, mas nem todas as escolas a contemplam em sua grade curricular. Mesmo assim, tais escolas “oportunizam vivências e práticas musicais, através de programas, projetos, oficinas ou diversas ações, o que normalmente ocorre no turno inverso ao qual o aluno está matriculado” (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 572).

Os estudos de Puerari (2011 e 2013) e Bernal (2013) são exemplos de parte desse outro panorama apresentado por Wolffebüttel (2010) em escolas municipais de tempo integral de Porto Alegre. São escolas em que a Música é desenvolvida como componente curricular e através de projetos governamentais, mostrando sua efetiva presença no contexto escolar.

O estudo de Santos (2013) ocorre em escolas municipais de tempo integral de Barueri, SP, onde o ensino musical faz parte da matriz curricular e pode ser também desenvolvido através de projetos propostos pelos próprios professores, fazendo da Música um elemento de importância significativa no meio escolar.

Com exceção de Leme e Rapsold (2008), que relatam uma experiência ocorrida no Colégio Pedro II, os relatos de Reys (2013); Oliveira (2013); Arantes (2013); Campos, Aguiar, Cavendish e Ferreira (2010); Ferreira (2013) são relatos de experiência de ensino musical ocorridas em Colégios de Aplicação ligados a universidades federais brasileiras.

Destaco tais relatos porque sua diferença em relação aos últimos está basicamente centrada em um ponto – o tempo em que o ensino musical já se

estabeleceu na Escola. Nos últimos, tal conquista é recente e nesses, tal conquista já ocorreu há alguns anos.

O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição de educação federal que tem o ensino musical inserido em sua matriz curricular desde 1838 – ano de início de suas atividades educativas.

Segundo Oliveira (2013), a Música já fazia parte da matriz curricular do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) antes da Lei de 1996 e, em 2013, ali atuavam dois professores de Música⁶⁶, que além de ministrarem aulas, dirigem um coral que está em atividade permanente desde o ano 2000 e outro grupo vocal e instrumental.

A Unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) dispõe de “salas e equipamentos direcionados às especificidades do ensino musical” (ARANTES, 2013, p. 1956) e as turmas de música são formadas por 10 a 14 alunos. Além dessas aulas curriculares, a Escola oferece uma oficina extracurricular, é campo de estágio para os alunos do curso de Licenciatura em Música da UFU e recebe bolsistas do PIBID, participando, assim, do processo de formação de professores de Música.

Os dois últimos relatos ocorreram no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás⁶⁷, que tem a Música em sua matriz curricular de forma ininterrupta desde o ano de 1987 e de 1994 a 2014⁶⁸, a exemplo do que ocorre no CA/UFSC, dispunha de duas professoras que desenvolviam projetos de extensão e de pesquisa ligados ao ensino e prática musicais. Além disso, como também ocorre na Unidade de Educação Básica da UFU, é campo de estágio para futuros professores de Música, advindos da Escola de Música e Artes Cênicas da mesma universidade (Emac/UFG).

A partir desse outro bloco de estudos e relatos, outro panorama se estabelece em relação à escolarização da Música. Quando escolarizada sob o formato de aula curricular, contempla vivências musicais dos estudantes, através da execução vocal

⁶⁶Situação rara nas demais escolas que normalmente dispõem de apenas um professor de música. Estudos - como o de Menezes (2008); apontam que os professores reclamam dessa “solidão”.

⁶⁷ Também denominado Cepae (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação).

⁶⁸ Uma delas se aposentou em 2015.

e/ou instrumental e de atividades relacionadas à apreciação musical, visando tanto atribuir sentido às práticas musicais quanto atender às expectativas da Escola, propondo projetos interdisciplinares. Quando escolarizada sob o formato de projeto extracurricular, o enfoque está na prática musical e a promoção de apresentações musicais é prevalente.

Nesse panorama, quando há professor especialista, aspectos da escolarização da Música são contemplados, pois algo do mundo é trazido para a Escola, jogado através da ação e do pensamento, mas não é possível alcançar se há ou não (re)significação.

É provável que esse estudo pudesse terminar aqui, pois parte da pergunta que o motivou – o que ocorre com a Música que, quando escolarizada, perde sua potência? – teria sua resposta focada no perfil do profissional que a escolariza. Mas, toda a carga que envolve o contexto social, econômico, cultural e político não pode ser depositada apenas em um aspecto que envolve processos de escolarização de um saber.

Na apresentação dessa pesquisa pontuei a importância de um plano escolar que busque a potencialização das capacidades de pensamento, criação e interação do ser humano (VILLELA e ARCHANGELO, 2014). Também pontuei que fora da Escola, entre crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, a Música se manifesta potente para despertar ações que promovam o exercício de tais capacidades. Inere-se, então, que a Música, ao adentrar a Escola e ter como base para sua escolarização a concepção de Masschelein e Simons (2014), sua potência seria ampliada. Entretanto, em função da pouca disposição de professores de Música em atuar na Escola e do que estudantes pensam sobre a escolarização da Música, aquela resposta não se mostra tão evidente assim.

Além disso, embora o ensino musical já faça parte da matriz curricular daquelas escolas, em todas elas há a proposição de projetos. Por que razão eles são propostos? Apenas as aulas curriculares não seriam suficientes para que o processo de escolarização da Música acontecesse a contento? Desconfio que a proposição dos citados projetos seja um esforço conativo da Música de manter-se na Escola ou de recuperar a potência que exerce sobre os estudantes.

6.3.1 Como professores de Música escolarizam a Música

Embora os atores que atuam no ambiente escolar participem ativamente do processo de escolarização de saberes, práticas, hábitos, costumes, dentre outros, as decisões em relação ao processo de escolarização de saberes estão fortemente e diretamente ligadas à ação docente, ou seja, às escolhas do professor. Com maior ou menor liberdade e com as delimitações que o contexto impõe, é o professor quem faz as escolhas sobre o quê, como, quando um determinado saber deve ser escolarizado.

Tais escolhas estarão submetidas a uma estrutura tradicionalmente sedimentada em tempos e espaços nos quais aquele saber deverá se acomodar para se relacionar com os atores, outros saberes e a própria estrutura escolar.

Em relação ao professor de Música, ainda que seja motivo de reclamação por parte deles (QUEIROZ e MARINHO, 2008), essa liberdade é ainda maior porque não há a obrigatoriedade de cumprimento de uma lista pré-estabelecida de conteúdos ou habilidades a serem desenvolvidas, a exemplo do que acontece com professores de outras áreas do saber.

Pela própria experiência, estudos e relatos aqui apresentados - ainda que não tenham como foco principal esse tema -, a Escola não cerceia a liberdade do professor de Música em sua decisão sobre quais conteúdos deve contemplar para sua ação docente. Na verdade, ela desconhece e quando opina, o faz ciente de seu desconhecimento. Há sim, uma expectativa da Escola de que a Música ocupe o palco através de apresentações musicais e, com a preocupação de suprir essa expectativa, a prática docente do professor de Música pode ficar prejudicada. Ao mesmo tempo, a produção musical faz parte da ação desse professor, fazendo com que as apresentações sejam sua consequência. Assim, ação docente e apresentações musicais não são excludentes. Além do mais, a ocupação do palco da Escola pode ser encarada como um privilégio dado à Música⁶⁹.

Mas, a ação docente não implica apenas a escolha de conteúdos, implica outras escolhas que serão desenvolvidas em uma realidade escolar pouco experimentada pelo professor de Música em sua própria formação escolar. Além

⁶⁹ Discuti essas questões mais especificamente em Ferreira (1998), mas elas perpassam toda minha produção acadêmica elencada na bibliografia.

disso, essas escolhas são basicamente mediadas pela forma pela qual o professor concebe Música e ensino musical. Ou seja, ele determina a forma de escolarização da Música, mas também é determinado pela Música que possui, pelo repertório que conhece, prefere e domina e pelas experiências de ensino/aprendizagem musical pelas quais passou.

Ainda que a Música não seja um ser autônomo e que decorra de uma invenção e ação humanas, ela não é simplesmente inserida na Escola como algo passivo, pronto e acabado. Da mesma forma, a Escola, dotada dessas mesmas características, não a receberá de forma neutra. Portanto, sendo, ambas, ações humanas, estão sujeitas aos contextos nos quais são construídas e influenciam na construção desses mesmos contextos.

Há, portanto, uma rede de relações entre o professor e a Música que ele escolariza; essa música escolarizada e a estrutura escolar; e entre os atores que ali atuam escolarizando, sendo escolarizados, sendo musicalmente escolarizados e escolarizando musicalmente. Por essa razão, tanto a entrada quanto a permanência da Música na Escola sofrem influência de todos aqueles que agem sobre Música e Escola, mas também são coatos por ambas.

Assim, para subsidiar reflexões em torno do que professores de Música pensam sobre o ensino musical escolar, recupero estudos sobre como escolarizam a Música e o processo da inserção deles na Escola.

Embora os cursos de Licenciatura em Música tenham disciplinas que objetivam a formação pedagógico-musical e uma carga horária para estágio supervisionado que é desenvolvida nas escolas no período de formação desse professor, Vasconcelos (2013) aponta que a escolarização musical no Distrito Federal “vem se configurando não a partir da formação inicial do professor em universidades, mas a partir das experiências que os professores trazem de suas diferentes redes de formação musical adquirida ao longo da vida” (VASCONCELOS, 2013, p. 692)⁷⁰.

Se considerarmos que o funcionamento escolar é um reflexo da orientação legal que o disciplina, chegaremos à conclusão que desde a LDB de 1961 a Escola

⁷⁰ Ainda que Sena (2015) denuncie a escassez de professores de Música atuando nas escolas públicas do Distrito Federal.

pouco participa dessa rede de formação a que Vasconcelos (2013) faz referência. Ou seja, os professores de Música que hoje atuam na Escola pouco experimentaram Música como ensino e aprendizagem escolar e suas diferentes redes de formação relacionadas ao ensino musical podem ter sido erigidas através de cursos particulares de instrumento; experiências musicais autodidatas; cursos em conservatórios; participação em bandas de variados gêneros musicais, dentre outras situações educativo/formativo-musicais.

Ao analisar fatores presentes no processo de escolarização da Música em relação à seleção e organização dos conteúdos, Puerari (2013) acrescenta outros elementos à asserção de Vasconcelos (2013). Segundo ela, nesse processo, além dos modos de agir e de pensar do professor, estão presentes

os aspectos organizacionais e institucionais da escola e do sistema de ensino, as tradições pedagógicas construídas e sedimentadas dentro e fora da escola, os limites e possibilidades da cultura material da escola, as características e necessidades dos alunos (PUERARI, 2013, p. 2237).

Ou seja, o professor, ao proceder à escolarização da Música, além de sofrer influência das suas diferentes redes de educação/formação musical, também construirá uma Música que possa se relacionar com a estrutura escolar que, pela tradição fortemente sedimentada, tem dificuldade para permitir alterações.

Construir uma Música para o ambiente escolar significa prepará-la para o ensino, ou seja, selecionar conteúdos, metodologias, atividades, formas de avaliação. Segundo Queiroz e Marinho (2008), a inexistência de diretriz norteadora que evidencie esses aspectos preparatórios para o ensino musical, configura-se uma dificuldade para os professores de Música. Outra dificuldade, segundo os mesmos autores, está relacionada à diversidade étnica e social, além da bagunça e falta de compromisso dos estudantes. Dificuldade também apontada por Duarte e Kebach, que orientam o professor a agir como pesquisador em busca das “motivações, história de vida, preferências” (DUARTE e KEBACH, 2008, p. 6) de seus estudantes.

Portanto, o processo de escolarização da Música envolve as redes de formação do professor, as escolhas que faz para construir e preparar a Música para ser desenvolvida como ensino e aprendizagem, o conhecimento que constrói em relação aos estudantes e tudo isso relacionado com a Escola. Ou seja, é um processo de aprendizagem de sua docência para atuar no ambiente escolar.

Segundo Gaulke (2013), tal aprendizagem passa pelos seguintes estágios: a chegada do professor na Escola e a busca por integrar-se a ela; a busca pelo aprender a saber-fazer, que inclui a reconfiguração de experiências anteriores, “a ampliação do repertório docente, a aprendizagem de ‘o que’ e ‘como’ ensinar, além da construção de vínculos com os alunos, que levam à aprendizagem” (GAULKE, 2013, p. 445). Entretanto, para a autora, essa aprendizagem não ocorre sem problemas, pois, além de se depararem com uma Escola que não os acolhe com orientações sobre seu funcionamento, professores mais velhos os estimulam a desistir, de imediato, da docência.

Tal desistência desencadeou o estudo de Martinez e Pederiva (2013), pois, preocupados com relatos de que professores de Música que atuavam em escolas dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, após aprovados em concurso público e assumirem sua função, “boa parte desses profissionais desistiu, optando por atuar em escolas especializadas” (MARTINEZ e PEDERIVA, 2013 p. 1989), e percebendo que essa situação se repetia no Distrito Federal, esses autores se dispuseram a estudar os motivos pelos quais professores de Música que já passaram pela educação básica desistem de ali atuar.

Fazendo um deslocamento do centro para o sul do país, encontramos situação parecida relatada pela professora de Música participante da pesquisa de Veber (2010), que expõe os possíveis motivos que ocasionam tal desistência: “a falta de valorização da área de música na escola, as condições de trabalho, geralmente precárias nas escolas, e os baixos salários” (VEBER, 2010, p. 905).

Assim, se ao escolarizar a Música, o professor, por um lado, tenta reconfigurar suas experiências musicais formativas, das quais a Escola pouco participa, e, por outro lado, encontra uma situação escolar não muito estimulante para ali permanecer, ele, ou opta por atuar em escolas específicas de Música (REIS, 2010) ou, mesmo reconhecendo que “dá muito problema, muito conflito, bah! [...] Mas, ao mesmo tempo, acontecem coisas mágicas, às vezes, eu choro em sala de aula de alegria”⁷¹ (GAULKE, 2013, p. 447), decidem permanecer na Escola e tentam conquistar espaço, alterando aquela situação pouco estimulante.

⁷¹Depoimento de Jorge, um dos professores entrevistados para a pesquisa de Gaulke (2013).

Quando optam pela segunda hipótese, o cenário da escolarização da Música fica, basicamente, assim delineado:

Quadro 03 – Como professores especialistas escolarizam a Música

| Modos de organizar | Fatores docentes determinantes | Dificuldades | Ações para superar dificuldades |
|---|--|---|--|
| Aulas curriculares e projetos voltados para o ensino de instrumentos ⁷² | Diferentes redes de sua formação musical, da qual a Escola pouco participa; estrutura escolar; características e necessidades dos estudantes | Em relação à Escola: atribui pouco valor ao ensino musical; falta de condições físicas e materiais; salário baixo | Em relação à Escola: integração com outras áreas de conhecimento ⁷³ ; proposição de ações a partir da Pedagogia de Projetos ou Projetos de Trabalho ⁷⁴ |
| Aulas curriculares e projetos voltados para a produção de espetáculos ⁷⁵ | | Em relação aos estudantes: diversidade étnica e social; falta de interesse | Em relação aos estudantes: utilização de meios tecnológicos ⁷⁶ ; escolha de repertório que faça parte das suas preferências ⁷⁷ |
| | | Em relação ao desempenho da profissão: ausência de diretriz norteadora; preferem atuar em escolas específicas de música | |

6.3.2 O que estudantes pensam sobre Música e sua escolarização

Mídia e aparelhos eletrônicos são as principais fontes de divulgação de repertório junto a crianças, adolescentes e jovens em idade escolar (PEDRINI e MAFFIOLETTI, 2013; SCARPELLINI, 2013; WERLE, 2015; PEDRINI, 2015), e a

⁷² (CAETANO, 2010; SÁ, 2010; CAMPOS, AGUIAR, CAVENDISH e FERREIRA, 2013; PUERARI, 2013; VEBER, 2010; MOREIRA, 2013; BÉRNAL, 2013; SANTOS, 2013; OLIVEIRA, 2013; LAVACCA, 2013).

⁷³ (JARDIM, 2010; REYS, 2013).

⁷⁴ (LANZILLOTTI e MACHADO, 2010; MENEZES e SILVA, 2013).

⁷⁵ (GODOY e FIGUEIREDO, 2010; FERREIRA, 2013).

⁷⁶ (LEME e RAPSOLD, 2008; CERNEC, 2013).

⁷⁷ (NEVES, 2010).

Escola ocupa o “espaço de menor expressão” (SEBBEN, 2010, p. 835) em relação às suas preferências musicais. Além disso, seu interesse pelas aulas de música escolares não está condicionado ao repertório ali contemplado e sim em função da “quantidade, variedade ou intensidade da prática musical” (GODOY e FIGUEIREDO, 2008, p. 5).

A prática musical parece ser tão valorizada pelos estudantes que atividades inibidoras de seu exercício, como escrever, ouvir explicações, ou o mau comportamento dos colegas, acarreta o desgosto em relação à aula de Música porque eles “querem mais música” (GODOY e FIGUEIREDO, 2008, p. 6).

Entretanto, ainda que a Música seja por eles tão valorizada, chegando a acompanhar suas atividades diárias e constituírem “um modo de viver e de se conhecer melhor” (PEDRINI e MAFFIOLETTI, 2013, p. 1776)⁷⁸, quando desenvolvida na Escola, a consideram uma das disciplinas mais fáceis (FIGUEIREDO, CERESER e HENTSCHE, 2013), a ponto de não considerá-la como ensino musical (SEBBEN, 2008). Gostam de Música, se interessam pela aula de Música quando a prática prevalece, mas, para eles, a Escola não é um local de aprendê-la e sim desenvolve o papel de “agregadora das práticas e conhecimentos musicais extraescolares dos alunos e não enquanto mediadora crítica da música e espaço de novas práticas musicais” (SEBBEN, 2010, p. 841)⁷⁹.

Especificamente para as crianças, o conhecimento musical é reconhecido, principalmente, nas atividades de execução instrumental, na leitura de partitura e no domínio de repertório, no sentido de executar no instrumento, repertório que esteja na moda (PEDRINI, 2015). Além disso, o modo como elas compreendem música está relacionado a atividades relacionadas à dança, ao canto, à leitura, à audição e à execução instrumental, pois para elas, o “mais marcante em uma aula de música parece ser o que é palpável em música, um objeto que produza som” (PEDRINI, 2015, sem paginação).

⁷⁸ Essa pesquisa foi desenvolvida com crianças do 5^a ano de uma escola pública de Porto Alegre e é apenas uma amostra de pesquisas anteriores que já apontavam a forte presença da Música na vida de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, como a coletânea de artigos publicados em Souza (2009).

⁷⁹ As duas pesquisas de Egon Eduardo Sebben (2008 e 2010) aqui citadas foram realizadas com alunos de escolas públicas e particulares, mas, segundo o autor, não há diferença significativa entre suas respostas.

Assim, a Música, tão prestigiada na vida extraescolar dos alunos, ao adentrar na Escola e ser escolarizada, precisa ser praticada e palpável porque, do contrário sofrerá um desprestígio (FIGUEIREDO, CERESER e HENTSCHKE, 2013), explicado por esses autores pela possível ausência de desafios ali estabelecidos.

Depreende-se, então, que o panorama em relação ao que estudantes pensam sobre Música e sua escolarização pode ser assim delineado: suas preferências musicais estão fortemente relacionadas ao que é veiculado pela mídia; sua aprendizagem musical é construída através da prática sem a interferência direta de professores de música que atuam na Escola e carregada de atividades ligadas à execução instrumental/vocal, à dança, à audição e à leitura; concebem a Música da Escola como uma disciplina sem dificuldades porque não apresenta desafios para ser apreendida, sendo o momento de sua aula uma oportunidade apenas para praticarem juntos o que já sabem.

Anunciei que o objeto de estudo da presente pesquisa é o encontro entre Música e Escola, quando aquela, intencionalmente, procura participar do plano escolar de potencialização da capacidade de pensamento, criação e interação do ser humano. Em síntese, a escolarização da Música.

Apontei também que essa escolarização, embora sujeita a variados fatores, está sob a responsabilidade do professor e, pelos panoramas expostos, ela tem ocorrido em duas situações ou movimentos escolares, implicando diferentes modos.

A primeira situação escolar refere-se a escolas públicas municipais e estaduais que praticamente não possuem professor especialista em Música em seu quadro docente, ocasionando a abordagem musical por professores de outras áreas ou por músicos sem formação pedagógico-musical. Esse dualismo ocasiona basicamente dois diferentes tipos de escolarização da Música.

Quando escolarizada por professores de outras áreas, parece pautar-se menos em aspectos substanciais da Música e mais em atividades musicais concentradas em entoar canções como preparação para as festas escolares (SOUZA, 2008; ADEODATO, 2010; MOREIRA, 2013; SILVA, CESCO e OLIVEIRA, 2013), difundir valores morais e cívicos (NADER, RIBEIRO, ALVES e ARAÚJO, 2013) ou colaborar na aprendizagem de conteúdos não propriamente musicais.

Para propor atividades musicais com essas intenções, não é estritamente necessário que o professor tenha conhecimentos musicais substanciais. Entretanto, sua falta limita a abordagem musical ao plano sensorial de ouvir e reproduzir células rítmico-melódicas. As reflexões correm o risco de esgotar-se na mensagem textual presente nas canções e não avançar para a estrutura musical propriamente dita. A Música, quando assim escolarizada, pode perder sua potência em relação à maneira como é experienciada pelos estudantes cotidianamente fora do ambiente escolar porque, aparentemente, não há aí enfoque no pensamento e na criação musical. Há apenas experimentações musicais que se restringem ao plano sensorial ou à análise da mensagem textual que a acompanha.

A segunda situação escolar refere-se a escolas públicas municipais e estaduais, Colégios de Aplicação, além do Colégio Pedro II. Nessas escolas é o professor habilitado em Música que procede à escolarização da Música - alguém que detém conhecimentos musicais substanciais e sabe como desenvolvê-los didática e pedagogicamente (GODOY e FIGUEIREDO, 2010) -, portanto, ao selecionar o quê e como algo do mundo musical será jogado na Escola, esse professor é capaz de fazer seleções e propor encontros que contemplem o plano sensorial e o pensamento. Nesta situação, haveria a possibilidade de aumento da potência da Música em relação à maneira como é experienciada pelos estudantes cotidianamente fora do ambiente escolar. Entretanto, o panorama mostrado no quadro 03 não corresponde a essa possibilidade.

Parece-me que, cientes disso, professores de Música vão experimentando diferentes maneiras de escolarização da Música, atribuindo-lhe, pelo exposto, no mínimo, dois formatos aparentemente diferentes e que se desenvolvem na Escola quando ela está em dois movimentos também diferentes – aula e projeto de Música.

Como aludido, Veber (2010) sublinha o reconhecimento de particularidades da Música e o atendimento a expectativas da Escola como requisitos para que sua escolarização ocorra de forma satisfatória. A presença de um professor habilitado em Música atenderia ao primeiro requisito, mas e em relação ao segundo. Quais são as expectativas da Escola em relação à escolarização da Música? Para atender aos dois requisitos, apenas um formato – aula ou projeto – não seria suficiente?

A ausência de professor de Música no ambiente escolar poderia acarretar a proposição e desenvolvimento de projetos por outras pessoas que conhecem as

particularidades da Música, como expôs Penna (2010). Entretanto, mesmo quando a Escola conta com a presença de professor de Música, os dois formatos prevalecem. No caso das escolas de tempo integral, poderíamos supor que os projetos fossem uma alternativa a mais para preencher o tempo expandido⁸⁰, mas e os Colégios de Aplicação aqui referidos, onde a Música já se estabeleceu como saber escolar, que não são de tempo integral e ainda assim escolarizam a Música nos dois formatos?

Tenho a impressão que a escolarização da Música em diferentes formatos pode denotar uma oscilação de potência da Música no ambiente escolar. Em outras palavras, tentativas de recuperação da sua potência naquele ambiente.

Mas que fatores estão implicados nessa perda de potência, a escolarização da Música em si e/ou sua ligação com o ambiente onde se desenvolve – a Escola?

Em relação às pesquisas da área de Educação Musical que discutem como esse encontro vem ocorrendo, quase todas as regiões brasileiras estão aqui representadas e, embora esse seja um país de dimensão geográfica considerável, com grandes diferenças culturais e intensas disparidades socioeconômicas, a situação da Música nas escolas não coaduna com essas diferenças. As situações estão muito parecidas.

Em função dessa aparente uniformidade entre ações, práticas e pensamentos em relação ao encontro entre Música e estudantes, considere importante relatar e analisar uma experiência pessoal de escolarização da Música que ocorreu tanto através de aulas curriculares quanto através de projeto na tentativa de recuperar a potência da Música em processo de escolarização que apresentava diminuição.

Ao proceder a essas tentativas, percebi que essa potência relaciona-se tanto ao movimento escolar quanto ao movimento musical. Ou seja, ao escolarizar a Música é preciso considerar não apenas os encontros entre Música e estudantes, mas também o encontro entre Música e Escola.

Entretanto, embora aqueles encontros tenham deixado marcas e consiga me transportar para o passado recente, assistir e pensar sobre o que ocorreu e ainda rememorar como fui afetada por aqueles encontros, fico impossibilitada de ouvir sobre os sentimentos daqueles que comigo participaram desses encontros. Tais

⁸⁰ Importante ressaltar que muitas escolas acabaram por contemplar a Música em sua matriz curricular apenas quando passaram a funcionar em tempo integral. Assim, a ampliação do tempo escolar acabou por beneficiar a permanência da Música naquele ambiente.

sentimentos são importantes porque estão diretamente relacionados com a potência no sentido spinozano, ou seja, como corpo e mente são afetados ao encontrar-se com algo, aumentando ou diminuindo sua potência de agir.

Em se tratando de algo que é desejado, como a Música, essa análise ganha importância porque ela convém ao ser humano e especificamente aos estudantes. Se convém, eles se esforçam para encontrar-se com ela, mas, ao consultar as pesquisas que se dispuseram a ouvi-los, esse desejo não é satisfeito quando acontece no ambiente escolar.

Por essa razão, além de analisar uma experiência pessoal vivida, a estendo para viver a experiência de outros face ao mesmo processo de escolarização da Música, para somar-me a eles e compreender melhor tal processo – como e por quê algo do mundo musical é escolhido para ser escolarizado; como e por quê é jogado e posto em jogo; como ocorre sua (re)significação e, finalmente, como a Música ganha e perde potência ao ser escolarizada.

Apresento, então, relato e análise dessas experiências – a minha e a do(s) outro(s). Adianto que a segunda experiência ocorreu através da imersão em uma escola de educação básica de Goiânia e que o pensamento spinozano foi base para a condução de minhas análises.

IV - A EXPERIÊNCIA PESSOAL E A DO OUTRO

7 A EXPERIÊNCIA PESSOAL DE ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA

Sou professora em um Colégio de Aplicação que tem a Música em sua matriz curricular há mais de 30 anos e quando ali ingressei já havia boa infraestrutura física e material para o desenvolvimento de aulas e projetos destinados ao ensino da Música⁸¹ - indicativos de que, aparentemente, o encontro entre Música e Escola acontecia sem maiores problemas.

Essa situação, aliada à minha experiência com a docência de instrumento e teoria musical, somada a outras atividades musicais tanto profissionais quanto pessoais e ao pensamento de que crianças e adolescentes gostam de Música, parecia suficiente para que o encontro entre ela e os estudantes, através das aulas curriculares, também ocorresse sem muitos problemas. Em um pré-julgamento, bastaria que minha ação docente fizesse jus ao *status* da Música de disciplina escolar, escolhendo conteúdos e repertório, adotando metodologia e avaliação adequadas, e, para reforçar a identidade da Música, satisfazer minhas necessidades criativas, além de corresponder às expectativas da Escola em relação à sua presença, promover apresentações musicais. Iniciei, então, o processo de escolarização da Música⁸², mas as coisas não foram assim tão simples.

7.1 AULAS

De imediato, fui acometida de alguns desconfortos que se manifestavam na escolha dos conteúdos e no tipo de abordagem didática e pedagógica. Seria mesmo necessário registrar ideias musicais de forma tradicional ou mesmo inventiva, isto é, através de códigos tradicionais e/ou símbolos criados pelos próprios estudantes? E em relação aos conteúdos? Trataria da História da Música Ocidental com

⁸¹ Essa escola está inserida em uma universidade federal e, por isso, além do ensino, seus professores desenvolvem projetos de pesquisa e extensão.

⁸² Quando ingressei nessa escola havia outra professora de Música, mas não havia um Plano de Ensino musical construído. Dividíamos os anos (àquela época “séries”) que iríamos atuar e tínhamos liberdade para propor esse Plano de acordo com nossas próprias preferências. A iniciativa das apresentações era minha e, embora não houvesse cobrança por parte da escola para que elas ocorressem, sua proposição era sempre muito bem vinda e apoiada por toda a comunidade escolar.

personagens tão distantes dos estudantes? E em relação ao repertório musical, o quê ouvir, cantar, tocar? Produções fortemente veiculadas pela mídia e de preferência dos estudantes? Produções relacionadas ao meu gosto musical e nem sempre presentes na mídia? Ou escolheria canções produzidas especificamente para o público infantil e/ou infanto-juvenil, tão em voga e tão “politicamente” corretas já há alguns anos⁸³?

O desconforto se intensificava quando buscava aulas que fossem, ao mesmo tempo, compreensíveis, agradáveis, envolventes e que potencializassem o desenvolvimento musical dos estudantes. Aulas expositivas? Primeiro a teoria e depois a prática? Aliar as duas?

A variedade de instrumentos musicais à nossa disposição, ao invés de amenizar meu desconforto, o intensificava, pois sua força de atração sobre os alunos⁸⁴ acarretava a construção de normas organizacionais para seu manuseio e para a manutenção de um ambiente favorável não apenas ao conhecimento musical, mas ao próprio desenvolvimento da aula de Música e sua relação com as outras aulas que aconteciam concomitantemente a ela⁸⁵. Havia também a questão pedagógica - como preservar tamanha atração quando surgiam as dificuldades rítmicas, motoras...? Como fazer a divisão dos instrumentos frente à predominância de preferência em relação a alguns deles? Como propor encontros que pudessem sanar dificuldades musicais individuais para que todos participassem de uma ação musical coletiva? Ou seja, como fazer música individual e coletivamente?

O desconforto também se manifestava no momento da avaliação. Avaliações escritas? Mas seria mesmo importante “escrever” o som? Sobre o som? Sobre pessoas que fizeram sons? Suas formas de organização, “personificadas” em

⁸³ Refiro-me às canções produzidas por Thelma Chan, Grupo Palavra Cantada, Bia Bedran, dentre outras, que viraram *hits* não apenas entre os professores de Música, mas também entre professores de outras áreas e que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁸⁴ A falta de infraestrutura física e material é empecilho para o desenvolvimento das aulas, mas sua presença também é motivo de cobrança para que elas sejam satisfatórias.

⁸⁵ Faço referência aos sons produzidos pela aula de Música no ambiente escolar. Percebo que embora a Escola valorize a presença da Música, os sons produzidos durante os momentos de experimentação musical são por ela concebidos mais como “barulho” do que como música em construção. Tal concepção, além de inibir a proposição de encontros que valorizem a experimentação sonora, acarreta a proposição de normas para a utilização dos instrumentos por parte dos estudantes. Ou seja, a proposição do encontro entre Música e estudantes está sujeita às normas do encontro entre Música e Escola. Com enfoque voltado para outra direção, Silva (2015) apresenta discussões a esse respeito.

canções ou obras instrumentais? Avaliações práticas? Cantar? Tocar? Mas como registrar tais ações, tornando-as passíveis de avaliação e ainda traduzi-las em conceitos?⁸⁶ Além disso, como considerar dificuldades rítmicas, motoras e de ajuste tonal que não são sanadas apenas pela disposição do aluno em “estudar”?

Embora considerasse tais escolhas importantes em um processo de ensino e aprendizagem, não conseguia aliá-las ao principal – à presença da Música. Além disso, a necessidade dessas escolhas dificultava a satisfação do meu desejo de preparar apresentações musicais para a comunidade escolar, pois não conseguia conciliar uma atividade docente com uma atividade artística, como se as duas fossem mutuamente excludentes.

Esses desconfortos advinham e lançavam dúvida sobre uma das certezas apresentadas no início deste capítulo - de que crianças e adolescentes gostam de Música. Nos primeiros encontros ela se confirmou porque os estudantes demonstravam forte alegria com a chegada do momento para o encontro com a Música. Mas à medida que fazia as escolhas na tentativa de fazer jus ao seu *status* de disciplina escolar⁸⁷ - basicamente, a proposição de formas de ler e registrar ideias, ou seja, o ‘letramento’, e a recuperação de conteúdos específicos, considerados importantes para as futuras gerações – aquela alegria ia perdendo sua força.

Havia o desejo por parte dos estudantes para manifestar-se musicalmente. Mas, o atrelamento da Música a essa música disciplinarizada, além de provocar o adiamento da satisfação daquele desejo, a tornava muito diretiva. Dessa forma, aquilo que considerava vantagem transformou-se em desafio, pois, tinha a sensação

⁸⁶ Essa escola adota conceitos que vão do nível satisfatório ao insatisfatório, traduzidos em A, B, C, D e E.

⁸⁷ Entendo que a definição de *disciplina escolar* é objeto de estudo de campos específicos, como Currículo e Cultura Escolar, que desenvolvem reflexões de cunho social e filosófico desde os “anos de 1970 e decorrer da década de 1980, momento em que se repensava o papel da escola em suas especificidades e como espaço de produção de saber e não mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente” (BITTENCOURT, 2003, p. 11). Em função dessas reflexões, correntes de pensamento com concepções diferentes surgiram – Transposição Didática e História das Disciplinas Escolares. Ao me referir aos elementos que tradicionalmente caracterizam uma disciplina escolar, não entro nesse debate e nem me filio a nenhuma dessas correntes. Nesse momento, estou construindo o cenário que motivou essa pesquisa. Como sugestão, autores da área de Educação Musical que recuperam essas correntes, articulando-as com essa área, cito Sobreira (2012) e Jardim (2008).

que à medida que propunha encontros com uma música como disciplina, impunha limites para a manifestação de agir musicalmente dos estudantes.

Entretanto, quando passava o momento da aula em que a Música era anunciada verbalmente e chegava o momento em que ela potencialmente se manifestava para ser cantada, executada, dançada ou ouvida, aquela manifestação de alegria voltava porque a Música comparecia inteira, sem ser repartida em partes para que alguns de seus elementos fossem destacados para ser estudados. Além disso, toda aquela preocupação em relação ao repertório desaparecia porque essa alegria não estava atrelada ao artefato musical e sim à organicidade sonora. Tinha a impressão que eles suportavam minha insistência em teorizar a Música⁸⁸ porque sabiam que chegaria o momento de efetivamente fazer ao invés de falar sobre Música. Comecei a pensar na proposição de outras maneiras de encontros com a Música.

7.2 PROJETOS EXTRACURRICULARES – O GPA

Convidei professores de outras expressões artísticas (teatro, dança e artes visuais) para, no contraturno escolar, desenvolvermos um projeto de extensão denominado *GPA* (Grupo de Produção Artística), objetivando produzir musicais de minha autoria. Era, ao mesmo tempo, uma tentativa de recuperar o gosto dos estudantes pela Música, de exercitar minha capacidade criativa e de falar menos para efetivamente fazer mais Música. Além disso, teríamos todo o tempo e espaço da Escola à nossa disposição para ali fortalecer a identidade das artes através da produção de espetáculos e, o que era melhor, todas aquelas escolhas relativas à disciplinarização musical desapareceriam.

Começamos o projeto com cerca de 40 integrantes⁸⁹ de faixa etária entre 7 e 14 anos. Encontrávamo-nos no contraturno escolar uma vez por semana durante cerca de 2 horas e cada integrante escolhia em qual expressão atuaria na produção

⁸⁸ Não restrinjo o termo à teoria musical, que objetiva alfabetizar musicalmente os alunos. Refiro-me aos textos sobre conteúdos contemplados e, de maneira geral, aos momentos da aula em que falava sobre Música ao invés de efetivamente manifestá-la em aula.

⁸⁹ Utilizo esse termo para me referir às crianças e pré-adolescentes que se inscreveram no projeto. Não eram alunos porque nem todos estavam matriculados na Escola e, portanto, revestidos dos mesmos direitos e deveres que configura tal posição em relação a uma determinada instituição escolar.

do musical. A partir do texto e das canções, cada professor criava sua parte e preparava os integrantes para interpretá-la. Em determinado momento do processo, nos juntávamos para ensaios gerais e apresentávamos o musical em locais e eventos variados. O grupo era muito requisitado e isso nos deu a impressão de que estávamos alcançando nosso objetivo. Foi apenas impressão!

No início, muitos integrantes escolheram a expressão musical e mais uma vez chegaram bastante motivados, denotando gosto e alegria pela possibilidade de satisfazê-lo. Apresentava os arranjos musicais prontos e enfatizava sua execução, mais fazendo do que falando sobre Música. A preferência por determinados instrumentos permaneceu, mas sua assunção dependia da certa execução e para alcançá-la, os ensaios eram exaustivos, pois, a exemplo do que acontecia nas aulas, havia problemas motores, de ritmo, alcance da afinação... Quando, apesar da repetição exaustiva, não conseguiam sanar esses problemas, alguns desistiam dos instrumentos que haviam escolhido e optavam por outros que julgavam mais fáceis. Se os problemas permaneciam, migravam para outras expressões e a teatral era a mais procurada, causando um problema porque a quantidade de personagens do musical não supria tanta procura. Além desses, outros problemas surgiram.

No palco não havia uma coesão do grupo. Não era um grupo encenando uma história única através de expressões artísticas diferentes. A história parecia ser contada apenas pelos integrantes do Teatro e os outros apenas dançavam, cantavam e tocavam como se fossem acessórios a ela. Além disso, demonstravam muita preocupação em não errar. Estavam tão especializados em sua função que quando um atuava os demais assumiam uma postura de expectador, pois, literalmente, paravam para assistir o desempenho dos colegas.

Outro problema era a evasão. Chegavam motivados, mas iam perdendo o interesse aos poucos. Pareciam cansados com a exaustão dos ensaios, pois como o propósito era mostrar, só podíamos fazê-lo no momento em que os problemas de execução fossem sanados.

A proposição do *GPA* era uma tentativa de recuperar o gosto dos estudantes pela Música através da proposição de encontros entre ambos no ambiente escolar, livrando-a tanto das obrigações exigidas de uma disciplina escolar quanto do movimento cotidiano da Escola. Julgava que ao me livrar dessas exigências e movimento escolares - a meu ver, limitadores -, oportunizaria desenvoltura musical

aos estudantes e eles voltariam a manifestar gosto pela Música. A Música seria potencializada. Entretanto, após detectar tais problemas, reconsidere!

Que Música *potente* pretendia alcançar com aquelas ações docentes? Crianças e adolescentes executando ritmos e melodias com exatidão métrica e tonal como produtos de um processo de criação musical do qual não participaram e, ao invés de se alegrar com essa música, demonstrar medo dela? Mas essa música estava em uma escola e, ali, *potente* é aquilo que advém do *pensamento*, da capacidade *criativa* e de *interação* dos indivíduos para quem ela se destina - estudantes. Aquela música que foi levada para o palco por crianças e adolescentes não era fruto nem do seu *pensamento*, nem de sua *criação* e, ao invés de *interação*, estava acarretando dispersão, pois essas mesmas crianças e adolescentes estavam desistindo de encontrar-se com a Música na Escola.

Através do *GPA*, distribuía o tempo e utilizava o espaço escolar com autonomia e, além de não estar mais obrigada com as exigências escolares, não precisava mais fazer escolhas acarretadas pela disciplinarização da Música. Em contrapartida, parecia-me que havia perdido compromissos pedagógicos, pois minha atuação era extremamente diretiva, assemelhando-se mais a uma “treinadora” do que a uma professora que teria a função de propor encontros com a Música potencialmente capazes de incitar o *pensamento*, a *criação* e a *interação* não apenas com ela, mas com seus pares também. Entendi que, para isso, eles deveriam experimentar o material musical e buscar possibilidades sonoras, individual e coletivamente. Mais uma vez, reconsidere e busquei outra maneira de encontro dos estudantes com a Música.

7.2.1 O *Revoada*

Mudanças pedagógicas e estruturais foram realizadas e reeditamos⁹⁰ o projeto, batizando-o como *Revoada*. A exemplo do *GPA*, os encontros aconteciam semanalmente, mas aumentamos o tempo para cerca de 3 horas. Recuperei um musical antigo – o *Pipa*⁹¹ – e o dividi em 9 cenas, cada uma delas contendo texto e

⁹⁰ Eu e a professora de Teatro da escola, que coordenávamos juntas o projeto.

⁹¹ Musical de minha autoria, escrito no final dos anos 90, do século passado, que versa sobre o encontro entre um estudante – Tradi - de uma escola com tendência tradicional e outro personagem

uma canção. O grupo foi dividido em 3 subgrupos compostos por cerca de 12 integrantes dos dois gêneros; faixas etárias variadas; com desenvolvimento de habilidades musicais, coreográficas e teatrais também de níveis variados. A cada encontro, esses subgrupos, sob a orientação das professoras específicas, eram responsáveis pela criação teatral⁹², coreográfica e musical⁹³ das cenas. A cada cena construída, havia um rodízio e os subgrupos mudavam de orientação docente. Com esse rodízio, cada subgrupo produziu a parte teatral de 3 cenas, a parte musical de 3 cenas e a parte coreográfica de 3 cenas.

Os encontros eram divididos em 3 momentos. No primeiro, cada subgrupo ficava com a incumbência de produzir a mesma cena, mas cada um com uma expressão artística diferente. O segundo momento era reservado para o lanche e, enquanto os integrantes brincavam, as professoras reuniam-se para discutir as dificuldades e os avanços em relação ao que havia sido pensado e criado no primeiro momento. No último, o grupo se reunia para socializar o que cada subgrupo havia criado e, juntos, proceder à montagem total da cena. Nesse momento, além de ligar a parte musical, teatral e coreográfica, também criávamos as passagens de uma cena para outra para que a história fluísse como um todo.

Nos encontros com a Música, ao invés de trazer os arranjos instrumentais e vocais prontos, solicitava que escolhessem o instrumento de sua preferência⁹⁴ e que criassem introduções, interlúdios, contracantos, acompanhamentos rítmicos, enfim, células rítmicas e melódicas que enriquecessem as canções. Deixava-os envolvidos

que está precisando de ajuda para constituir-se – Pipa. O Pipa é a personificação de uma ideia de escola que se contrapõe à escola tradicional e que está sempre em construção, por isso, não se sabe exatamente se ele existe ou não, o que causa muito espanto no Tradi.

⁹² Este musical tem dois personagens centrais que atuam praticamente em todas as cenas. Com o rodízio dos subgrupos, a assunção desses personagens não se concentrou em apenas dois integrantes e a cada nova cena, aqueles que interpretariam esses dois personagens eram caracterizados em pleno palco. Além disso, como cada subgrupo tinha em média de 12 integrantes, na parte teatral, os integrantes criaram personagens de aporte a esses dois personagens centrais. Ou seja, havia uma ideia central que possibilitava a criação de textos e personagens em torno dela.

⁹³ Durante os primeiros encontros, apresentei as 9 canções do musical. Além disso, as professoras de dança e teatro tinham as canções gravadas com canto e acompanhamento harmônico.

⁹⁴ No início, metalofones e xilofones continuaram sendo a preferência da maioria, mas muitos deles tinham dificuldade para propor arranjos melódicos e acabavam abandonando esses instrumentos. Entretanto, depois de experienciarem outras linguagens, ouvirem os arranjos propostos pelos colegas e participarem das explicações sobre aspectos da gramática musical, voltavam a escolher esses instrumentos na construção musical de outras cenas e, ao final, muitos lograram êxito na criação de células melódicas.

com essa incumbência e os atendia individualmente quando solicitavam minha interferência.

Após alguns instantes nos reuníamos para ouvir as ideias musicais e averiguar seu conjunto. Julgávamos auditivamente sua pertinência com as canções e quando algumas ideias não “soavam” satisfatoriamente em função de desajustes rítmicos, harmônicos ou até de execução, apresentava conteúdos musicais básicos que pudessem explicar tal inadequação. A partir disso, coletivamente, tentávamos ajustar, abandonar e/ou criar novas ideias, levando em consideração essa gramática musical.

Com essa nova abordagem, houve um crescimento do agir musical dos estudantes, pois da execução rítmica e melódica por imitação avançaram para execuções musicais criadas por eles mesmos. O enfoque mudou da capacidade imitativa para a capacidade de pensamento e criação musical individual e coletiva. Nesse sentido, a potência musical foi aumentada porque, do gosto pela Música, houve um aumento da *potência de agir* musicalmente dos integrantes.

No plano geral, ao possibilitar que todos experimentassem as três formas de expressão, percebemos que a complementaridade entre elas ampliou a capacidade expressiva dos integrantes do grupo, pois experimentaram aspectos comuns entre todas elas – ritmo, intensidade, agógica... não apenas musicalmente, mas na fala, no gesto, no movimento... Além disso, alcançamos sua coesão no palco, pois todos eram não apenas atores, bailarinos e músicos, mas também escritores, diretores de cena, coreógrafos, arranjadores e até regentes⁹⁵. Ou seja, reconheceram-se não apenas como intérpretes, mas autores. A evasão praticamente desapareceu, mas, curioso, o sucesso com o público parece não ter sofrido alteração.

Ao propor uma escolarização da Música desvincilhada do movimento escolar, partia do pressuposto de que esse movimento escolar era um impedimento para uma escolarização musical que contemplasse a presença de uma música plena. Após a experiência com o GPA, percebi que havia super valorizado a presença do movimento escolar no processo de escolarização musical, pois atribuía

⁹⁵ Não sei explicar como aconteceu, mas, em algum momento, não foi mais necessária minha presença à frente do grupo para reger. Naturalmente, em cada subgrupo, integrantes assumiram essa função e, no palco, minha função ficou restrita a acompanhá-los ao teclado.

apenas a ele a aparente perda de potência da Música ao encontrar-se com os estudantes.

Após a experiência com o *Revoada* percebi que esse movimento interfere, mas não determina a potência da Música ao encontrar-se com os estudantes. O que determina essa potência é a maneira como a Música comparece ao encontro com os estudantes. Para que ela seja potente é preciso que compareça inteira, mas inacabada, ou seja, aberta à interferência dos estudantes porque, assim, ela se dá a conhecer.

Mas conhecer demanda tempo. Conhecer musicalmente demanda tempo livre para experimentar sonoridades. Experimentar sonoridades demanda envolvimento individual com o material sonoro, que suscita *desejo* de compartilhá-lo e vivê-lo coletivamente, havendo, então, a necessidade da experimentação tanto individual quanto coletiva, pois também no coletivo, a Música e o ser humano se *completam*.

Por essa razão, embora tenha percebido que o encontro entre Música e Escola não determina o encontro entre Música e estudantes, também percebi que o primeiro se estende para o segundo, pois se o primeiro não proporcionar o tempo livre para o jogo (tanto para ser *jogado* quanto para ser *posto em jogo*) de forma desvinculado da do “ter de” e atrelado ao “ser capaz de”, ações ligadas à experimentação e ao compartilhar serão inviabilizadas.

Embora, a partir dessa experiência pessoal tenha compreendido algumas questões relativas à escolarização da Música, percebo que essas questões não estão apenas relacionadas com o encontro entre Música e estudantes. É preciso olhar para o contexto que envolve esse encontro, as situações que o circundam – o encontro entre Música e Escola – e como as pessoas nelas envolvidas afetam-se mutuamente.

Considerando o desenvolvimento da pesquisa da tese, minhas questões de pesquisa e objetivos, percebi que esses aspectos não poderiam ser recuperados. Desse modo, considerei a imersão em um campo empírico para observar o que em minha prática profissional eu já vinha observando e compondo como objeto de reflexão cotidiana da e para a docência - a escolarização da Música inserida em outro movimento escolar e os afetos manifestos por aqueles que participam e promovem os encontros entre Música e Escola e Música e estudantes.

8 A EXPERIÊNCIA PESSOAL VIVIDA COM A EXPERIÊNCIA DO OUTRO

Imbuída do propósito de compreender as inquietações suscitadas na experiência pessoal relatada, me dirigi e me integrei temporária e parcialmente a uma escola pública para participar dos momentos em que a Música se encontrava com ela: apresentações musicais ali realizadas sob a coordenação da professora de Música⁹⁶ e sua participação em reuniões administrativas e pedagógicas (planejamentos e conselho de classe)⁹⁷. Também participei dos momentos em que a Música encontrava-se com os estudantes de uma turma dos primeiros anos da Educação Básica para ser intencionalmente escolarizada: as aulas curriculares de Música⁹⁸.

Procurava uma escola que tivesse a Música proposta por professora especialista (licenciada em Música), com *status* de disciplina curricular dos anos iniciais da Educação Básica, desenvolvida em espaço físico adequado e com materiais específicos para seu ensino/aprendizagem, além de ter prestígio tanto junto à comunidade onde estivesse inserida quanto aos profissionais da educação⁹⁹.

⁹⁶ Durante o tempo em que permaneci na escola, a turma observada foi a um teatro de Goiânia para assistir a uma apresentação da orquestra sinfônica do estado, dirigida para várias escolas da cidade. Poderia considerar o evento como sendo o encontro entre Música (orquestra) e Música (alunos acompanhados pela professora de Música da escola tomada como campo empírico) ou entre Música (orquestra) e escolas (alunos de escolas ali representadas). Entretanto, tais encontros fogem ao objeto desse estudo. Ainda assim, relato o quanto todas as crianças ali presentes manifestavam sonoramente seu estado de euforia causado tanto pela saída do ambiente escolar quanto pelo encontro com a Música, pois durante o trajeto e o momento de espera para adentrar o auditório havia muita alegria. No auditório, tal estado permaneceu, mas no momento em que a orquestra começou a tocar, a sonoridade desse estado de euforia foi substituída por forte silêncio, denotando forte interesse em ouvir as sonoridades produzidas pela Música. Entretanto, foi um evento pontual e desvinculado do processo intencional de escolarização da Música proposto pela professora.

⁹⁷ Poderia incluir reuniões de pais. Entretanto, durante o período em que estive na escola, aconteceu apenas uma reunião com os pais. Ela ocorreu no dia 24 de fevereiro com a presença da diretora e coordenadoras pedagógicas representando a escola. Aconteceu bem no início da manhã, no momento em que alunos e professores estavam em aula. Além disso, não houve nenhum assunto específico relacionado à Música ou outro saber. Na entrega das avaliações do primeiro trimestre, os pais também foram chamados à escola, mas a entrega das avaliações ocorreu de forma individual e sem a participação não apenas da professora de Música, como também de outros professores.

⁹⁸ Durante o tempo em que permaneci na Escola, não aconteceram encontros separados para ensaios para as apresentações que essa turma promoveu. Muitos ensaios aconteceram, mas todos nos horários destinados às aulas curriculares de Música.

⁹⁹ Para 'medir' tal prestígio, poderia ter estabelecido como critério, por exemplo, sua nota no IDEB, mas, como essas avaliações são discutíveis e sua discussão foge ao interesse desse estudo, resolvi desconsiderá-la.

Por indicação de colegas professoras e diretoras de escolas ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, cheguei a uma escola com aquelas características. Tal indicação, somada à informação de que para nela ingressar a comunidade se submetia a um sorteio de vagas com forte concorrência, mesmo havendo outras escolas públicas na região onde está inserida, evidenciava seu prestígio.

Este prestígio foi manifesto também nas falas das pessoas com quem conversei. Ao perguntar quais mudanças faria na escola, nenhuma delas demonstrou qualquer insatisfação em relação a ela. Para a professora de dança, a escola é “*a mais perfeita de todas. É difícil eu falar que mudança porque eu acho que a gente tá no céu e não estamos sabendo*” (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2015). Para a porteira,

mudar, tudo tem que mudar um pouquinho, né? Mas no meu ponto de vista, às vezes pode até falar assim ‘ah, essa aí é funcionária coruja, igual fala mãe coruja’, não tem o que mudar muita coisa, não. Você me pegou meio desprevenida, eu não sei o que tem que mudar. Porque eu vejo assim, quando eu vejo o povo querendo vim estudar aqui, como eu trabalho aqui, é um povo querendo, mas não tem vaga ‘eu queria aqui, eu vi comentário que aqui é muito bom’, eu falo, ‘realmente, aqui é uma escola muito boa. O povo aqui é ansioso, preocupa com as crianças que tá com problema, conversa com a criança, tenta resolver primeiro com a criança’. Então, devido à convivência, o pessoal vem alegre, satisfeito. No momento, eu não tenho o que mudar, não (Entrevista realizada no dia 25 de junho de 2015)

Meu primeiro contato com a escola ocorreu no dia 19 de janeiro de 2015, quando fui apresentada à diretora e anunciei meu desejo em tomar aquele espaço como campo empírico para a pesquisa. No dia 21 de janeiro me encontrei com a professora de Música, a quem apresentei em linhas gerais o propósito da minha investigação. Autorizada minha permanência na escola, iniciei as observações no dia 28 de janeiro e ali permaneci até o término do primeiro semestre letivo, no final do mês de junho. Ao todo foram 40 estadas na escola, entre observação dos encontros entre Música e escola (reuniões, planejamentos, confraternização, apresentações musicais¹⁰⁰), e observação dos encontros entre Música e estudantes (aulas curriculares), além das entrevistas.

¹⁰⁰ Nas duas apresentações musicais ocorridas durante o tempo em que estive na escola, a turma D1 se apresentou para os alunos das outras turmas, professores, funcionários e alguns pais. Considero que nesses momentos eles são a Música que se encontra com a escola.

Permaneci na escola por 5 meses – período interrompido por uma greve de professores do município de Goiânia que se estendeu do dia 14 de abril ao dia 22 de maio de 2015. Na escola mantive a frequência semanal média de três vezes, durante, aproximadamente, uma hora e meia¹⁰¹.

Fundada em maio de 2009, essa escola pertence à rede municipal de ensino da cidade de Goiânia e localiza-se na região noroeste da cidade.

Desde 2010 funciona em tempo integral através do sistema de ciclos, divididos em ciclo I e II, atendendo aos anos iniciais da Educação Básica. Em 2015, havia 298 alunos matriculados e distribuídos em 10 turmas, nos seguintes nivelamentos:

- ciclo I – turmas A, B e C, com crianças de 6 a 8 anos de idade¹⁰²

- ciclo II – turmas D, E e F, com crianças e pré-adolescentes de 9 a 11 anos de idade¹⁰³

As observações aconteceram na turma D1 porque ela representaria a escola no *Festival de Arte-Educação*¹⁰⁴ de 2015, dando-me a oportunidade de observar formas diferentes de escolarização da Música, aproximando-me, assim, da experiência pessoal relatada. Além disso, essa turma também se mostrou adequada porque estava em um nível que inaugurava um novo ciclo do processo de formação escolar dos estudantes, ou seja, esperava-se que eles já estivessem adaptados à *casa-domus* escolar.

¹⁰¹ Essa frequência e duração foram estendidas nos momentos em que conversei com autores/atores envolvidos no processo de escolarização musical e nos momentos em que participei das reuniões, planejamento e apresentações musicais realizadas na Escola, além da ida ao teatro com os estudantes.

¹⁰² Turmas A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

¹⁰³ Turmas D1, E1, E2 e F1.

¹⁰⁴ Evento artístico promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia que envolve alunos e professores a ela vinculados. Acontece anualmente desde 2012 e objetiva “disseminar a cultura em suas variadas expressões” (www.goiania.gov.br, acessado dia 13 de janeiro de 2016). Para participar, as escolas preparam apresentações artísticas e se inscrevem em uma data fixada pelo regulamento do evento, que é dividido em duas etapas. A primeira acontece no primeiro semestre e as escolas inscritas se apresentam para a comunidade e para um júri técnico que escolhem aquelas que integrarão a *Mostra da Ação Pedagógica e do Intercâmbio Cultural* – segunda etapa que acontece no segundo semestre.

A *domus* da turma D1 na *domus* escola¹⁰⁵ era constituída por 31 estudantes (12 meninas e 19 meninos) que se encontravam diariamente em horários pré-fixados com 8 diferentes professores¹⁰⁶, que promoviam seu encontro com 9 diferentes saberes¹⁰⁷.

O movimento diário escolar começava às 7h e os alunos só podiam adentrar a escola nesse horário¹⁰⁸, porque, segundo a diretora, antes disso não havia funcionário que pudesse se responsabilizar por eles. Ao adentrar, se dirigiam às suas respectivas salas de aula e, pela manhã, o horário era assim distribuído:

1ª aula – 7 às 8 horas

2ª aula – 8 às 9 horas

Recreio – 9 às 9h15m

3ª aula – 9h15m às 10h20m

4ª aula – 10h20m às 11h20m

Às 11h10m, os estudantes se dirigiam para o refeitório¹⁰⁹, acompanhados pelo professor da 4ª aula, que ficava com eles até às 11h20m, tempo suficiente para

¹⁰⁵ Faço referência à sala de aula dessa turma, onde - com exceção das aulas de Dança, Música e Educação Física – a maioria das aulas aconteciam. Utilizo a expressão *domus* por considerar que, embora ela estivesse inserida na *domus* escolar, envolvia hábitos e regramentos de convívio social específicos aos seus moradores (estudantes desta turma) e com diferenças entre as normas e regramentos da *domus* escolar. Ali, por exemplo, havia o momento em que descansavam, não era permitido conversa a qualquer hora, deveriam permanecer sentados e havia uma disposição específica de ocupação do espaço por objetos e pessoas. Já em outros locais da *domus* escola, era permitido conversar, gritar, brincar, correr...

¹⁰⁶ Além desses professores, todos os dias no momento do descanso, que acontece após o almoço e antes da primeira aula do período vespertino, os estudantes dessa turma encontram-se com uma *auxiliar de atividades educativas* que é responsável pela organização dos colchonetes nos quais descansarão e manter o silêncio necessário para tal descanso. Como desta turma fazia parte um estudante dotado de deficiência auditiva, duas intérpretes (uma no período matutino e outra no vespertino) estavam na maior parte do tempo próximas a este aluno.

¹⁰⁷ Português; Educação Física; Produção de Texto (segundo a coordenadora pedagógica, tida como uma habilidade dentro do Português, mas desenvolvida por outra professora); Geografia e História; Matemática; Artes Visuais; Dança; Música.

¹⁰⁸ Esse é outro motivo que justifica a inclusão da porteira da escola nas conversas como um dos seus autores/atores, pois, antes de adentrar a escola, muitos estudantes ficavam na portaria acompanhados de seus responsáveis conversando com ela.

¹⁰⁹ Esse era um espaço multiuso. Durante o recreio, as mesas e cadeiras eram empilhadas em um canto e ele funcionava como pátio para as crianças brincarem. Durante o almoço, as mesmas mesas e cadeiras eram dispostas para acomodá-los. Durante as reuniões e festividades, transformava-se em auditório, pois, em uma de suas extremidades, havia um palco onde aconteciam as apresentações

que eles se servissem do almoço e se acomodassem nas mesas para almoçar. Enquanto isso, a auxiliar de atividades educativas responsável por essa turma organizava seus colchonetes para o momento do descanso após o almoço. Ao terminar tal tarefa, ela dirigia-se para o refeitório para substituir o professor que estava com a turma de sua responsabilidade e acompanhá-la de volta para a sala de aula para o descanso. Às 11h20m, os professores voltavam para casa¹¹⁰ e retornavam às 13h para o turno vespertino. Nesse intervalo, os estudantes repousavam em suas respectivas salas, em colchonetes individuais fornecidos pela escola e forrados com lençóis que eles traziam de casa. Ficavam acompanhados pelas auxiliares de atividades educativas – uma para cada turma – até que as aulas comesçassem no período vespertino, com a seguinte distribuição do horário:

1ª aula – 13 às 13h55m

2ª aula – 13h55m às 14h50m

Recreio – 14h50m às 15h05m

3ª aula – 15h05m às 16h

Ao término das aulas, os professores deveriam permanecer na escola até às 17h20m, tempo destinado a atividades de estudo, planejamento coletivo e/ou individual ou reuniões com a direção/coordenação.

Esta relação de movimento e repouso¹¹¹ que caracteriza este corpo escolar é efeito de uma ação conjunta de um grupo de pessoas que, sob a direção da mesma pessoa, ali está desde sua fundação, ou seja, sua construção tem acontecido com praticamente os mesmos autores/atores, que, com exceção da diretora, ocasionalmente mudam suas posições saindo da função de professor e assumindo a coordenação da escola. Segundo a diretora, logo na primeira reunião lhes perguntou qual seria a escola dos seus sonhos, pois, ainda que ligados a uma rede de ensino,

musicais. Essa maneira de uso do espaço denota a dificuldade de acolhimento das crianças em uma escola de tempo integral, manifestada assim pela diretora - *“por mais que seja uma escola padrão, não é uma escola ideal. Não tem um dormitório, não tem um banheiro pras crianças tomarem banho. Você vê uma quadra que vira dormitório, anfiteatro que vira refeitório”*. Importante ressaltar que, durante o tempo em que estive na escola, apenas as professoras de Música e Dança utilizaram o palco, denotando ser, esse, um espaço estendido das salas de Música e Dança.

¹¹⁰ Não há almoço para eles na escola.

¹¹¹ Refiro-me a uma sequência de ações cotidianas marcadas por início, duração e término, portanto, ações escolares que causam movimentam e repouso.

teriam a oportunidade de construir a escola que queriam para trabalhar. Para uma das coordenadoras, foi “*a oportunidade de realizar o que eu sonhava para a escola pública*” (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2015).

Essa escola manifesta-se no sentido de que *sua felicidade está na presença dos alunos; que se sente feliz todos os dias, desde o momento que adentra o portão; que é feliz na maioria dos momentos; que já sai de casa feliz; que é feliz o tempo todo*¹¹², apontando poucas mudanças a ali empreender e algumas tristezas que, em sua maioria, relacionam-se a aspectos que fogem do seu alcance, pois advém do seu encontro com uma rede municipal de ensino e uma realidade sócio-econômico-cultural pela qual é continuamente afetada e que pouco não lhe dá condições para realizar seu desejo, mas, mesmo assim, esforça-se para conservar-se em si mesma. Percebo, então, que, mesmo com dificuldades, aquele sonho está sendo alcançado.

Percebo também que tanto esta escola quanto aquela da experiência pessoal de escolarização da Música são caracterizadas por uma relação de movimento e repouso; agem; sonham¹¹³; se expressam; são dotadas de afetos; relacionam-se; afetam e são afetadas, esforçando-se por perseverar em seu ser, então, no sentido spinozano, a escola, tanto uma como a outra, é um corpo.

Sendo corpo, spinozamente falando, a Escola é dotada de uma mente que reflete os encontros e as afecções sofridas por esse corpo, formulando ideias dessas afecções. É também um corpo formado por relações de suas partes constitutivas que, por sua vez, possuem características e necessidades específicas. Essas partes são os grupos de indivíduos – basicamente, direção/coordenação, funcionários, professores e estudantes -, que, unidos não pelo corpo ou pela mente, mas por afetos comuns – os desejos de ensinar/aprender, fazer amigos, dançar, brincar, estudar, sonhar, cantar¹¹⁴ e/para construir um mundo melhor -, concorrem para uma

¹¹² Depoimentos fornecidos pela diretora, coordenadoras, professora de Música, professora de Dança, funcionária, durante as entrevistas realizadas individualmente com cada uma delas.

¹¹³ Embora não tenha desenvolvido a teoria spinozana dos modos de conhecer, o filósofo concebe a imaginação como sendo, ao lado da razão, um dos tipos do conhecimento humano. Como essa teoria está exposta em quase todas as obras do pensador, ainda que de maneira e nível de aprofundamento distinto, Rezende (2004) sublinha que Spinoza atribuía às estruturas e processos em que a cognição humana se organiza, importância central em seu sistema filosófico.

¹¹⁴ Essas atividades (dançar, brincar, estudar, sonhar, cantar) eram desenvolvidas não apenas pelos alunos da escola, mas por quase toda a escola, pois, além da escola disponibilizar horário de estudo para os professores, na apresentação de encerramento do semestre letivo, todos os professores, coordenação e direção dançaram, cantaram e fantasiaram-se para se apresentar para os alunos.

mesma ação: a satisfação do desejo de ensinar e aprender através de ações, sendo, portanto, uma coisa singular¹¹⁵.

Balizada, então, pelo conceito de escola como corpo e coisa singular, formado por relações de suas partes constitutivas é que me aproximo da escolarização da Música através da descrição fenomenológica centrada no que se dá e como se dá, além do agir/pensar/sentir manifesto pelos envolvidos com/pelo fenômeno.

Ao buscar o agir/pensar/sentir manifesto pelos envolvidos com/pelo fenômeno, tomo suas partes de forma isolada – direção/coordenação, funcionários, professores e estudantes - por considerar importante localizar de onde vêm os apontamentos, pois, embora os discursos provenham de autores/atores que constroem/atuem no corpo escolar, o fazem como partes desse todo, ou seja, fazem seus apontamentos do lugar onde estão. Entretanto, são produzidos em dependência mútua, pois se constroem nas demais vozes e no contínuo que sustenta o movimento escolar. Por isso, embora tome suas partes de forma isolada, no momento em que discutir sobre o aumento e diminuição da Música quando escolarizada, a partir dos sentimentos manifestos, os tomarei em três corpos distintos, constituindo-os como as unidades: Escola, Música e estudantes. Em síntese, embora ouça as vozes de forma isolada, tenho a percepção de que seu conjunto não é uma mera junção e sim um entrelaçamento de vozes, constituindo a polifonia escolar.

Em relação ao que se dá e como se dá, descrevo a escolarização da Música a partir do contexto no qual estava envolvida: o encontro entre Música e escola a partir das apresentações artístico-musicais¹¹⁶, da confraternização escolar¹¹⁷, dos encontros administrativos; e dos encontros pedagógicos.

Além disso, embora a porteira não tenha participado ativamente dessa apresentação, argumentou que assistir as apresentações musicais era uma forma de viajar para o tempo de sua juventude.

¹¹⁵ No sentido spinozano, páginas atrás apresentado.

¹¹⁶ Embora a Música seja uma manifestação artística, faço a separação entre artístico e musical para marcar a forte presença da Música nestes eventos, pois quando não era manifestação prevalente, era a base para a outra manifestação sempre presente – a Dança.

¹¹⁷ Ocorrida por ocasião do Dia da Mulher.

Depois me aproximo da escolarização da Música e a descrevo através do que se dá e como se dá através da descrição dos encontros entre Música e estudantes durante as aulas curriculares de Música.

Finalmente, ao descrever o agir/pensar/sentir dos envolvidos com/pela escolarização da Música, objetivo entender de que forma Escola, Música e estudantes afetam e são mutuamente afetados ao se encontrar no ambiente escolar e em que medida a potência de agir musicalmente dos estudantes é aumentada e/ou diminuída a partir dos encontros com a Música.

Para isso, percorri o seguinte caminho na escola:

- a) aproveitei sonoridades produzidas pela escola – cartazes afixados em suas paredes;
- b) criei temas – perguntas ligadas à alegria/tristeza na/da escola/música, ao ensino/aprendizagem na/da escola/música, às relações interpessoais tecidas na/da escola/música, à construção de um mundo melhor a partir da escola/música, às pretendidas mudanças na escola/música;
- c) apresentei ao autores/atores envolvidos para que os desenvolvessem e os expressassem através da verbalização em forma de respostas aos temas apresentados.

Foi a maneira pela qual pude ouvir isoladamente sonoridades produzidas pelas partes do polifônico corpo escolar. Dessa forma, foi possível encontrar consonâncias e dissonâncias advindas dos encontros entre Música e escola e entre Música e estudantes.

Para me aproximar do que parecia a essência do fenômeno, através de uma descrição fenomenológica acerca do que se dá e como se dá (MASINI, 2010), foquei as observações a partir do conceito de escolarização proposto por Masschelein e Simons (2014). Procurei, então, entender:

- que algo do mundo musical era trazido para o encontro entre Música e estudantes?
- como esse algo musical era jogado e posto em jogo?
- como esse algo musical era (re)significado?

Para evitar uma compreensão distorcida do fenômeno sob a perspectiva crítica corretiva fenomenológica proposta por Masini (2010), ou seja, a busca pelo agir/pensar dos envolvidos com/pelo fenômeno, além do seu sentir, estabeleci conversas informais durante minha estada na escola e entrevistas com cada um dos estudantes dessa turma¹¹⁸, com a professora de Música, com a professora de Dança, com a professora de Matemática, com as duas coordenadoras pedagógicas, com a diretora e com a porteira da escola¹¹⁹.

As entrevistas¹²⁰ foram motivadas e construídas a partir de cartazes afixados em paredes da escola de fácil visualização e chamaram minha atenção porque anunciavam sentimentos e motivações da escola. Tive, então, a ideia de transformar este material de intensa visibilidade na escola em material disparador de pesquisa, trazendo-os como pontos para a entrevista.

Esses cartazes motivaram ou foram elementos disparadores para as entrevistas porque

assim como as pessoas expressam seus pontos de vista falando elas também escrevem [...] e, os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam (BAUER, 2002, p. 189).

¹¹⁸ Eram 31 alunos no início do ano (12 meninas 19 meninos). Após a greve uma das meninas saiu e uma nova aluna foi integrada ao grupo. Como as conversas começaram após a greve, nossa conversa ficou inviabilizada, mas conversei com a aluna novata. Dentre os meninos, um tem deficiência auditiva e, como não sei me comunicar através da língua de sinais (libras), convidei a tradutora que o acompanhava nas aulas para traduzir nossa conversa. Entretanto, segundo a tradutora, ele não sabia se comunicar através dessa língua, inviabilizando a comunicação entre eles e sua participação na entrevista proposta.

¹¹⁹ A escolha da professora de Dança ocorreu porque ela dividia as aulas com a professora de Música. Além disso, as duas professoras planejavam suas atividades juntas, principalmente as apresentações artísticas. A professora de Matemática foi escolhida porque, além de deter a maior carga horária semanal com os estudantes, foi muito citada nas conversas que estabeleci com cada um deles. Uma das coordenadoras é responsável pelo ciclo II e a outra é responsável pelo ciclo I e pelo turno intermediário, atuando, ambas, com os estudantes da turma pesquisada. A porteira foi escolhida porque os momentos de ensaio realizados no pátio da escola eram presenciados por ela, pois o portão fica bem próximo ao pátio. Além disso, tal posição lhe possibilitava observar e presenciar o movimento de dentro e fora, bem como a transição de entrada e saída de praticamente toda a comunidade escolar. Direção, coordenação, demais professoras e funcionária representam a Escola.

¹²⁰ Elas aconteceram individualmente. Com os estudantes foram feitas em locais de pouca circulação da escola, durante a jornada escolar e em dias que não teriam aula de Música. Com a professora de Música, direção, coordenação pedagógica e demais professores, foram previamente agendadas e aconteceram em suas respectivas salas e posto de trabalho. Todas as entrevistas foram filmadas.

Durante as entrevistas, antes de proceder às perguntas, mostrava as fotos dos cartazes, perguntava se os reconheciam e só então iniciava perguntas relacionadas a cada um deles. Todos reconheceram os cartazes e não negaram ou colocaram à prova suas mensagens, denotando que concordavam com elas.

Em minha interpretação, esse material anunciava:

a) qual era a alegria ou quando a escola sentia-se alegre (figura 1);

b) como o ensino/aprendizado ali ocorria (figura 2);

c) como as relações interpessoais eram ali estabelecidas (figura 3);

d) qual o desejo da escola (*construir um mundo melhor*) e as atividades ali desenvolvidas (*dançar, brincar, estudar, sonhar, cantar*), com, pelo menos, duas possibilidades de interpretação, pois a frase é formada por duas orações ligadas por uma conjunção aditiva (figura 4):

1ª) que a satisfação do desejo seria alcançada através das atividades ali elencadas, ocasionando uma relação de causa e efeito entre as duas orações;

2ª) que todas as atividades elencadas são o desejo da escola (*dançar, brincar, estudar, sonhar, cantar, construir um mundo melhor*) dando ao conectivo 'e' a função de conjunção aditiva entre as duas orações, desfazendo, assim, a relação de causa e efeito e estabelecendo uma relação somatória entre elas;

e) a importância da atuação individual na construção do coletivo desejado (figura 5).

Por essa razão, além de motivar as entrevistas, as questões foram estabelecidas a partir dos cartazes da forma que se segue:

Figura 01



Perguntas:

1. Quando que essa escola é alegre? Ou seja, quando que essa escola faz você se sentir alegre? Em que momentos? Por quê?
2. Quando que essa escola é triste? Ou seja, quando que essa escola faz você se sentir triste? Em que momentos? Por quê?
3. Quando que a aula de Música dessa escola é alegre? Ou seja, quando que ela faz você se sentir alegre? Em que momentos? Por quê?
4. Quando que a aula de Música dessa escola é triste? Ou seja, quando que ela faz você se sentir triste? Em que momentos? Por quê?

Figura 02



Perguntas:

1. O que você aprende aqui e com essa escola?
2. O que você aprende na aula de Música dessa escola?

Figura 03



Perguntas:

1. Como você faz amigos nessa escola?
2. Como você faz amigos na aula de Música?

Figura 04



Perguntas:

1. Como é que essa escola ensina você, ou ajuda você, a construir um mundo melhor?
2. Como é que a aula de Música dessa escola ensina você, ou ajuda você, a construir um mundo melhor?

Figura 05



Perguntas:

1. Que mudanças você faria nessa escola? Por quê?
2. Que mudanças você faria na aula de Música dessa escola? Por quê?

Após essa parte preparatória de construção do campo empírico, passo a descrever o caminho de aproximação com o fenômeno, ou seja, com a escolarização da Música, a partir das questões que orientaram as buscas aqui empreendidas. Sendo assim,

- no capítulo 9 procuro entender como se movimenta a escola na qual essa escolarização acontece e se esse movimento é orientado por algum dos sentidos fundantes aqui considerados – o sentido da *scholé* (FERNANDES, 2013; MASSCHELEIN e SIMONS, 2014) e/ou o sentido do letramento de uma escola organizacional (COÊLHO, 2013; 2013b). Em outras palavras, uma escola que busca o 'ter de' e/ou uma escola que se movimenta em busca do o 'ser capaz de' (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014);

- no capítulo 10 descrevo como se dá o processo de escolarização da Música, procurando entender em que medida aquele movimento escolar interfere nesse processo;
- no capítulo 11 descrevo o agir/pensar/sentir manifestos pelos co-pesquisadores (direção/coordenação; professoras de Dança e Matemática; professora de Música; estudantes; porteira da escola) envolvidos com o fenômeno a partir das entrevistas acima elucidadas. Após essa descrição, faço uma junção entre essas vozes, formando as unidades Escola (direção/coordenação, professoras de Dança e Matemática, porteira), Música (professora de Música) e estudantes (estudantes da turma D1) buscando entender em que medida aqueles sentimentos manifestos em relação ao processo de escolarização da Música aumentam/diminuem a potência dos estudantes de agir musicalmente.

9 ENCONTROS ENTRE MÚSICA E ESCOLA: O QUE E COMO OCORRE CIRCUNSTANCIALMENTE A ELES

A construção e atuação do papel Música no campo empírico aqui considerado, ainda que em um movimento de troca com o meio circundante e com as outras partes constitutivas da escola, estava a cargo da única professora de Música que ali atuava. Por essa razão, considero o encontro entre Música e escola, a participação dessa professora nos encontros festivos, administrativos e pedagógicos - planejamentos, conselhos de classe; confraternização escolar¹²¹ - e nas apresentações artístico-musicais que envolviam toda a escola. Essa professora, então, representa a Música e era responsável pela proposição dos encontros entre Música e estudantes de todas as 10 turmas da escola, ou seja, pelas aulas de Música da escola.

A professora de Música é licenciada em Música com habilitação em Educação Musical pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (Emac/UFG), desde 2010 e, segundo relatou, aos 10 anos de idade iniciou seus encontros intencionalmente com a Música para aprendê-la, através de aulas de piano em uma escola pública de Música, onde também aprendeu flauta soprano e teoria musical. Também teve aulas de trombone em uma escola pública de ensino básico, quando participava da sua Banda Marcial, adquirindo conhecimentos e habilidades como trombonista que a qualificaram a integrar a Banda Marcial de Goiânia. Durante o Ensino Médio, aprendeu princípios básicos de violão com os colegas e, mais tarde, durante sua formação acadêmica, verticalizou essas aprendizagens através de aulas particulares do instrumento.

Embora tenha estudado quatro diferentes instrumentos musicais, considera que esses ensinamentos ainda são insuficientes para sua prática docente na escola, manifestando seu desejo em ter um co-repetidor que a acompanhe nas atividades musicais desenvolvidas com os estudantes¹²².

¹²¹ Uma das características da festa é o intuito de celebrar algo. Embora as apresentações artísticas ocorridas na escola tivessem o intuito de celebrar algo, houve uma diferença significativa entre elas e essa festa. Ainda que com forte participação da Música, elas foram planejadas pela direção/coordenação e todos os professores da escola e contaram com a participação de todos seus alunos. Esta festa foi planejada pela direção/coordenação da escola para suas professoras e os alunos dela não participaram.

¹²² Percepção que se diferencia da minha percepção, pois ela utilizava com frequência o violão como acompanhamento harmônico das canções entoadas pelos estudantes, demonstrando habilidades de

Embora tenha aprendido a tocar trombone em uma escola de ensino básico, nunca teve aulas curriculares de Música e alegou não ter referência para o ensino musical escolar. Lembra-se que *“até na 2ª ou 3ª série era Música que as professoras da sala ensinavam. Não era uma professora de Música ensinando Música”* (Entrevista realizada no dia 22 de junho de 2015).

Atualmente é vocalista de uma banda de Rock que se apresenta na capital e em cidades do interior goiano. Sua formação e experiência com o ensino musical, portanto, pouco se diferencia dos relatos trazidos pela literatura apresentada capítulos atrás, como, por exemplo, o estudo de Vasconcelos (2013).

Ingressou na Secretaria Municipal de Educação através de concurso público realizado em 2011 e no mesmo ano foi lotada nessa escola porque fica próxima de sua residência. Relatou que quando assumiu as aulas, enfrentava dificuldades principalmente com as crianças menores, mas, aos poucos, através da própria prática docente, tem conseguido sanar tal dificuldade¹²³.

Semanalmente, ministrava 29 aulas e tinha 6 horários vagos que eram ocupados para a substituição de professores faltosos, organizar material didático e planejar suas aulas¹²⁴.

9.1 ENCONTROS ENTRE MÚSICA E ESCOLA

A responsável, então, pela promoção dos encontros entre Música e Escola e Música e estudantes dessa escola é especialista; estudou quatro diferentes tipos de instrumentos musicais, embora utilizasse mais o violão como aporte para as aulas e

transposição tonal quando necessário e fazendo sequências harmônicas que sustentavam adequadamente as linhas melódicas. Quando os encontros não aconteciam na sala de Música, o violão estava literalmente dependurado em seu corpo, como se fosse uma extensão dele.

¹²³ Aspecto que ilustra o estudo de Gaulke (2013). Essa dificuldade já foi percebida por uma das coordenadoras – *“Eu vejo que a... tem muita dificuldade quando ela esbarra, principalmente com os menores, essa dificuldade de não conseguir a disciplina, esses problemas da inclusão. Eu vejo que ela fica muito angustiada quando ela não consegue desenvolver, quando as crianças não concentram, então eu acho que a aula de Música é triste nesse momento porque quando ela percebe que ela não tá conseguindo, ela fica muito estressada com ela mesma e isso deixa a gente triste”* (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2015).

¹²⁴ Em função da recorrente falta de professores, nesses horários vagos ela os substituíria com frequência, sendo uma espécie de *curinga* (termo usado pelas próprias professoras da escola). Isso inviabilizou que eu a acompanhasse nos momentos em que planejava suas aulas, pois isso acontecia quando era possível.

apresentações artístico-musicais; apresentava desenvoltura para operar programas de computador relacionados à gravação de repertório utilizado como *play back* durante as apresentações artístico-musicais; começou nessa escola o processo de construção da sua docência em Música e era vocalista de uma banda de *Rock*.

Como representante da Música na escola, considero encontros entre Música e escola, a participação da professora de Música nas apresentações artístico-musicais; na confraternização escolar; nos encontros administrativos; e nos encontros pedagógicos que incluem os conselhos de classe da turma D1 e os planejamentos realizados com alguns de seus pares¹²⁵.

9.1.1 Apresentações artístico-musicais

Durante o tempo em que estive na escola, aconteceram duas apresentações artístico-musicais. Elas ocorreram no local que era destinado diariamente à realização da refeição, além de ser um dos locais onde os alunos relacionavam-se durante o recreio. Nos dias especiais, como apresentações artístico-musicais, festas e reunião de pais, transformava-se em anfiteatro, pois possuía uma parte do terreno mais elevada, utilizada como palco.

Qualifico essas apresentações como artístico-musicais porque além da Música, performances relativas ao Teatro e à Dança também ocorreram, mas em todas elas, a Música estava presente. Além disso, ambas ocorreram como ponto de culminância de projetos desenvolvidos senão por toda, por parte da escola e em todas elas a Música desenvolveu papel predominante, pois, além de participar de sua organização e planejamento, durante sua realização coordenava a logística artística do evento.

A primeira apresentação ocorreu no dia 27 de março de 2015, no horário vespertino das aulas, por ocasião da comemoração da Páscoa, sendo o ponto de culminância do projeto '*Páscoa Solidária*'. Contou com a participação efetiva de todos os alunos da escola, que foram motivados por professores a doar mantimentos para famílias de baixa renda. Além deles, alguns familiares dos alunos também estavam presentes.

¹²⁵ Sequência organizada em ordem decrescente em relação ao número de pessoas envolvidas.

Para a apresentação, as turmas foram dispostas nas laterais do anfiteatro, formando um grande círculo e deixando o centro livre, não havendo separação entre aqueles que se apresentavam e aqueles que assistiam. Com exceção da turma F, que encenou a parábola bíblica do *Bom Samaritano*¹²⁶ e desenvolveu coreografia para a canção 'Dia Feliz', do cantor gospel André Valadão¹²⁷, todas as outras turmas cantaram canções ligadas a movimentos religiosos, acompanhadas de gestos e carregadas de mensagens relativas ao tema do projeto. Algumas delas o fizeram com acompanhamento de *play back* e outras acompanhadas pelo violão da professora de Música.

Intercalando cada apresentação, uma das coordenadoras que anunciava as apresentações ficava no centro do anfiteatro e verbalizava mensagens de resgate aos valores morais e valorização de ações solidárias manifestas na doação como expressão de amor ao próximo. Além disso, cada turma, antes de cantar, era convidada a estender as mãos e fazer um juramento, comprometendo-se a realizar tais ações.

Enquanto falava, insistia para que os alunos não conversassem entre si, que fizessem silêncio, mas ele só aparecia no momento das apresentações. Quando a Música se manifestava, toda a conversa cessava e olhos e ouvidos ficavam atentos para aqueles que a manifestavam. A turma D1 cantou a canção 'Raízes' do conjunto espírita Grupo Arte Nascente (GAN).

Pelo exposto, essa apresentação, além de objetivar o encerramento do projeto *Páscoa Solidária*, objetivava ratificar ideias propagadas durante seu desenvolvimento – a valorização do amor ao próximo, manifesto através de atos solidários, como a doação, baseados em preceitos cristãos. Para isso, a escola, ao proferir discursos, entoar cânticos ligados a movimentos religiosos e estimular juramentos, pareceu assumir caráter de um templo religioso. Nesse cenário, a Música, embora fosse manifestação central, encontrou-se com a escola como aporte a essas ideias, ou seja, não era um evento como valorização dela em si e sim sua utilização como meio de propagação de ideias de cunho moral e religioso.

¹²⁶ Livro de Lucas, capítulo 10, versículos 25 a 37.

¹²⁷ Pastor, cantor, compositor e instrumentista ligado ao movimento de música Gospel, com vários discos gravados e prêmios recebidos – www.andrevaladao.com, acessado dia 07 de março de 2016.

A segunda apresentação ocorreu no dia 28 de junho como culminância do projeto que objetivava abordar o gênero musical *Rock* como estudo. Desta vez, apresentaram-se as turmas do Ciclo II e todos os professores. As turmas do Ciclo I foram aplataei e para isso o anfiteatro foi organizado de forma que a plateia se sentasse em cadeiras voltadas para o palco, onde as apresentações se desenvolveram.

As turmas E e F apresentaram repertório do *rock* nacional e a turma D1 apresentou a canção '*Bolacha de Água e Sal*' do grupo Palavra Cantada¹²⁸. No intervalo de cada apresentação a mesma coordenadora da primeira apresentação, vestida a caráter, animava a *plateia* e anunciava as apresentações. O grupo de professores foi o último a se apresentar e, coordenado pela professora de Dança, dançou, também vestido a caráter, um *pout porrie* de canções do rock nacional e internacional, contemplando as décadas de 50 a 90. Também fez uma cena em que o único professor da escola interpretava um cantor famoso assediado por suas fãs – as professoras, coordenadoras e diretora da escola. Mais uma vez, a Música teve papel preponderante, pois quando não era a protagonista nas apresentações, era a base para sua realização.

Embora essa apresentação também fosse o momento de culminância de um projeto, diferentemente da anterior, que foi cercada por um espírito moral e religioso, tinha a intenção de divertir e entreter a plateia, parecendo assumir o caráter de um programa de auditório.

Ambas as apresentações propiciaram a interação entre toda a escola, mas seu conteúdo reproduziu cenas de mundos específicos – o mundo religioso e o mundo do entretenimento – que não foram estranhados, mas reconhecidos, no sentido de associados a mundos já conhecidos, denotando uma prática escolar distante da escola significativa atribuída por Villela e Archangelo (2014).

¹²⁸ Parceria musical formada desde 1994 entre os músicos Sandra Peres e Paulo Tatit com repertório voltado para o público infante-juvenil. Com vários Cds gravados, também faz shows por todo o Brasil – www.palavracantada.com.br, acessado dia 07 de março de 2016.

9.1.2 Confraternização escolar

Tanto a confraternização escolar quanto as apresentações artístico-musicais eram momentos festivos da escola. Mas as apresentações estavam inseridas em projetos pedagógicos voltados para os alunos. Este subtópico tratará de uma festa promovida pela direção da escola para suas professoras.

Habitualmente, uma vez por mês, as escolas municipais de tempo integral de Goiânia dispensavam os alunos para que os professores participassem de palestras, planejamentos, avaliação, conselhos de classe, dentre outras atividades relativas à sua ação docente.

No encontro do mês de março a direção promoveu uma festa em comemoração ao Dia da Mulher e, mais uma vez, ele ocorreu no anfiteatro. Ele estava enfeitado com cartazes contendo frases homenageando a mulher e as carteiras foram dispostas de maneira a formar um retângulo, possibilitando que as professoras ficassem lado a lado. A diretora abriu a comemoração parabenizando as mulheres, seguida de um curso de maquiagem e uma *performance* músico-teatral apresentada pelo único professor da escola que, fantasiado de mulher, fez uma sátira do comportamento feminino. Em seguida, um cantor e violonista goiano cantou algumas canções com temática feminina e, para finalizar, a pedido e insistência de toda a escola, eu e a professora de Música fomos convidadas a cantar com ele. Após esse tempo musical, um lanche foi servido.

Essa confraternização objetivava homenagear as professoras da escola e a Música lhes foi oferecida como presente. Embora não estivesse ligada a nenhum projeto pedagógico, a sátira desenvolvida pelo professor trouxe o mundo feminino para o palco, mas não como repetição desse mundo e sim um mundo caricato que evidenciou sentimentos e atitudes pouco percebidos quando praticados na vida real. Nesse sentido, a escola foi significativa, pois propiciou o pensamento, a criação e a interação.

9.1.3 Encontros administrativos

Para a direção, tudo o que acontece na escola é pedagógico. Entretanto, não por discordar da direção, mas para melhor organizar os dados, considerei como

encontros pedagógicos, aqueles que trataram do ensino e administrativos, aqueles que trataram da logística do funcionamento escolar.

Presenciei apenas um encontro com esse objetivo¹²⁹ que ocorreu em um daqueles dias em que a escola dispensava os alunos. Objetivava a discussão da greve dos professores que se anunciava, cabendo a cada escola deliberar em sua instância a adesão ou não ao movimento de paralisação.

O encontro foi realizado na sala dos professores que possuía uma grande mesa central para acomodar os presentes e foi aberto com a oração de uma das professoras e depois com a oração coletiva do *Pai Nosso*. Discutiram sobre os motivos que moviam a categoria a apontar a possibilidade de uma paralisação. Dentre eles, um projeto que tramitava na Câmara dos Vereadores e que, na avaliação da categoria, ameaçava algumas de suas conquistas, como quinquênio, titularidade, gratificação¹³⁰. Entretanto, a maioria parecia não saber exatamente do que se tratava e foi a diretora quem fez alguns esclarecimentos sobre ele. Após discutirem sobre os riscos e benefícios advindos de uma greve - corte de ponto, reposição de aulas, instrumento de pressão sobre os governantes, dentre outros - deliberaram a favor da paralisação. Depois lancharam e, em grupos, começaram a se organizar para os Conselhos de Classe do primeiro trimestre.

Foi um momento de forte integração entre as partes da escola. Embora a direção seja também um cargo político, a pessoa que o ocupava não se colocou como representante de uma categoria hierarquicamente acima dos professores, mas como professora. Foi uma conversa entre iguais e a professora de Música era uma das iguais.

¹²⁹ Como anunciei, eles aconteciam uma vez por mês. Em janeiro, quando contatei a escola, ele já havia acontecido. Em fevereiro, não fui avisada da sua ocorrência. Em março, foi destinado à comemoração do Dia da Mulher. O de abril é esse que relato neste subtópico. Em maio, em função da greve, ele foi destinado à entrega dos boletins do primeiro trimestre aos pais e ocorreu nas salas de aula de cada turma e sem a participação da professora de Música. O de junho, a pedido da direção, foi destinado à apresentação do propósito desta pesquisa para toda a escola.

¹³⁰ A pauta de reivindicações e esclarecimentos sobre esse projeto pode ser consultada em www.somsed.blogspot.com.br

9.1.4 Encontros pedagógicos

Apenas um Conselho de Classe foi realizado no primeiro semestre. Ele ocorreu na sala dos professores no mesmo dia em que a escola deliberou sobre sua adesão ao movimento de greve. Para o Conselho da turma D1, estavam presentes as professoras que com ela atuavam e a coordenadora pedagógica do Ciclo II.

Falaram sobre o desenvolvimento de cada aluno obedecendo à lista de chamada. Avaliaram sua socialização, participação, cumprimento das tarefas escolares, assiduidade/pontualidade e autonomia. Cada professora emitia seu parecer sobre cada um desses pontos em relação a cada aluno, mas o grupo lhe atribuía um conceito único que seria apresentado aos pais, acompanhado de uma avaliação descritiva. A professora de Música participava como as outras e não houve maiores discrepâncias entre as avaliações dos alunos de cada professor em relação a esses pontos.

Além desse conceito, os alunos eram submetidos a uma prova escrita mensal em cada disciplina e recebiam uma média trimestral a partir dessas avaliações mensais. Apenas a Música não os submetia a provas escritas, não lhes atribuindo nota trimestral, mas isso não pareceu diminuí-la como saber. Pelas colocações foi possível depreender que a escola reconhece e respeita as especificidades de cada um dos saberes ali representados.

Os planejamentos nos quais a professora de Música participou com seus pares objetivavam a organização das apresentações artístico-musicais realizadas pela escola e estavam sob o encargo das professoras de Música e de Dança. Por essa razão, elas as planejavam juntas. Entretanto, a diretora também participava e de forma bastante ativa, pois, além de dar sugestões, as decisões eram submetidas à sua apreciação. Como esses planejamentos não tinham data nem horário marcados antecipadamente, tive a oportunidade de participar de apenas 3 deles.

O primeiro ocorreu no dia 23 de fevereiro de 2015 e objetivava planejar a apresentação que os alunos fariam por ocasião do '*Festival de Arte-Educação*' que aconteceria em maio. Ele ocorreu na sala dos professores, após o término das aulas do período vespertino. Embora outras professoras da escola estivessem presentes e emitissem opiniões, dele participavam efetivamente as professoras de Música e Dança e a diretora.

Rememoraram o sucesso obtido pela escola no festival do ano anterior e leram o regulamento do festival, que indicava que a apresentação deveria estar aliada ao PPP da escola. Sem justificativas, a professora de Música indicou que a turma que representaria a escola seria a D1 e, embora, a professora de Dança anuísse, anunciou que convidaria algumas meninas da turma F, pois possuíam mais “*leveza para dançar*” (Diário de Campo).

Decidiram que a apresentação seria construída a partir do tema *Água*, pois havia abundância de repertório musical com essa temática e ele se adequaria ao PPP da escola – *Atitude Positiva Transforma o Mundo*.

A professora de Música apresentava suas ideias, mas, de forma recorrente, a diretora lhe chamava a atenção solicitando que fosse “*ousada, mas sem muita invenção*” (Diário de Campo). Ao mesmo tempo, buscavam repertório com aquela temática na *Internet* e, de vez em quando, outras professoras que também estavam na sala, envolvidas com outras atividades, apresentavam sugestões de repertório.

Era uma mistura de planejamento individual e coletivo, recheado de conversas triviais. A diretora entrava e saía da sala com frequência, mas, quando presente, acompanhava de perto a conversa entre as professoras de Música e Dança, mostrando-se muito interessada. Neste dia não chegaram a um consenso sobre o repertório musical. Só soube que haviam escolhido a canção ‘*Felicidade*’, do cantor e compositor Marcelo Jeneci¹³¹, alguns dias depois. A professora de Música alegou que havia escolhido essa canção porque havia sido trabalhada no ano passado com uma de suas turmas e já estava mais familiarizada com ela. Além disso, sua letra ilustrava a temática escolhida e atendia ao desenvolvimento musical dos estudantes da turma D1.

Começou a preparação para o festival no dia 19 de março, mas, em função da greve, esse trabalho foi interrompido, pois, mesmo com algumas escolas municipais em greve, a primeira fase do festival aconteceu em maio, impossibilitando a participação da escola.

¹³¹ Cantor, instrumentista e compositor paulistano ligado a à Música Popular Brasileira, sendo indicado em 2014 ao Grammy latino de melhor álbum - www.marcelojeneci.com.br, acessado em 07 de março de 2016.

O segundo planejamento que presenciei aconteceu no dia 1º de junho de 2015, nas mesmas condições que o anterior. Inicialmente estavam as professoras de Música e Dança e a diretora, mas, aos poucos, outros professores foram chegando na sala.

Em função da greve, haviam decidido adiar a Festa Junina para o mês de agosto, quando fariam uma junção entre essa festa e a festa do milho. Assim, encerrariam o semestre com uma apresentação artístico-musical como ponto de culminância do projeto de Música e Dança sobre o *Rock*.

Mais uma vez, a professora de Música manifestava muito entusiasmo, propondo que escolhessem canções que ilustrassem períodos históricos da política brasileira, com enfoque na ditadura militar dos anos 60 e 70 do século passado, inclusive construindo textos explicativos intercalando as canções. A diretora aplacava seu entusiasmo, solicitando que “*não complique as coisas*” (Diário de Campo).

Pesquisavam repertório na *Internet* que era prontamente reconhecido por outras professoras que ali estavam - “*nossa, essa música é do meu tempo*” (Diário de Campo) -, as cantavam e davam outras sugestões de repertório. Decidiram escolher uma canção que fosse representativa de cada década do século passado e encaminharam sua busca com esse propósito. Começou, então, entre os presentes, uma discussão sobre a boa qualidade das músicas de “*antigamente*”, pois, segundo sua opinião, “*as músicas de hoje não têm letra*” (Diário de Campo).

Alguns dias depois, na véspera da apresentação, reuniram-se na sala de Dança, junto com a diretora, e fui informada que haviam decidido também organizar uma apresentação com a participação das professoras¹³². Elas dançariam um *poutporrie* com repertório contemplando a história do rock nacional e internacional. Além disso, usariam vestimenta que ilustrasse essas tendências e fariam algumas encenações teatrais. Estavam terminando a escolha do repertório e organizando sua sequência no computador. O ensaio das professoras aconteceria naquele dia e nesta apresentação, a professora de Dança criaria a coreografia e a professora de Música se juntaria às outras para dançar e encenar no palco.

¹³² Como as professoras de Dança, Música e a diretora se encontravam diariamente na escola, muitas decisões aconteciam durante o recreio, no horário de estudo, ou seja, não havia um horário pré-estabelecido para planejarem as atividades que desenvolveriam juntas. Por isso, o acompanhamento dessas decisões ficou difícil.

Quando me indicaram essa escola para desenvolver parte desta pesquisa, a principal referência apresentada relacionava-se à presença da Música naquele ambiente. Ela era referência porque de forma recorrente representava a escola em ambientes externos a ela, sendo, portanto, um bom produto da escola para ser mostrado, tanto que, por diversas vezes, a diretora me perguntou se eu havia visto a apresentação da escola no *Festival de Arte-Educação* do ano passado e teceu muitos elogios àquela apresentação.

Talvez por essa razão, a diretora cuidasse tanto da produção musical da escola, participando ativamente dos planejamentos para as apresentações, ocasiões de mostra desses produtos.

Entretanto, ao planejar sua produção, em nenhum momento presenciei qualquer preocupação com o processo de elaboração desse produto – como o algo do mundo musical seria apresentado aos estudantes de forma que eles pudessem jogar e colocá-lo em jogo de forma suspensa e profanada em relação ao seu uso e valor na ordem social, buscando sua (re)significação (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). Ainda que não optasse por esse caminho como processo de escolarização de um saber, não demonstravam a preocupação de uma escola significativa em promover encontros entre Música e estudantes que possibilitasse o pensamento, a criação e a interação com e a partir dela para que seu agir musical fosse potencializado. A preocupação estava centrada no produto em si, sem considerar seu processo de elaboração.

Além disso, a escolha do algo do mundo musical centrava-se no artefato musical, mais especificamente no artefato em forma de canção. E essa canção não era escolhida em função de sua estrutura musical, mas em função de sua mensagem textual que deveria se adequar aos eventos promovidos pela escola nos quais a Música se apresentava.

Como exposto, ainda que não tão diretamente, outras professoras também opinavam na escolha das canções. Nesse sentido, a Música mostrou-se algo familiar para a escola. Assim como na vida cotidiana, naquele ambiente a Música parecia ser considerada algo inerente ao ser humano, pois ao falar da importância da Música na escola, a professora de Matemática justificou tal importância comparando-a com a própria vida, pois para ela

o ser humano envolve-se demais com a Música. O nosso íntimo é muito ligado à Música. Eu, pelo menos, sinto isso. Eu não dou conta de dirigir o carro sem estar ouvindo uma música, de dormir sem ouvir uma música. Tudo tá ligado à Música. Quanto mais a escola (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2016).

Esse envolvimento da escola com a Música pôde ser percebido, por exemplo, na escolha do repertório das canções que seriam apresentadas por ocasião da Páscoa, que foram escolhidas por outras professoras que não a de Música, o que justificaria o sincretismo religioso ali manifesto. Além disso, segundo relatado pela professora de Música, para a comemoração do Carnaval, as professoras orientaram as crianças a fazer marchinhas em forma de paródias e sem sua participação, ação que se estendia para outras ocasiões, pois, segundo a professora de Matemática, “*a gente faz música pra aniversário, paródia pra poder cumprimentar um amigo. Aqui na escola tudo vira música*” (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2016).

A presença da Música era solicitada também nos momentos de descontração da escola, como a confraternização do Dia das Mulheres. Solicitação que se estendeu até minha pessoa, que não sou participante daquela escola, mas, de certa forma, também a representava.

Essa situação denota que a Música já foi incorporada à escola, ou seja, ao contrário de muitas escolas, onde ela não faz parte efetivamente do corpo, não participando de todas suas instâncias, nessa escola ela é parte efetiva do corpo escolar.

Não apenas parte, mas elo de ligação entre todo o corpo, pois, para uma das coordenadoras, a Música une as disciplinas e para a professora de Dança, ela une as pessoas e, ambas, além da diretora, da professora de Matemática e da outra coordenadora, atribuíram esse elo de ligação em função das apresentações, onde atua como personagem principal.

Mas é uma personagem valorizada apenas pela aparência, pelo que lhe é visível, minimizando sua consideração como corpo conceitual que, ao encontrar-se com os estudantes, pode ser por eles (re)conhecida e potencialmente incorporada ao ser agir musical. Ao planejar essas apresentações, assim como em minha experiência pessoal com o *GPA*, preocupações pedagógico-musicais não foram manifestadas pelas pessoas envolvidas nesses planejamentos. A preocupação

estava centrada no que fazer - o que apresentar - e o *como* era, pedagogicamente, secundarizado.

Reconheço que essa é uma atribuição daquela que é responsável por pensar e promover os encontros entre Música e estudantes e, embora perceba que ela tivesse um plano de escolarização da Música que valorizava o pensamento, a criação e a interação com e a partir da Música, ao colocá-lo em execução, esse valor era minimizado pelo movimento escolar que tinha tempos e datas a cumprir e, por isso, era forçada a abandonar tal plano.

Entretanto, em função da incorporação da Música àquela escola, ou seja, ela efetivamente faz parte do corpo escolar, penso que ela teria liberdade de expor suas necessidades e especificidades para o corpo, chamando sua atenção para a importância do processo de construção do produto musical. Assim como outras partes do corpo já atuam musicalmente, pois na falta de uma parte, outra parte se esforçará para compensar tal falta¹³³, penso que esse corpo escolar teria maturidade para alcançar a Música para além do seu produto.

A Música nessa/dessa escola parece ser valorizada pelo serviço *visível* que presta, mas também como expressão inerente ao ser humano. Não é mais um animador de festas infantis que é saudado quando chega, mas esquecido na hora de cortar o bolo (NOGUEIRA, 1994). É membro do corpo e membro agregador.

Mas essa posição também compromete sua presença como saber específico. Ao ser chamada a exercer essa função através das apresentações artístico-musicais e produzir produtos que, no pensamento da escola, referendam sua importância, inviabiliza um processo de ensino e aprendizagem musical que teria condição de se desenvolver a contento, pois, ali, os estudantes têm a possibilidade de encontros regulares com a Música desde o início de sua formação escolar e que podem se estender por, pelo menos, 6 anos. Ou seja, se estabelecem encontros frequentes com Música e se, spinozamente, a potência de afetar e ser afetado do ser humano é aumentada quanto maior o número de afecções, maior capacidade de conhecer distintamente a Música ele teria, pois é pelas afecções que a mente formula ideias dessas afecções. Mas para que essa capacidade de conhecer distintamente a Música fosse aumentada, seria preciso que a proposição dessas apresentações e

¹³³ Uma das premissas spinozanas sobre a natureza dos corpos apresentada capítulos atrás.

suas frequentes interrupções fossem repensadas. Talvez não seja abandonar um plano - das aulas curriculares - para atender a um chamado da escola – a proposição das apresentações e sim conceber que uma e outra são o plano, mas um plano que busca, através dos encontros com a Música, o aumento da potência de agir musicalmente dos estudantes.

Considero que a professora de Música já está repensando os encontros com a Música que ali promove, pois, assim como na experiência pessoal relatada, ela já percebeu alguma indisposição dos estudantes em relação a esses encontros, quando, por exemplo, não se envolvem com as atividades programadas por ela e se pergunta “*gente, mas por quê? O que que eu vou fazer pra esses meninos gostarem?*” (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2015). Entretanto, percebi que esse *gostar* estava mais ligado a propor encontros com a Música que fossem divertidos, alegres, mas que se esgotavam aí. Havia muitas brincadeiras e muitas atividades musicais coletivas centradas, principalmente no canto. Mas não presenciei encontros nos quais, individualmente, os estudantes pudessem ficar ‘a sós’ com eles mesmos e com a Música, para pensá-la, e, conseqüentemente, pensar a si mesmos, pois, ao estabelecer encontros com outros, conhecemos mais a nós mesmos. Encontros dessa natureza poderiam lhes oportunizar a experiência das relações que caracterizam o corpo musical, suas próprias relações e a relação entre essas duas relações, ou seja, poderiam lhes oportunizar o conhecimento do que eram capazes musicalmente.

Como referido, spinozamente falando, ao estabelecer encontros, o ser humano sofre afecções no corpo (realidade física) e ideias dessas afecções na mente (realidade mental), que são os afetos. Quando no plano da realidade física o encontro se estabelece com algo ou alguém que lhe convém, ou seja, que a conservação da proporção de movimento e repouso que lhe é característica é beneficiada, a realidade mental será de alegria. Mas essa alegria pode não ser suficiente para aumentar sua potência de agir. Para que isso ocorra será necessário que ele compreenda suas próprias relações, as relações do outro e de que forma essas relações se compõem.

Aquela alegria buscada pela professora é a possibilidade de fazê-la ativa. Ou seja, quando os estudantes eram atraídos pelos encontros com a Música porque eles eram divertidos, essa diversão precisaria vir acompanhada da possibilidade de

aquisição tanto de experiência (aumento da capacidade de afetar e ser afetado) quanto de instrumentos intelectuais para a compreensão do corpo com quem o encontro é estabelecido (conhecimento da capacidade de afetar e ser afetado). Nesse plano, a alegria não será apenas diversão, mas sim ativa e a capacidade de potência de agir será aumentada.

As apresentações promovidas pela Música na escola a qualificavam como um bom produto da escola. Para isso, o processo de escolarização da Música sofria desvios. Se em seu processo normal os encontros com a Música pareciam propiciar a busca pelo 'ser capaz de' dos estudantes, em função das apresentações essa busca parecia desviar-se para o 'ter de'.

O movimento escolar, então, de valorização da Música como produto trazia resquícios do segundo sentido fundante de escola aqui considerado – o sentido de escola organizacional (COÊLHO, 2013; 2013b) que valoriza o 'ter de' em detrimento do 'ser capaz de'.

Sendo assim, a experiência de escolarização da Música do outro, pouco se diferencia da experiência pessoal em relação ao *GPA*. A diferença entre ambas pode estar no fato de que na experiência do outro, parecia haver uma cobrança da escola para que a Música se manifestasse como produto, cobrança que não havia na experiência pessoal, pois nela, a apresentação era um desejo da professora. Mas ambas guardam uma semelhança: a interferência que a proposição de apresentações exerce no processo de escolarização da Música, atrelando seu desenvolvimento mais ao 'ter de' do que ao 'ser capaz de'.

Em relação à experiência do 'outro', essa interferência ficará mais clara através da descrição do processo de escolarização da Música ali desenvolvido.

Descrevo, então, como os encontros entre Música e estudantes promovidos pelo 'outro' se desenvolviam cotidianamente, destacando algumas singularidades neles presentes.

10 ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA PELO OUTRO

No horário semanal da turma D1, havia a previsão de 3 aulas de Música que eram divididas com as aulas de Dança. Por essa razão, para essas aulas, essa turma se constituía em dois grupos denominados de *azul* e *roxo* e a cada aula cada grupo ficava com uma das professoras. Não havia uma alternância exata dessa permanência porque a professora de Dança também dividia algumas aulas com outra professora dessa turma. Além disso, como elucidado, quando algum professor faltava, a professora de Música podia ser deslocada para outra turma, de acordo com as necessidades imediatas da escola.

Esses encontros obedeciam a uma rotina que, de forma geral, era alterada em duas situações - nos dias que antecediam apresentações ou nos dias em que a professora de Dança ausentava-se. Na primeira situação, as duas professoras ficavam com toda a turma, os encontros aconteciam, parcial ou integralmente, no palco¹³⁴ e eram destinados ao ensaio do que apresentariam. Na segunda situação, a professora de Música ficava com toda a turma e os encontros aconteciam ou na *domus* escolar da turma ou na sala de Dança, em função de sua maior capacidade de abrigar a todos. Quando nenhuma dessas situações ocorria, no horário estipulado, as duas professoras se dirigiam para a *domus* escolar da turma, separavam os grupos e cada um deles, acompanhado pela professora daquele dia, se dirigia para sua respectiva sala. Para a aula de Música, os alunos levavam consigo um caderno no qual textos explicativos e exercícios eram colados, mas que foi utilizado cerca de 3 ou 4 vezes durante o tempo em que ali estive, pois, nesses encontros, predominavam atividades práticas.

A sala de Música possuía armários de aço, carteiras, instrumentos variados de percussão¹³⁵, um teclado, um violão, uma guitarra, um contrabaixo elétrico,

¹³⁴ Como já sublinhei em outra nota de rodapé, o palco ficava naquele espaço multiuso que funcionava como pátio, auditório e refeitório.

¹³⁵ São instrumentos de fanfarra (bumbo, zabumba, surdo, rebolo, atabaque, tarol, dentre outros) e, a meu ver, inadequados para o manuseio das crianças, pois são muito grandes. Segundo a professora, eles foram adquiridos em 2011 em uma situação emergencial, pois na escola não havia nenhum instrumento. Ela relatou que pelo programa *Mais Educação*, as escolas que promovessem oficinas de percussão teriam verba para aquisição de instrumentos de percussão e esses eram os instrumentos relacionados para tal. Além disso, os instrumentos, por uma questão de recolhimento fiscal, deveriam ser adquiridos em lojas físicas do município onde a escola estivesse localizada. Por essa razão, ela escolheu alguns dos instrumentos de percussão ali relacionados, mas ficou impossibilitada de solicitar

estantes para partitura, fantasias que eram utilizadas para as apresentações e que ficavam penduradas em um cabide suspenso, além de materiais didáticos variados, como copos, bolas de variados tamanhos, dentre outros.

O plano para a escolarização da Música estava anunciado em um documento elaborado pela professora de Música, intitulado *Projeto Musicando* e faz parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Ele tem a estrutura de um Plano de Ensino, pois anuncia conteúdos, objetivos, metodologia e abordagem avaliativa.

Pelo documento, depreende-se a concepção da professora e da escola - pois ele integra seu PPP - sobre Escola, bem como sua concepção e justificativa para o ensino musical naquele ambiente.

Concebe Escola como espaço de socialização que engloba uma diversidade de ideias, objetivos e anseios inerentes a faixas específicas do desenvolvimento dos estudantes. Em função disso, atribui a ela a função de propor projetos que atendam toda essa diversidade. Além disso, sublinha que a Escola atual enfrenta problemas advindos de uma estrutura social pautada na desordem, violência, dificuldade de integração e “ausência de sentido da experiência escolar para muitos jovens” (PROJETO MUSICANDO, 2015, p. 1). A presença da Música na Escola se justificaria porque ela é inerente a eles, estando fortemente presente em sua vida e, por essa razão, segundo o documento, seu ensino possibilitaria a expansão da vida pessoal, intelectual, expressiva e social, além de auxiliar na formação do caráter e senso estético dos estudantes. Ou seja, a presença da Música na Escola atenderia a dois propósitos – além da formação musical, a formação pessoal e social dos estudantes. Conclusão reforçada por uma das falas da diretora ao fazer referência a um dos projetos ali desenvolvidos –

Um exemplo é o projeto da alimentação. Toda a escola se envolveu e uma vez, os meninos estavam indo pro almoço e perguntei pra um deles, onde ele estava indo. Ele respondeu que ia encher o bucho. Fiz a mesma pergunta a outro menino e ele respondeu que estava indo nutrir seu corpo com substâncias, e começou a usar termos que ele havia aprendido no

outros instrumentos de percussão mais adequados à faixa etária dos estudantes porque, à época, não havia loja de instrumentos musicais em Goiânia que dispusesse desses instrumentos para venda. Ainda assim, aproveitou a oportunidade e redigiu uma justificativa para adquirir outros instrumentos que não fossem de percussão. Foi atendida e com essa verba a escola adquiriu o teclado, os outros instrumentos aqui relacionados, além de aparelhagem elétrica, como caixas para baixo e guitarra elétrica, mesa de som com 8 canais, caixa amplificada para mesa, caixa portátil com leitor de *pendrive* e aparelho de som.

projeto. Ou seja, a aprendizagem tem que ser significativa (Entrevista realizada no dia 17 de junho de 2015).

Aliando esse depoimento à concepção de Escola acima anunciada, à forma de organização e participação da Música nessa organização, ao seu propósito junto aos estudantes, a escola, e a Música como uma de suas partes constitutivas, objetivariam a construção de uma escola significativa (VILLELA, e ARCHANGELO, 2014). Para isso, propõem projetos educativos que atendam à capacidade de pensamento, criação e interação dos estudantes.

Especificamente em relação à formação musical, objetivava que, como consequência dos encontros entre Música e estudantes, ao final do ciclo II, eles fossem

capazes de desenvolver a apreciação musical, a distinção de timbres e parâmetros sonoros diversificados, reconhecimento da linguagem escrita rítmica musical, criar e estruturar composições pautadas nos parâmetros sonoros musicais, distinguir propriedades diversas de gêneros musicais que permeiam nossa sociedade, [...] refletir sobre questões éticas e intencionais sobre as letras das músicas, ser agente crítico reflexivo, praticar ritmos respeitando pulsação e regência, percepção da altura dos sons, distinguir instrumentos e perfis de percussão e conhecer princípios básicos de instrumentos harmônicos, melódicos e percussivos (*Projeto Musicando*, p. 2, 2015)¹³⁶

Para atingir esses objetivos, o documento estabelece como práticas o canto coral, a execução percussiva, a composição e a “formação de repertórios para apresentações agendadas previamente nas comemorações e atividades desenvolvidas na Escola”, advertindo que “as atividades podem ser alteradas de acordo com a demanda do cronograma da escola, do desenvolvimento dos alunos e dos recursos disponíveis” (PROJETO MUSICANDO, 2015, p. 3).

¹³⁶ Como esse documento foi formulado de forma indistinta para os ciclos I e II, a professora sublinha que todas “as turmas trabalharão os mesmos conceitos, porém os conteúdos serão modificados de acordo com as necessidades e o desenvolvimento apresentado por cada turma” (PROJETO MUSICANDO, 2015, p. 3). Confesso que não entendi qual a distinção que ela faz entre conceito e conteúdo. Talvez ela estivesse se referindo a conteúdo e atividades. Ou seja, os conteúdos seriam os mesmos, mas sua forma de abordagem estaria sujeita às características de desenvolvimento de cada faixa etária. Entretanto, tal incompreensão não acarreta danos ao propósito dessa pesquisa, pois seu foco de interesse está mais centrado no efetivo encontro entre Música e estudantes.

Os conteúdos elencados para o primeiro trimestre letivo¹³⁷ de 2015 foram: som e silêncio; marchas carnavalescas, samba de roda, batuque; percussão corporal e convencional¹³⁸; canto coral; leitura rítmica por símbolos; intensidade; valsa; baião; duração; células rítmicas e compasso; *rock*; *reggae*¹³⁹.

Para entender, então, o projeto de escolarização da Música pretendido pela professora, faço uma junção entre os objetivos esperados e os conteúdos elencados para determinar qual *algo* do mundo musical seria trazido para o encontro entre Música e estudantes, através de quais tipos de ação musical. Além disso, se ela objetivava que os encontros com a Música capacitassem os estudantes a refletir sobre questões *éticas* contidas na parte textual das canções, sendo *agente crítico reflexivo*, também objetivava, ainda que com enfoque centrado na mensagem textual das canções, colocar *em jogo* esse algo musical mundano. Sendo assim,

- qual algo do mundo musical seria trazido: gêneros musicais variados (marchas carnavalescas, samba de roda, batuque, valsa, baião, *rock* e *reggae*); parâmetros sonoros (duração e intensidade); escrita rítmico-musical; organização da escrita musical em compassos.
- através de quais ações musicais: canto, execução percussiva corporal e instrumental.

O primeiro encontro entre Música e estudantes que presenciei aconteceu no dia 28 de janeiro e, como de costume, ele começava com a chegada das professoras de Dança e Música na *domus* escolar da turma D1.

Nesse dia, após esforços das professoras para que houvesse silêncio e os estudantes se acomodassem em suas carteiras¹⁴⁰, fui apresentada como

¹³⁷ A escola divide o ano letivo em 3 trimestres. O primeiro e parte do segundo ocorrem de janeiro a junho. Parte do segundo e o terceiro ocorrem de agosto a novembro. Em função da greve, o segundo trimestre começou atrasado, mas antes do término do primeiro semestre. Assim, pude acompanhar um conselho de classe que atribuiu os conceitos do desenvolvimento dos estudantes no primeiro trimestre. Quando o segundo trimestre iniciou, os encontros entre Música e estudantes foram direcionados para a realização de uma apresentação com repertório de rock ilustrando composições de diferentes épocas. Essa apresentação ocorreu em substituição à festa junina. Em função disso, os conteúdos elencados para o segundo trimestre tiveram seu início adiado para o segundo semestre, época em que não estava mais na escola.

¹³⁸ Imagino que a percussão convencional seja a execução de instrumentos de percussão.

¹³⁹ A sequência e utilização de vírgula e ponto e vírgula é a mesma que consta no documento.

¹⁴⁰ Os encontros aconteciam às 2^{as}, 4^{as} e 5^{as} feiras. Na 2^a feira, acontecia no horário da segunda aula do período vespertino. Na 4^a feira, no horário da última aula do período matutino e na 5^a feira, no

pesquisadora. Sem maiores esclarecimentos, me dirigi para o fundo da sala e tomei assento em uma das carteiras¹⁴¹.

A separação dos grupos foi feita e, em fila, acompanhados pela professora, aqueles que ficariam com a Música se dirigiram para sua respectiva sala. No caminho, conversavam sobre amenidades, mas, com frequência, sobre assuntos veiculados pela mídia televisiva – novelas, jogos de futebol, desenhos, programas de entretenimento....

Chegamos na sala de Música e, imediatamente, muitos deles se dirigiram para os instrumentos musicais que estavam mais à mão. A professora impediu que tocassem e eles perguntaram se naquele dia haveria um momento para tocar instrumentos. Nos encontros seguintes essa mesma atitude se repetiu, mas, como a satisfação desse desejo não se efetivou, aos poucos essa atitude foi desaparecendo.

De forma geral, quando não estavam se preparando para alguma apresentação, os encontros com a Música eram - não necessariamente nessa sequência -, basicamente, assim organizados: a professora apresentava algo do mundo musical; propunha exercícios práticos corporais, ligados ou não à escrita e leitura musical – através de simbologia alternativa que foi sendo substituída gradativamente pela escrita musical formal -; propunha diversificados aquecimentos vocais sempre acompanhados pelo violão; cantavam algumas canções que ilustravam o assunto musical abordado; propunha brincadeiras entre a turma inteira ou em pequenos grupos.

A maioria dos estudantes estava naquela escola desde o início do seu processo de escolarização e, por isso, desde então, encontravam-se com a Música. Pareciam ser experientes com a dinâmica dos encontros, com os aquecimentos vocais e com as canções propostas, pois bastava um acorde introdutório e já sabiam qual canção estava ali anunciada. Conheciam amplo repertório musical e apenas as

horário da primeira aula do período vespertino. Mesmo que estivessem sentados por ocasião do momento que antecedia o encontro com a Música, com a troca de professores, muitos deles se locomoviam pela sala e conversavam com seus colegas.

¹⁴¹ O que mais chamou a atenção dos estudantes foi meu *tablet*, pois o utilizava como Diário de Campo. No início queriam ver o que escrevia, perguntavam sobre sua capacidade de armazenamento, seu funcionamento, quanto havia pago por ele..., mas, com o passar do tempo, essa curiosidade foi se dissipando. Aos poucos, também, minha presença foi naturalizada e, ao adentrar na sala, alguns alunos já providenciavam uma carteira para mim.

canções destinadas às apresentações daquele semestre constituíram-se como novidade para eles.

Além dessas canções – as novas e as que já conheciam -, encontraram-se com outros artefatos musicais através da audição de exemplos de Valsa e *Rock*¹⁴². As Valsas foram ouvidas para que reconhecessem e marcassem o tempo forte da organização ternária que caracteriza esse gênero, mas, título, compositor, período histórico ou outras referências da obra não foram nem anunciadas nem discutidas.

Sobre o *Rock*, a professora fez um relato histórico do seu surgimento, chamando a atenção para a importância de Elvis Presley e dos *Beatles* em seu processo histórico. Também chamou a atenção dos estudantes para a forma como dançavam e sua indumentária, motivando-os a imitar aquela coreografia.

A audição de artefatos musicais era rara e, ao perceberem que a professora colocaria algo para ouvirem, alguns se manifestavam, solicitando, “ô tia, coloca um sertanejo aí”. Entretanto, essas solicitações não eram nem discutidas nem atendidas.

Além dessas poucas audições, a pedido dos alunos, em duas ocasiões a professora tocou teclado como cumprimento à promessa de que se “eles se comportassem” ela o faria. Tocava nos momentos finais do encontro e era ouvida com atenção e aparente admiração pelo grupo. Admiração que se confirmou, quando alguns estudantes alegaram que a aula de Música era alegre quando a professora tocava. Em outra ocasião, também como cumprimento de uma promessa feita, deixou que cada um explorasse brevemente os sons do teclado. Fizeram de forma organizada, respeitosa e demonstrando satisfação em fazê-lo, comportamento afinado com o desejo de aprender instrumento manifesto nas entrevistas.

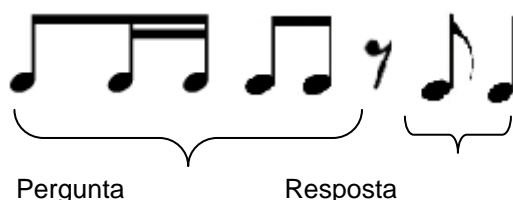
Também eram muito respeitosos quando a professora começava a afinar o violão. Sem que ela solicitasse, eles imediatamente faziam silêncio e, se algum estudante não o fizesse, era advertido pelos próprios colegas.

Embora a afinação do violão e a possibilidade de tocar ou ouvir o teclado parecessem estratégias eficientes para o alcance do silêncio, em relação ao violão ela nunca o fez e em relação ao teclado ela só o fez nas ocasiões acima referidas. A

¹⁴² *Contos dos Bosques de Viena e Danúbio Azul*, de Johan Strauss e cenas de casais dançando canções de Elvis Presley, *Beatles* e Celly Campello.

estratégia mais utilizada para o alcance do silêncio era a ameaça de deixá-los sem recreio¹⁴³. Para chamar a atenção para si, também costumava bater palmas utilizando uma célula rítmica em forma de pergunta e resposta (Figura 06).

Figura 06



Entretanto, essa estratégia alcançava o silêncio apenas no momento da execução rítmica, ou seja, segundos. Essa mesma estratégia era utilizada por iniciativa de alguns alunos quando percebiam que havia muita conversa. Isso ocorria principalmente quando a professora tentava explicar as regras de alguma brincadeira que estava propondo e tinha dificuldade em fazê-lo em virtude de muita conversa. Era uma forma desses alunos de garantir que a brincadeira se efetivasse, pois a todo instante perguntavam se naquele dia brincariam de alguma coisa. Diferentemente da expectativa de execução dos instrumentos musicais, essa expectativa não os abandonou, pois, quando os encontros não eram utilizados para preparação das apresentações, com frequência, a professora propunha brincadeiras relacionadas com o algo do mundo musical daquele dia e esse parecia ser o momento mais aguardado pelos estudantes.

Além dessa expectativa, também tinham a expectativa permanente de sair da sua *domus* escolar. Como anunciado, quando a professora de Dança não comparecia, o encontro acontecia naquele ambiente e, em virtude da sua organização – muitas carteiras, dificultando a mobilidade dos alunos - as brincadeiras eram inviabilizadas. Entretanto, em algumas dessas ocasiões, os encontros aconteceram na sala de Dança porque era dotada de espaço apropriado para movimentações corporais. Nessas poucas ocasiões, os encontros eram pautados por brincadeiras musicais e causavam muita excitação nos estudantes, a ponto de ameaçar o controle da professora sobre o grupo. Para evitar tal perda, ela os reconduzia para sua *domus* escolar, causando insatisfação no grupo, não em

¹⁴³ Em algumas ocasiões isso já não funcionava porque aquele aluno ameaçado de ficar sem recreio já o estava por punição de outro professor.

relação à professora, mas de uns para com os outros - entre os que se contiveram nos limites estabelecidos pelas brincadeiras e aqueles que os extrapolaram.

Outro aspecto importante a ser pontuado é a questão do encontro entre Música e estudantes se adequar ao pensamento escolar da inclusão. Nesta turma havia um estudante com deficiência auditiva e, embora ele fosse acompanhado por uma tradutora de sinais, ela poucas vezes o acompanhava nos encontros com a Música.

A professora procurava incluí-lo nas atividades, ficando próxima a ele, colocando uma de suas mãos na caixa acústica do violão para que percebesse a vibração do som, além de solicitar que alguns de seus colegas cantassem voltados para ele utilizando a linguagem de sinais. Mas nem sempre isso parecia ser suficiente, pois, com frequência, ele se mostrava alheio às atividades musicais propostas. Entretanto, parecia estar bastante integrado ao grupo e suas ações caminhavam para a mesma direção que a de seus colegas, como, por exemplo, a busca por estabelecer conversas¹⁴⁴ e brincadeiras com aqueles que estavam mais próximos, independente da proposição ou anuência da professora.

Certa vez, faziam um aquecimento vocal entoando uma canção que em determinado momento não havia articulação de palavras, mas apenas a emissão da vogal 'a' em duas alturas diferentes e com um desenho rítmico de duas colcheias¹⁴⁵. Percebi que ele sabia o momento de tal emissão e a fazia obedecendo ao ritmo, mas em desacordo com a altura proposta e com o intervalo entre elas. Aproximei-me e coloquei uma de suas mãos em minha garganta, enquanto também fazia o aquecimento com a turma. Para minha surpresa, ele continuou a emitir a vogal no momento certo e de acordo com o desenho rítmico, mas agora o fazia exatamente nas alturas propostas e obedecendo à distância entre elas¹⁴⁶.

Em relação à execução dos instrumentos, embora fosse a atividade mais desejada pelos estudantes - segundo seu comportamento em sala, seus

¹⁴⁴ Ainda que ele não articulasse palavras, pronunciava uma espécie de balbucios.

¹⁴⁵ Em um intervalo de terça maior descendente e tendo a semínima como unidade de tempo.

¹⁴⁶ Os aquecimentos vocais objetivam, dentre outros aspectos, aumentar a tessitura vocal daqueles que o praticam e são feitos através de trechos melódicos que se repetem subindo a altura de tom em tom ou de semitom em semitom. Por essa razão, a cada vez que esse trecho melódico é entoado ele está em uma altura diferente da anterior.

depoimentos durante as entrevistas e os depoimentos tanto da diretora quanto da professora de Música, ambas admitindo ciência desse desejo -, ela praticamente inexistiu durante o tempo em que lá estive. Quando ocorreu, estava ligada ao assunto em questão – percepção de alturas diferentes e execução das células rítmicas propostas. Além disso, quando estavam com os instrumentos, sua atenção estava mais voltada à exploração de suas possibilidades sonoras do que ao propósito da atividade proposta, ocasionando uma aparente ‘desordem’.

Esta aparente ‘desordem’ não se evidenciou em um encontro que ocorreu um dia antes do início da greve dos professores. Cheguei para mais um dia de observações e fui informada que a professora estava na sala de Música com um grupo de 10 estudantes da turma D1, formado por alguns estudantes da turma *roxa* e outros da turma *azul*. Encontrei o grupo sozinho e bastante envolvido¹⁴⁷ na execução de um ritmo *ostinato*¹⁴⁸ através de instrumentos de percussão feitos de material reciclado. Estavam penteados, maquilados e trajando idêntica indumentária - camiseta, calça e tênis novos -, mas não era o uniforme da escola.

A certa altura, uma moça para mim desconhecida adentrou na sala, reuniu o grupo e, ao perguntar se estavam nervosos, responderam que sim. Ela disse que não havia motivo para isso, pois interpretariam um papel que dominavam – o papel de estudantes, mas não podiam se esquecer que eram estudantes comportados. Começo aqui um parêntese.

Fazia parte daquele grupo um estudante que demonstrava muita dificuldade em se adaptar às regras da escola e em constante conflito com professores, direção, coordenação e colegas, a quem, frequentemente, agredia tanto verbal quanto corporalmente.

As respostas que deu às perguntas feitas durante a entrevista, como as de seus colegas, foram dirigidas para o desejo de estar na escola para brincar e fazer amigos, mas expressam tal situação de conflito.

Para ele, a escola era alegre quando tinha aula de Educação Física porque era a oportunidade que tinha para jogar bola, e triste quando tinha aula de geografia porque “*escreve muito*”. A aula de Música era alegre quando a professora cantava,

¹⁴⁷ Situação rara, pois quando estavam desacompanhados de algum adulto, conversavam e se movimentavam muito pela sala.

¹⁴⁸ Frase ou célula melódica ou rítmica que se repete.

pois “a cantoria dela é boa”, e triste quando a professora o mandava pra coordenação¹⁴⁹ “*porque eu teimo*”. Na e com a escola, alegou que aprendia a estudar “*prestando atenção na professora*”; e na aula de Música aprendia a “*tocar instrumentos*”. Quando perguntado como fazia amigos, alegou não ter amigos nem na escola nem na aula de Música “*porque sempre me falam que eu sou teimoso*” e, por isso, disse sentir-se sozinho. Segundo ele, escola e Música o ajudam a construir um mundo melhor, “*estudando*”. Em relação às mudanças, sua resposta foi semelhante a muitos de seus colegas, pois, na aula de Música não faria mudanças e na escola empreenderia mudanças ligadas a atividades de recreação para os alunos “*se sentir melhor*”. Outra mudança que faria na escola, seria dispensar os professores “*porque eu acho eles muito chatos*”.

Neste encontro, em específico, esse estudante estava diferente. Suas dificuldades em obedecer as regras escolares haviam desaparecido e estava integrado ao grupo. Além disso, dentre os instrumentos, estava com o mais cobiçado pelos estudantes – o surdo¹⁵⁰. Terminei o parêntese e volto para a moça desconhecida.

Ela integrava a equipe que estava fazendo filmagens na escola que seriam utilizadas para a veiculação televisiva de um comercial de uma empresa goiana de beneficiamento de alimentos, nacionalmente conhecida. As embalagens de acondicionamento dos produtos comercializados por essa empresa são feitas de material reciclado e, como a escola tinha um projeto educacional voltado para a sustentabilidade, ela havia sido escolhida para participar do comercial.

Para o comercial, simularam uma aula de Música desenvolvida ao ar livre, com alunos alegres, limpos, penteados, trajando uniforme novo e coordenados por uma professora que, executando violão, os orientava a tocar ritmo brasileiro em instrumentos feitos de material reciclado. Ou seja, um encontro entre Música e estudantes bem diferente daqueles que cotidianamente aconteciam naquele ambiente escolar.

¹⁴⁹ Embora eu não tenha presenciado nenhuma ocorrência dessa.

¹⁵⁰ Faço essa afirmação baseada nas escolhas de instrumentos que os estudantes fizeram quando submetidos a uma avaliação (trago detalhes dessa avaliação um pouco mais adiante) que objetivava escolher quem participaria da apresentação prevista para o *Festival de Arte-educação* páginas atrás mencionado. Mesmo sendo o mais pesado, a ponto de dificultar que eles o carregassem, o surdo, não esse feito de material reciclado, foi o mais solicitado.

Outros três encontros com características singulares ocorreram dias antes da deflagração da greve dos professores. Estavam se preparando para a apresentação que fariam no já referido *Festival de Arte-educação*. Apresentariam a canção 'Felicidade' (Marcelo Jeneci) e o grupo seria dividido entre cantores e instrumentistas. O arranjo da parte instrumental contemplaria instrumentos de fanfarra disponíveis na escola (enumerados linhas atrás) e era construído com uma base rítmica de pausas e sons sincopados grafados através de figuras pontuadas - escrita ainda desconhecida pelos estudantes. Em função disso, a professora elaborou uma lista com exercícios rítmicos contemplando essa escrita e - sem maiores detalhes em relação à função do ponto de aumento, do nome das figuras, da organização dos compassos - passou a motivá-los a executar os exercícios. Embora os executassem, percebi que não haviam compreendido a gramática daquela escrita e a execução parecia pautar-se na imitação da professora. Executaram cada exercício variadas vezes e a professora anunciou que os submeteria a uma avaliação prática e aqueles que melhor executassem os exercícios, comporiam o grupo dos instrumentistas, além de poderem escolher qual o instrumento de sua preferência. Por isso, aconselhou que estudassem os exercícios em casa.

Embora a professora de Dança estivesse presente, os dois encontros destinados à aprendizagem desses ritmos aconteceram na *domus* escolar da turma D1, sem nenhuma brincadeira, mas, mesmo assim, com a participação ativa de todos. Demonstraram interesse em aprender e executar os exercícios e os encontros ocorreram sem problemas.

O encontro destinado à avaliação e escolha do grupo dos instrumentistas aconteceu no dia 8 de abril. Antes de se dirigir para a sala de Música, a professora repassou os exercícios da lista. No caminho para a sala de Música, aquele aluno linhas atrás destacado, me confessou que queria muito fazer parte do grupo de instrumentistas e, assim como os colegas, estava muito nervoso.

Individualmente, os estudantes foram chamados. Ao adentrar na sala, a professora perguntava qual era o instrumento de sua preferência¹⁵¹ e o entregava para que executasse dois dos exercícios da lista. Um era escolhido por eles e o outro pela professora. De maneira geral, diferentemente do exercício escolhido pela

¹⁵¹ Como aludido, o instrumento mais solicitado foi o surdo.

professora, os escolhidos pelos estudantes eram executados sem muitos problemas, mas a execução de ambos apresentava dificuldades de manutenção do pulso.

Perguntei sobre os critérios de avaliação e a professora me disse que consideraria a habilidade motora, o esforço e a capacidade de leitura da gramática musical ali utilizada, pois percebera que muitos estudantes não a haviam compreendido. Como exemplo, ressaltou a habilidade rítmica e motora daquele aluno, mas reconhecia que sua execução, assim como a dos outros, estava mais pautada na memorização do que na compreensão efetiva da leitura musical.

Após essa descrição de como os encontros entre Música e estudantes ocorria, destacando aspectos gerais e singulares, apresento uma sistematização desses encontros, pautada no conceito de escolarização desenvolvido por Masschelein e Simons (2014) e utilizado aqui como aporte.

Se a Música integrava o plano de uma escola que privilegiava aspectos ligados ao pensamento, à ação e interação dos estudantes (VILLELA, e ARCHANGELO, 2014) seriam contemplados para o alcance de objetivos escolares (formação pessoal e social) e musicais.

Para alcançar esses objetivos ela fez uma previsão do algo do mundo musical e através de quais manifestações musicais a Música se encontraria com os estudantes. Também sublinhou que através do encontro com esse algo, esperava que os estudantes desenvolvessem atitudes crítico-reflexivas, ou seja, esse algo sofreria um processo de reflexão, seria posto em jogo.

Sendo assim, do documento foi possível depreender que, embora não especificasse se e como o algo musical seria jogado, a escolarização da Música corresponderia ao conceito de escolarização de Masschelein e Simons (2014).

Por essas razões, sistematizo o processo de escolarização da Música desenvolvido naquela escola apontando o algo do mundo musical que foi trazido para o encontro entre Música e estudantes, como foi jogado e como foi posto em jogo. Além disso, se a Música objetivava também atender aos objetivos relativos à formação escolar, é compreensível que o referido documento advertisse que as atividades propostas para os encontros entre Música e estudantes poderiam ser alteradas em função das necessidades da escola. Por essa razão, divido a sistematização em períodos. Cada um deles corresponde à influência que essas

necessidades escolares exerciam sobre o processo de escolarização da Música, em outras palavras, como o movimento escolar afetava os encontros entre Música e estudantes.

***1º Período - de 28 de janeiro a 11 de março**

- algo do mundo musical: som/silêncio, acompanhados da noção de pausa e emissão sonora, simbolizados por escrita musical alternativa; parâmetros do som (altura e intensidade); distribuição dos tempos musicais em partes iguais de dois e três tempos – noção de compasso binário e ternário; valsa.

- como era jogado: através de brincadeiras de localização auditiva de sons instrumentais e vocais; do canto de canções com a omissão de algumas de suas partes; da locomoção e parada corporal a partir da execução e interrupção de pulsos variados e executados através de instrumentos musicais; da leitura, execução e composição de frases rítmicas, grafadas de acordo com a escrita alternativa de figuras de som e pausa, organizadas em tempos iguais e com indicação da intensidade e altura do som, mas sem definição tonal, executadas corporalmente (palmas com mão fechada e aberta, estalos de dedos, batida nas pernas...) e através de instrumentos de percussão que emitissem, a grosso modo, sons graves, médios e agudos; através da audição de Valsas, acompanhadas da marcação corporal ou de materiais lúdicos (bolas grandes e pequenas), do tempo forte de cada compasso.

***2º Período - de 11 de março – início da preparação para o *Festival de Arte-educação* e para a apresentação da Páscoa – a 13 de abril**

- algo do mundo musical: canções *Raízes* (GAN) e *Felicidade* (Marcelo Jeneci); figuras de som e pausas pontuadas com grafia tradicional (semínimas, colcheias e semicolcheias); ritmos sincopados.

- como era jogado: não houve mais a proposição de brincadeiras relacionadas ao algo do mundo musical. Quando aconteciam, estavam relacionadas ao aquecimento vocal que precedia os ensaios. Neste período também aconteceu a avaliação e a filmagem do comercial linhas atrás referido.

***de 14 de abril a 24 de maio – greve**

***3º Período - de 25 de maio a 29 de junho**

- algo do mundo musical: continuidade das figuras apresentadas no período anterior à greve; audição de repertório representativo do rock nacional e internacional (Celly Campelo, Raul Seixas, Elvis Presley e os *Beatles*); *Bolacha de Água e Sal* (Grupo Palavra Cantada)
- como era jogado: jogos com dados que representavam tanto os valores das figuras¹⁵² quanto sua grafia. As brincadeiras continuaram a ocorrer durante os aquecimentos, mas quanto mais o dia da apresentação do final do semestre se aproximava, mais as brincadeiras diminuía e os estudantes passaram a encontrar-se com uma música que se repetia, sem muitas novidades.

Durante o 1º período, a Música compareceu cheia de novidades e, através de brincadeiras, foi mostrando como seu material básico – som/silêncio – se constituía – parâmetros sonoros. Além disso, oportunizou que os estudantes o manipulassem e os estimulou a construir células rítmicas através da exploração do que mais os atraía nestes encontros - os instrumentos musicais. De uma canção passavam para outra, mostrando que seu repertório de canções nestes anos de encontros sistemáticos com a Música é amplo. Além disso, ao cantar, jogos variados eram propostos, pois tinham tempo livre para experimentar a Música através de brincadeiras que tinham como ingredientes a movimentação corporal, o desafio, a interação com o outro. Havia uma preocupação com o letramento musical, que também era buscado através de atividades lúdicas. Era o encontro com a Música em uma escola com resquícios de seu sentido fundante da *scholé* e com atividades que privilegiavam o pensamento, a criação e a interação.

No 2ª período o movimento escolar foi se manifestando nos encontros entre Música e estudantes e o algo musical ficou dividido para o atendimento de objetivos tanto musicais quanto escolares. Ao ser trazido para o jogo, sua abordagem lúdica e reflexiva, contemplando ações ligadas ao pensamento, à criação e à interação foram perdendo força e a preocupação parecia estar centrada na reprodução de produtos musicais. Reprodução porque eles foram trazidos prontos e os estudantes teriam que manifestá-los em eventos que aconteceriam dentro e fora do ambiente escolar¹⁵³. A professora tentou aliá-los ao processo de letramento em curso, mas o

¹⁵² Esses valores foram apresentados como fixos e não como relacionais, concebendo a semínima como unidade de tempo.

¹⁵³ A Páscoa Solidária e o *Festival de Arte-Educação*.

tempo parecia ser insuficiente para atividades musicais de maior interação com o material musical para que a compreensão de sua gramática fosse alcançada.

Ao prepará-los para o *Festival* e na tentativa de dar continuidade ao letramento musical em curso, a professora lançou mão de uma prática que não fazia parte do processo de escolarização da Música – a avaliação formal. Mas uma avaliação frágil porque não avaliava o nível de compreensão dos estudantes e sim sua capacidade de memória e aptidão musical. Além disso, a avaliação não era uma maneira de verificar problemas para repensar os encontros. Era uma maneira de escolher quem reunia condições para representar a escola, ou seja, prevaleceu o ‘ter de’ sobre o ‘ser capaz de’ e a Música foi inserida em um sentido escolar organizacional (COÊLHO, 2013; 2013b).

Essa prevalência se repetiu com a canção que seria apresentada por ocasião da *Páscoa*. Ela foi repetida diversas vezes, mas não havia o enfoque em algum elemento específico como alcance tonal, ajuste rítmico, estrutura musical ou conteúdo textual. Seu canto objetivava atender a objetivos escolares – formação pessoal e social -, mas, pela forma como a apresentação ocorreu, como já elucidado, parecia mais servir a objetivos morais e religiosos que escapam da alçada de uma escola laica, pois a condução para a escolha do credo não é de sua responsabilidade. Mais uma vez o segundo sentido escolar se manifestou – o discurso prevalente da coordenadora que ‘animou’ a apresentação estava voltado para a propagação de valores morais e religiosos.

Essas duas canções prevaleceram neste período, mas não embalaram ou subsidiaram atividades lúdicas que tanto agradava aos estudantes. Além disso, atividades de exploração sonora ou rítmica através dos instrumentos musicais não mais aconteceram e eles ficaram nos armários. Só saíram quando foram submetidos a uma avaliação musical que não era experimentação nem brincadeira. Era coisa séria, pois valia uma vaga no grupo que almejavam estar – o grupo dos instrumentistas – e se esforçaram para isso.

Os instrumentos musicais também saíram dos armários quando a escola ia aparecer na televisão anunciando uma prática que não a caracterizava e mostrando um produto musical que não era fruto de um processo de pensamento, criação e interação musical. Para se preparar para o comercial, a escola escolheu um grupo de alunos com maior desenvoltura rítmica, o separou de sua turma de origem,

vestiu-lhe de uniforme novo, o penteou, o maquilou e o livrou tanto das aulas, quanto da obediência ao movimento escolar, pois o sino bateu anunciando a mudança de tempos e lugares, mas eles permaneceram envoltos com a preparação do comercial. Além disso, todas as infrações que aquele aluno, linhas atrás destacado, cometera parecem ter ficado no esquecimento e ele foi ‘premiado’ com sua aparição na televisão. Se para a apresentação por ocasião da *Páscoa* a escola parecia estar atrelada a credos religiosos, agora ela parecia servir a interesses comerciais, dando sinais de ligação com movimentos religiosos e comerciais, lembrando uma época em que a Escola era um serviço prestado à Igreja e ao comércio - as escolas das sociedades complexas europeias do Antigo Regime.

Esses eventos, ou as escolhas feitas pelas pessoas responsáveis pela formação escolar e músico-escolar denotam o quanto o movimento escolar afetava o processo de escolarização da Música. Denotam também o quanto o movimento escolar era afetado pelo movimento político, pois todo aquele esforço dos estudantes para conseguir integrar o grupo dos instrumentistas foi em vão porque aquela lista de exercícios não compareceu mais aos encontros. Com a greve, a escola parou e, se sua alegria era a presença dos estudantes (conforme cartaz da Figura 1), ela agora ficou triste, tristeza também compartilhada pelos estudantes, pois se sentiam tristes “*quando acaba a aula e a gente volta pra casa*”¹⁵⁴. Algumas falas sobre a greve¹⁵⁵ dão a dimensão de como compreendiam e como eram afetados por essa ausência da escola – “*greve é quando os professores vão no prefeito falar as coisas que querem mudar. Aí o prefeito não faz e eles entram em greve de novo. Acaba quando o prefeito não escuta e eles desistem de falar com ele*”¹⁵⁶, ou ainda,

*Greve é quando a gente fica quase tipo de férias, mas não é, é greve. A gente fica parada e é muito ruim porque não pode estudar, escrever. A diferença entre férias e greve é porque nas férias não tá tendo aula de verdade. Na greve tem aula, mas o prefeito não quer deixar.*¹⁵⁷

¹⁵⁴ Fala de uma das meninas, mas que se repetiu na fala de outros estudantes.

¹⁵⁵ Algumas entrevistas com os estudantes aconteceram imediatamente após o término da greve e eles mesmos trouxeram esse assunto. Por isso perguntei o que entendiam por greve.

¹⁵⁶ Fala de uma das meninas.

¹⁵⁷ Fala de uma das meninas.

Greve é o Marconi¹⁵⁸ não querer pagar os professores, aí os professores saem, fica um tempo, processam e depois voltam pra escola depois de algum tempo. Senti ruim na greve porque não tava aprendendo. Quando acabou a greve senti bem porque na escola tenho muita amizade e fiquei pulando de alegria. E também porque preciso vim pra escola porque aqui aprende a ser alguém na vida¹⁵⁹

O 3º período de escolarização da Música também foi afetado pelo movimento escolar, mas agora esse movimento tinha como base, algo do mundo musical por ele mesmo – o *Rock*. No início conheceram novos artistas, dançaram, mas, aos poucos a Música se manifestava através de uma única canção - *Bolacha de Água e Sal* (Grupo Palavra Cantada) e não embalava brincadeiras ou explorações musicais. Além disso, o processo de letramento neste período também foi minimizado.

Ao encontrar-se regularmente durante anos seguidos com a Música, era de se esperar que os estudantes tivessem adquirido experiência musical, pois, spinozamente, quanto maior o número de afecções, maior a potência de afetar e ser afetado do ser humano.

Além disso, encontros podem alterar aqueles estados de movimento e repouso que caracterizam o corpo do ser humano, fazendo com que ele busque manter a proporção entre esses estados, ou regenerar-se, no sentido de manter determinada proporção. Mas não é uma volta ao estado de movimento ou repouso anterior e sim a manutenção de sua proporção, ou seja, a aquisição de outros estados de movimento e repouso, sendo, portanto, um ganho de aptidão.

Ainda que tivessem demonstrado não compreender a divisão de partes de tempos sonoros feitos através dos pontos de aumento presentes na lista de exercícios proposta pela professora para a avaliação, demonstraram forte senso rítmico. Entretanto, quando perguntei o que aprendiam com a Música na escola, nenhuma resposta relacionada ao pensamento musical foi manifesta. Responderam, preponderantemente, que aprendiam a cantar, brincar e bater palmas e reproduziam alguns dos ritmos que executavam durante as aulas. Ou seja, os encontros com a Música deixavam marcas, lembranças de vivências musicais muito centradas no

¹⁵⁸ Ele confundiu o nome do governador com o do prefeito.

¹⁵⁹ Fala de um dos meninos.

plano corporal, mas as ideias no plano mental dessas marcas, ou experiências, não avançavam para a compreensão das relações internas da própria Música.

Esse não avanço foi percebido quando, no primeiro momento, foram estimulados a criar novas células rítmicas. Praticamente não surgiram novas células, mas repetições daquelas que a própria professora havia elaborado. Ou seja, a quantidade e a regularidade dos encontros com a Música têm trazido aptidão musical destituída da ação musical.

Se a Música ali é valorizada pelos produtos que apresenta, esses produtos também são construídos com base nessa aptidão. Embora a professora tivesse elaborado células rítmicas com motivos rítmicos ainda desconhecidos na forma de seu registro, pela vivência musical não apenas escolar, mas cotidiana, suponho que já fossem conhecidos em sua execução, pois, prontamente os reproduziram.

Esse é um desafio de escolarizar algo que já é conhecido e vivenciado pelos estudantes. Ao solicitar que a professora colocasse um *sertanejo* para ouvirem e argumentarem que, mesmo reconhecendo que o *rap* não ajudaria a construir um mundo melhor e, por isso, não deveria estar na escola, mas mesmo assim estava em seu celular, é possível perceber que o algo do mundo musical trazido para a escola pertence a um mundo musical já delimitado – o que pode e o que não pode sem maiores discussões dos motivos da sua permissão ou não para adentrar o espaço escolar. Não é um mundo musical que contempla o mundo musical do estudante. Além disso, ao pautar-se na escolarização como sendo a seleção de algo do mundo para, em última instância ser (re)significado, é porque ele já está significado e é essa significação que será posta em jogo. Por que razão o rap não pode estar na escola, mas pode estar no celular? Por que razão um *rock* de um mundo musical tão restrito (*Bolacha de Água e Sal* - Palavra Cantada) e não outras bandas de *rock* tão presentes da mídia nacional e internacional e que, inclusive, estavam aqui no Brasil no *Rock in Rio* de 2015?

Estranho que os encontros com a Música fossem valorizados pela sua capacidade de contemplar o que mais gostavam de fazer coletivamente na escola – brincar - e não pela possibilidade de encontro com outra atividade que crianças e adolescentes também gostam de fazer coletivamente – *musicar*. Assim mesmo, um verbo no infinitivo que, quando conjugado, vira atividade individual e coletiva.

Como anunciarei no próximo capítulo, os encontros com a Música eram alegres quando havia brincadeiras. Essa é uma potência afetiva, mas não se evidenciou como potência ativa, pois a capacidade de agir musicalmente dos alunos não foi aumentada no sentido de interação com a Música, aumentando sua capacidade de afetar e ser musicalmente afetado, pois a compreensão da Música como corpo formado de relação de movimento e repouso que combina com a relação de movimento de movimento e repouso do ser humano não foi assim (re)significada.

Os encontros com a Música que ali vivenciei estavam pautados por um eterno (re)produzir. Talvez a ideia que tenham feito na mente sobre os encontros com a Música estivesse ligada à repetição e, quanto mais repetiam, mais mostravam aptidão para repetir.

Passei por experiência semelhante. No *GPA* chegava com as ideias musicais prontas e apenas fazia com que repetissem o que eu havia criado. Quando reeditamos o projeto nomeado de *Revoada*, apresentava apenas as canções e lhes incumbia de criar células rítmicas e melódicas que enriquecessem as canções – acompanhamentos rítmicos, introduções, contracantos...

No início tinham resistência em fazê-lo. Não porque não quisessem, mas, segundo minha interpretação, essa resistência estava atrelada à falta de conhecimentos que subsidiassem essa ação. Entretanto, não era essa falta que inviabilizava a criação e sim uma prática já estabelecida nos encontros com a Música – a reprodução. Para movê-los para uma nova dinâmica dos encontros encontrei dificuldades. Além disso, a busca por essa nova dinâmica parecia entristecê-los. A ideia que tinham feito sobre o encontro com a Música era que lhes seria requerido apenas aptidão corporal (como se a mente não participasse dessa aptidão). Mas ainda assim, não busquei muni-los de conhecimentos teóricos. Resolvi deixá-los a sós, fazendo experimentações sonoras que os levaram a (re)conhecer a Música como corpo. Aos poucos, ideias foram sendo construídas a partir da própria experiência adquirida através dos encontros passados e, à medida que obtinham êxito, aquele aparente estado de tristeza foi sendo substituído por alegria. Nesse caso, tanto tristeza quanto alegria, passaram da potência afetiva para a potência ativa, ou seja, a Música parecia estar ganhando potência ativa.

A explicação spinozana para o ocorrido advém do conhecimento das relações próprias, do conhecimento das relações presentes no corpo musical e do conhecimento das relações entre um e outro. Seria, na mente, a formulação de uma ideia adequada da afecção ocorrida no plano físico que decorre da compreensão das próprias relações e de que forma essas relações se compõem com a dos outros envolvidos no encontro.

Quando essa compreensão ocorre, a potência de agir é aumentada. Tanto alegria quanto tristeza estão ligadas à potência de agir, mas, como já aludido, não necessariamente à efetivação dessa potência.

A potência de agir, então está ligada aos afetos. E é por isso que no próximo capítulo descrevo o agir/pensar/sentir da escola e da Música na escola em busca da tese que aqui percorro – a perda e recuperação da potência da Música em função da forma pela qual é escolarizada e dos contextos e intencionalidades advindas desses contextos construídos por indivíduos no ambiente escolar e que atribuem movimento à escola.

11 O AGIR/PENSAR/SENTIR DA ESCOLA E DA MÚSICA NA ESCOLA

Spinoza (1967) concebe que o ser humano é efeito finito de uma causa infinita que é potente em si – a substância –, que nele se exprime e lhe imprime sua marca, fazendo com que ele seja uma potência causal.

Somada a essa ideia do ser humano como potência causal está a ideia spinozana de que existir significa causar e para existir é preciso relacionar-se com o outro, pois, além de fazer-se no outro, é assim que o ser humano esforça-se para perseverar em seu ser e continuar existindo.

Ao existir e relacionar-se com o outro, o ser humano está sempre causando e sendo causado através dos encontros que estabelece nos planos corporal e mental, ao mesmo tempo, pois, spinozamente, corpo e mente são uma só e mesma coisa, sendo a mente, a ideia do corpo, ou o conceito que o homem se faz do seu próprio corpo, pois, na medida em que ele estabelece encontros com seu meio circundante que o afetam de diversas e variadas maneiras, a mente também forma ideias e conceitos desse próprio meio, como já aludido, através das afecções e afetos, sendo sua potência, então, ativa e afetiva.

Através dos encontros, então, o ser humano age, afeta e é afetado por afetos passivos e ativos. Quando passivos, são paixões porque envolvem “um conhecimento inadequado, ou seja, ideias que são confusas porque refletem uma percepção do estado do corpo que se mistura com a percepção da afetação gerada pelos outros corpos” (MERÇON, 2009, p. 37 e 38). Por outro lado, os afetos ativos consideram o próprio corpo, o corpo com o qual se relaciona e a conexão entre os dois, ocasionando uma ideia adequada, que deve ser buscada, pois, “conhecer as causas e os mecanismos dos afetos, é dar-se os meios por assim dizer de os transformar, em parte, em coisas que nos tragam mais efeitos benéficos do que nocivos” (LEME, 2013, p. 111).

Esses afetos estão ligados a duas paixões primárias – alegria e tristeza. Quando o indivíduo encontra-se com algo ou alguém cuja proporção ou combinação não convém com a sua própria proporção ou combinação¹⁶⁰, há tristeza e o desejo

¹⁶⁰ Pela própria definição de corpo como sendo a proporção de movimento e repouso que caracteriza cada indivíduo.

de se desvencilhar do algo ou alguém com o qual se encontra. Ao contrário, quando o indivíduo encontra-se com algo ou alguém cuja proporção ou combinação lhe convém, há alegria e desejo de perpetuar esse encontro.

Se a potência da afecção e do afeto é afetiva e ativa, pois

quanto maior é a Tristeza, maior é a parte da potência de agir, que lhe é necessário opor; portanto quanto maior é a Tristeza, maior é a potência de agir pela qual o homem se esforça, por sua vez, por afastar a Tristeza; isto é (*Escólio, Prop. IX*), tanto maior é o desejo ou apetite pelo qual se esforçará por afastar a Tristeza. Ainda, como a Alegria (*mesmo Escólio Prop. IX*), aumenta ou favorece o poder de agir do homem, demonstra-se facilmente, pela mesma maneira, que o homem possuído de uma Alegria, não deseja senão conservá-la, e isso com um desejo tanto maior quanto maior for a Alegria (SPINOZA, 1967, p. 174, grifos do autor),

a potência de agir não está relacionada apenas às paixões de tristeza ou alegria, mas também ao desejo. Baseada, então, nos sentimentos de alegria, tristeza e desejo manifestos pelos envolvidos com a escolarização da Música e pelas circunstâncias que a envolvem – o movimento escolar -, apresento e analiso as sonoridades produzidas pelas partes constitutivas da escola quando envolvidas com/pela escolarização da Música.

Considero como partes que constituem o corpo escolar, as pessoas que ali se relacionam em busca da satisfação do desejo de ensinar e aprender – professoras¹⁶¹, estudantes e funcionária¹⁶² -, que, juntas, constroem e desempenham o papel Escola.

Mas essa construção também é feita do lugar e da função que essas partes (pessoas) exercem no corpo escolar¹⁶³. Por isso, ao descrever o pensar/sentir da escola e da Música na escola como sonoridades produzidas pelo corpo escolar,

¹⁶¹ Aqui também estão diretora e coordenadoras porque, como aludido, todas **são** professoras e apenas **estão** no exercício desses cargos por tempo determinado. Tão logo esse tempo seja findado, voltam a atuar como professoras.

¹⁶² Ainda que não participe diretamente de processos de ensino e aprendizagem, é suporte para que eles aconteçam. Já expliquei as razões pelas quais julguei conveniente ouvir as sonoridades produzidas pela porteira da escola, mas, aos poucos, conforme o estudo foi se afunilando para questões mais internas à escola, como a escolarização da Música, percebi que suas sonoridades foram se enfraquecendo, pois suas sonoridades estavam mais ligadas a aspectos externos da escola ou de ligação dela com o meio externo, justificando, portanto, sua função e o espaço físico de sua atuação – a escola vista de fora e sua ligação com a rua.

¹⁶³ Corpo escolar porque dotado de movimento e repouso, que pensa, age, sonha, de acordo com reflexões já compreendidas a partir da noção de corpo de Spinoza.

identifico suas partes como: direção/coordenação (diretora e as duas coordenadoras), professoras (de Dança e Matemática), professora de Música, estudantes (estudantes da turma D1) e funcionária (porteira da escola). Mais adiante, ao buscar sintetizar essas sonoridades, faço uma junção entre essas partes, construindo outros corpos, como unidades, ou partes, que constituem e participam dos encontros entre Música e Escola e Música e estudantes, ou seja, destaco desses encontros, as unidades Escola, Música e estudantes, constituindo a Escola como sendo a união entre direção/coordenação, professoras de Dança e Matemática e funcionária; Música como sendo a professora de Música; e estudantes, as crianças que integravam e constituíam a turma D1.

Tomarei então, Escola, Música e estudantes como partes ou unidades que se constituem mutuamente, fazendo com que sejam, ao mesmo tempo, parte e todo, pois há um entrelaçamento entre elas e a descrição de como ocorreram esses encontros no campo empírico aqui construído concorre para a percepção de que a Música está na Escola, mas a Escola também está na Música e o mesmo ocorre com a unidade estudantes que contém e está contida nas outras duas unidades. Das premissas spinozanas sobre a natureza dos corpos¹⁶⁴, é como se, em função da quantidade e complexidade das partes que constituem essas unidades, a Escola fosse um corpo altamente composto, os estudantes fossem um corpo composto e a Música fosse um corpo simples. Olhando para essas unidades individualmente, seriam corpos, mas olhando a partir de suas relações nesses encontros, seriam partes.

Considerando-as como parte e todo, como corpo, no sentido spinozano, são finitas e têm existência determinada, pois é possível determinar início e término físico e conceitual de cada uma delas. São também, entre si e ao mesmo tempo, causa e efeito, dotadas de uma relação de movimento que é única, pois, conceitualmente, distinguimos o que é cada uma delas, características essas que denotam a existência de um corpo escolar, um corpo musical e um corpo estudantil. Como corpos, expressam-se, pois há um pensamento musical, um pensamento escolar e um pensamento estudantil. Havendo pensamento, há mente que expressa como esse corpo é afetado, pois ele é objeto da mente.

¹⁶⁴ Apresentada no subtópico 1.5, do primeiro capítulo das *Bases Conceituais para Análise da Experiência Pessoal e da Experiência do Outro*.

Essa reconstituição do corpo escolar será feita para subsidiar questões relativas aos encontros ali estabelecidos, pois para Spinoza, encontros que convém, são aqueles cuja relação de movimento e repouso dos envolvidos não sofre ameaças. Além disso, a potência de um corpo está relacionada à sua capacidade de afetar e ser afetado, que será exercitada pelos próprios encontros, pois quanto mais afecções, maior capacidade de conhecer distintamente, pois a mente forma ideias tanto do corpo do qual é ideia quanto do corpo com quem se encontra, sendo uma maneira de conhecê-lo, mas, mais ainda de conhecer-se no outro. Dessa capacidade de conhecer é que advém a potência de agir e o que interessa aqui é a capacidade de agir musicalmente dos estudantes ao se encontrarem com a Música, afetando-a e sendo por ela afetados.

Passo, então a anunciar as sonoridades produzidas pelo corpo escolar¹⁶⁵, localizando suas partes e buscando a estrutura essencial, ou seja, os elementos invariantes de cada uma delas (HOLANDA, 2006), considerando suas intencionalidades com e a partir do encontro da Música com a Escola (SAMPAIO, 2001).

11.1 ALEGRIAS E TRISTEZAS

Embora as partes constitutivas da escola tenham dirigido sua fala para a afirmação de que a escola é alegre o tempo todo, reforçando a proposição manifesta no cartaz de que *“a alegria de nossa escola é ter vocês aqui”*, bastando para tanto, apenas a presença de todos, algumas delas foram dirigidas não apenas para a presença física das pessoas, mas no exercício específico de cada parte que a constitui.

A alegria da direção/coordenação está ligada à presença da família no processo de educação dos seus filhos, à presença de professores envolvidos com esse processo e à presença do Estado como provedor de condições físicas, materiais e humanas para corresponder ao discurso da escola democrática, ou seja,

¹⁶⁵ Lembrete: os cartazes foram os disparadores da formulação das perguntas para a realização das entrevistas; a escola será considerada através das sonoridades produzidas pela direção/coordenação (diretora e as duas coordenadoras) e pelas professoras (Matemática e Dança) e pela porteira da escola; a Música será considerada através das sonoridades produzidas pela professora de Música; os estudantes serão considerados pelas sonoridades produzidas pelos estudantes da turma D1.

a escola para todos, inclusive para aqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para a escola, quando essas funções não são desempenhadas satisfatoriamente e o estudante evade, ela fica triste, pois, se sua alegria é tê-lo, sua tristeza é perdê-lo.

Para as professoras (aqui Dança, Matemática e Música) a alegria acontece quando seu desejo junto aos estudantes é alcançado, ou seja, quando do encontro com o saber que promovem, eles demonstram apreensão e desenvolvimento de habilidades relacionadas a ele. A potência ativa das professoras é manifesta na ação dos estudantes.

Os estudantes se sentem felizes com a presença de todos, mas essa presença demarca diferenças em relação a partes diferentes do corpo escolar. Em relação aos professores, desejam que reconheçam suas conquistas – que vejam suas tarefas, que os elogiem – e, embora reconheçam a necessidade de normas – *não deixar os meninos fazerem bagunça* -, quando eles são punidos pela sua inobservância, ficam tristes, pois as punições incluem a privação de participar do recreio, o recebimento de advertência e até suspensão das aulas.

Seus colegas são a possibilidade de alcance do seu maior desejo – fazer amigos para brincar. Não ter amigo, brigar, ou perdê-lo por ocasião de sua saída da escola, são situações que acarretam tristeza. Por isso apontam o recreio como o momento mais alegre da escola. Parecem considerá-lo como uma trégua no movimento escolar, pois é possível “*parar com as tarefas para brincar e conversar mais à vontade com os colegas*”¹⁶⁶. Esse desejo fica mais evidente quando apontam sua predileção por encontros onde ações possíveis no recreio se estendem para algumas aulas, como as de Dança e Educação Física e nos momentos em que a aula de Música é marcada por brincadeiras.

Também ficam alegres em outros momentos em que o movimento escolar é quebrado ou alterado, como as comemorações escolares. Associam esses momentos como sendo aqueles nos quais a escola recebe visitas¹⁶⁷, podem vir sem uniforme e fazem apresentações. A alegria causada pela quebra do movimento escolar advém da possibilidade de divertir-se com seus colegas. Mas não é a quebra

¹⁶⁶ Fala de uma das estudantes.

¹⁶⁷ Citaram a visita de um grupo de *rap* que se apresentou na escola em uma dessas ocasiões.

em si mesma que os alegra, e sim a quebra que viabiliza a possibilidade de brincar com seus amigos, pois citaram o período da greve como motivo de tristeza, porque ficaram sem se encontrar com eles. Além disso, também alegaram sentir tristeza quando a aula acaba e precisam voltar para casa.

Em relação a quando a Música da escola é alegre ou proporciona alegria, as razões permaneceram as mesmas para direção/coordenação, com ênfase no desempenho naquela que proporciona sua presença – a professora de Música. Direção/coordenação aludiu que é preciso que esse profissional seja criativo, inovador, que saiba lidar com os estudantes¹⁶⁸ e que promova apresentações musicais. Por outro lado, se entristece porque já percebeu que os alunos têm a expectativa de aprender violão através da Música na escola, expectativa que considera difícil de ser atendida por falta de infraestrutura material e humana, ou seja, o não exercício do Estado como seu provedor.

As professoras alegaram que a Música naquela escola é sempre alegre, portanto, nunca triste. A professora de Música percebe o valor que a brincadeira tem para os estudantes e alega que a Música é alegre “*quando eu percebo a interação do aluno com a atividade que eu estou dando e que ele faz isso de forma bem descontraída, brincando*”. Contrariamente, é triste quando isso não ocorre e está sempre se perguntando “*gente, o que que eu vou fazer pra esses meninos gostarem?*” (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2015).

Os estudantes confirmam a percepção da professora e da direção/coordenação, pois para eles, além de brincar, a alegria da Música está em tocar instrumentos com seus colegas.

11.2 APRENDIZAGENS/ENSINAMENTOS

Para a direção/coordenação, a escola ensina que a aprendizagem acontece com o outro e “*tem que ser significativa*”, justificando e exemplificando com a atuação da professora de Música que antecedeu a atual, que “*queria introduzir conceitos sem que os meninos vivenciassem aquilo. Queria que eles aprendessem*

¹⁶⁸ Antes da atual professora de Música, outra profissional esteve na escola e, segundo a direção/coordenação, não atendeu a esses critérios, acarretando sempre uma música triste.

*partitura sem vivenciar Música*¹⁶⁹ (Entrevista concedida pela diretora da escola no dia 17 de junho de 2015). As professoras compartilham dessa visão e acrescentam que ali aprendem seu ofício. Em relação à Música, tanto direção/coordenação quanto as professoras, alegam que ela amplia seu repertório musical.

A professora de Música pontua que, em função do processo de formação acadêmico-musical “*a gente pensa que a Música tem que ser formal demais*” (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2015) e, em sua concepção, na escola esse pensamento é colocado em jogo, no sentido de repensado. Alega, ainda, que a Música com a qual os estudantes se encontram na escola precisa se destituir do formalismo que a caracteriza na academia e com a qual ela mesma se encontrou no período de sua formação musical. Ou seja, para ela, a proposição dos encontros entre Música e estudantes na escola deve ser diferente de quando de sua proposição na academia, atribuindo ao exercício da docência, a aprendizagem dessa proposição diferente. Em outras palavras, é propondo os encontros entre Música e estudantes que se aprende a propô-los, ou seja, é escolarizando a Música que se aprende a escolarizá-la.

Para a funcionária, a escola ensina a entender as crianças e com a Música aprende o quanto ela é capaz de fazer com que as pessoas viajem no tempo. Utiliza o repertório com canções do *rock* nacional que os estudantes estavam ensaiando para a apresentação de final do semestre, como exemplo da sensação proporcionada pela Música de viajar no tempo, pois aquelas canções a reconduziam para experiências vividas em sua juventude.

Português, Matemática e ações relacionadas à formação moral e convívio coletivo – respeitar, ajudar o outro... -, segundo os estudantes, são os ensinamentos proporcionados pela escola. Em relação à Música, apontaram atividades desenvolvidas com frequência nas aulas como sendo as aprendizagens promovidas por ela – “*bater palmas*”¹⁷⁰, canto e brincadeiras.

¹⁶⁹ Falas da diretora.

¹⁷⁰ Muitos estudantes citaram a execução rítmica dessa forma.

11.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Direção/coordenação e professoras apontaram que na escola as amizades são construídas no convívio diário e que esse convívio deve ser pautado pelo respeito, pela acolhida, pelo diálogo. Além disso, ampliam a construção dessa amizade para os familiares dos estudantes. Essa unanimidade também é manifestada em relação à Música, pois pontuam que as apresentações ali por ela promovidas possibilitam o encontro entre todas as partes que constituem a escola. Consideram a Música, elo de ligação entre as pessoas e por isso, importante veículo para a promoção de amizade entre elas.

Para a funcionária, a escola ensina a entender as pessoas, principalmente os familiares das crianças, que, enquanto esperam seus filhos, se aconselham com ela. Em relação à Música, alega que *“as crianças saem cantando. Isso já é motivo de fazer amizade porque um contagia o outro”* (Entrevista realizada no dia 25 de junho de 2015).

Os estudantes não fazem distinção entre fazer amigos na/atraves da escola e na/atraves das aulas de Música e descrevem exatamente como isso ocorre:

Tipo por exemplo: você tá lá na turma A1, não conhece ninguém, né. Aí a tia já vai falando assim: ‘Fica em dupla. Vocês só vai ficar em dupla pra conhecer mais os colegas de vocês, ter mais amizade’. Aí ela só coloca pra ficar em dupla. Quando é uma aula de Música, aí a tia diz assim: ‘equipe azul, fica de dupla cada uma’. Aí na outra aula da equipe azul: ‘com qual que você ficou? Com a Gabriela? Agora você não vai ficar mais com a Gabriela. Você vai conhecer outro coleguinha. Qual, tia? A Maria Clara’. Aí ela vai trocando assim, pra gente fazer amizade rápido.¹⁷¹

Não apenas por iniciativa das professoras, mas por iniciativa própria, eles estão a todo instante, mesmo durante as aulas, tentando estabelecer amizades como preparação para o momento do recreio - *“a gente senta perto da pessoa que a gente quer ser amigo e fica conversando, vendo as características dele, conhece ele. É assim que faz amigo”*; *“eu converso, eu brinco com eles, aí eu vou começando*

¹⁷¹ Fala de uma das estudantes.

*a fazer amizade. Porque é muito bom fazer amizade pra na hora do recreio a gente se divertir junto, senão na hora do recreio nós ia ficar sozinho e é muito triste*¹⁷².

Esse é um bom exemplo do conceito spinozano de ideia adequada. Ao alegar que buscam conhecer as características do outro, estão buscando as relações que caracterizam o outro a partir das suas próprias relações, conhecendo mais a si próprio e como suas relações se combinam com as relações do outro. Ou seja, é um conhecer de si, do outro e das relações entre ambos.

Esse conhecimento também é fruto de um pensamento ativo que é “a máxima expressão do *conatus* ou desejo” (MERÇON, 2009, p. 90). Se o desejo dos estudantes é fazer amigos para brincar, ele se põe ativo para isso. Do desejo passivo de ter amigos ele passa “a ocupar um lugar de atividade” (MERÇON, 2009, p. 91) próximo à sua potência, ou seja, àquilo que se sente apto a fazer. É a formação de ideias adequadas, como ativação do pensar.

11.4 CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR

Mais uma vez ocorre unanimidade entre direção/coordenação e professoras. Para elas, a escola constrói um mundo melhor à medida que desenvolve valores morais e éticos com os estudantes para que eles os usem fora do ambiente escolar, pois “*trabalhar com as crianças é plantar sementes lá fora*” (Entrevista com uma das coordenadoras, realizada no dia 26 de junho). Além disso, consideram que se forem “*exemplo para as crianças, elas farão certo*” (Entrevista com a professora de Matemática, realizada no dia 26 de junho). Em relação à maneira como a Música na escola pode contribuir na construção de um mundo melhor, excetuando-se a professora de Música, consideram as apresentações e a atenção que se deve dar à letra das canções, fatores importantes nessa construção, pois a Música

faz parte da vida. Até a letra da música. Ela é trabalhada como um todo, não é só o som, o instrumento, mas a letra também é trabalhada. Por exemplo, na época da Páscoa, a gente vai trabalhar a questão de valores na Páscoa. A gente escolhe uma música que dá pra eles trabalharem essas questões. Se a gente vai trabalhar um projeto de meio ambiente, então a professora trabalha músicas relacionadas com isso. Então tá construindo um mundo melhor, cidadãos mesmo (Entrevista com uma das coordenadoras, realizada no dia 26 de junho).

¹⁷² Falas de dois estudantes.

Para a funcionária, a escola ajuda a construir um mundo melhor à medida que favorece seu encontro com os familiares das crianças, podendo ouvir seus problemas e ajudá-los a encontrar soluções para eles. Em relação à Música, sua atenção também está voltada para a mensagem textual das canções que são ali cantadas pelas crianças – *“uma música que tenha letra, porque no caso a música que toca aqui tem letra, umas letra bonita que faz você refletir, pensar. É onde muda”* (Entrevista realizada no dia 25 de junho).

Para a professora de Música, a atividade musical é fator de união entre os estudantes. Para ela, ao fazerem música juntos, experimentam a possibilidade de igualdade entre eles, sem que nenhum seja destacado. E esse pode ser um ensinamento para praticarem em sua vida social extraescolar, onde todos possam estar unidos por um só propósito.

Para os estudantes, ensinamentos relacionados aos valores morais e de convívio coletivo dividiram com o ‘estudo’ a forma como a escola os ajudará a construir um mundo melhor. Muitos apontaram como ‘estudo’, atividades relacionadas ao ler-escrever-contar, ou citando diretamente Português e Matemática. Em relação à Música, repetiram os ensinamentos relacionados aos valores morais e de convívio coletivo, mas também demonstraram estar de acordo com a direção/coordenação e professoras, ao apontarem que cantando *“música de água parada”*¹⁷³ a Música os ajuda a construir um mundo melhor.

Pedi que listassem algumas canções que gostavam. Poucos mencionaram as canções que aprenderam durante as aulas de Música e o repertório ligado ao *funk* foi o mais mencionado. Entretanto, ainda que o tenham em seu celular e saibam cantar, argumentaram que esse tipo de música não ajuda a construir um mundo melhor e por isso não poderiam estar na escola – *“o funk não ajuda a construir um mundo melhor, como o MC Pedrinho, que eu gosto”*. Outra resposta que se repetiu entre os estudantes, foi que a Música pode contribuir na construção de um mundo melhor porque ajudará alguns dentre eles que desejam realizar o sonho de ser

¹⁷³ Fala de 5 estudantes. Como nenhuma canção com essa temática foi desenvolvida com essa turma durante as aulas de Música no período em que estive com eles, tenho duas hipóteses: ou cantaram canção com essa temática com professora de outra disciplina, ou cantaram em outro ano com a professora de Música, pois campanhas para evitar a proliferação do mosquito da dengue se repetem anualmente.

cantores, profissão que divide com a de jogador de futebol a preferência daqueles que se manifestaram nesse sentido.

11.5 MUDANÇAS

Anunciei linhas atrás que direção/coordenação, professoras e funcionária mostram-se muito satisfeitas com a escola. Entretanto, direção/coordenação aponta o desejo de romper com a divisão de saberes e dos horários quadradinhos para cada um deles, pondo fim a “*essa aprendizagem de gaveta*”. Além disso, deseja que os professores invistam mais em sua própria aprendizagem, aproveitando melhor seu tempo de estudo e “*não ficar mexendo no celular, vendo revista da Avon*”¹⁷⁴ (Entrevista realizada no dia 17 de junho), pois acredita que precisam se valorizar mais enquanto profissionais da educação, valorização que passa pelo estudo. A professora de Dança manifestou seu desejo de mudança de comportamento dos pais em relação à educação de seus filhos. Para ela,

se eu pudesse mudar, seria a família estar mais ligada aos filhos. Não deixar largado. Muitas mães colocam as crianças aqui como se fosse um depósito. E a gente vê muita criança largada, muita criança com problema de droga em casa, com pais traficantes, pais que roubam. Então, se a gente conseguisse trazer mais os pais pras crianças, a gente fazia um mundo melhor, uma escola melhor (Entrevista realizada no dia 26 de junho).

Para a professora de Música o som da sirene deveria ser substituído por música. Além disso, manifestou seu desejo de colocar à disposição dos alunos um aparelho de som durante o recreio para que pudessem ouvir e dançar repertório de sua preferência. Entretanto, teria que coordenar esse momento, o que acarretaria a perda do seu momento de descanso diário.

A direção/coordenação manifesta com frequência sua satisfação com a Música na escola. Deseja que ela tenha um espaço físico mais adequado e que sua carga horária seja aumentada. Também considera que se não houvesse tantos professores faltosos, a Música não teria que enfrentar tantos imprevistos, pois, com essas faltas, a professora que a representa entra em sala sem planejar os

¹⁷⁴ O tempo de estudo é aquele tempo diário compreendido entre o término das aulas e o tempo em que eles devem permanecer na escola – 16h às 17h20m.

encontros¹⁷⁵. As professoras consideram que a Música deveria ser mais valorizada pelos outros professores e a professora de Música disse sentir-se sozinha para pensar a Música na escola. Por essa razão, deseja a presença de outra professora para, juntas, pensarem o ensino musical. Gostaria também que outra professora assumisse as aulas com as crianças menores, pois considera que tem muitas dificuldades em lidar com essa faixa etária. Além disso, gostaria de dispor de uma co-repetidora durante suas aulas, pois considera limitada sua atuação como instrumentista.

Muitos estudantes também manifestaram satisfação com a escola e quando apontaram mudanças, estavam relacionadas às regras de convivência como respeitar os colegas, não fazer bagunça. Também apontaram outras mudanças:

- em relação à estrutura física: mudanças ligadas ao aumento e/ou melhoria das possibilidades para brincar - construção de piscina e parquinho com escorregador, melhoria do campinho de futebol atual, bem como a construção de novos, inclusive um campinho sintético e construção de quadras de basquete e beisebol.

- em relação à estrutura pedagógica: mudanças relacionadas à inclusão de aulas de inglês porque “*vai ajudar a ser jogador de futebol e ensina a dar entrevista, a falar inglês*”; ao aumento do tempo de permanência na escola e do tempo “*para jogar bola*”¹⁷⁶;

*menos aulas de educação física porque as brincadeiras só agradam os meninos e isso não serve de nada, desperdiça tempo. Substituir por outras mais importantes - geografia, história, português, matemática. Porque em Educação Física a gente faz sempre a mesma coisa, mas também pode ficar assim porque tem que ter pelo menos um dia sem tarefa, ou uma aula, né?*¹⁷⁷

- em relação às professoras: mudanças relacionadas ao aumento do número de professoras; da melhoria do seu jeito de ensinar; do aumento do seu salário; à dispensa de todas elas.

¹⁷⁵ Quando algum professor faltava, a coordenação lançava mão da professora de Música como opção para cobrir essa falta.

¹⁷⁶ Falas de um dos meninos e talvez ele estivesse se referindo ou ao aumento da carga horária de Educação Física ou ao aumento do tempo do recreio.

¹⁷⁷Fala de uma das meninas.

Argumentei que, sendo a escola constituída de partes, cada parte fala de onde está. As respostas dos estudantes relativas às mudanças em relação aos professores apresentam um aparente paradoxo. Ao mesmo tempo em que querem aumentar o número de professores, querem dispensá-los. Entretanto, essa foi a fala de apenas um estudante – aquele que destaquei quando descrevia o processo de escolarização da Música. Esse estudante, em particular, é um exemplo do problema que a escola enfrentava em relação à ausência ou inadequação da presença dos pais no processo de educação dos seus filhos. Suas ações e relacionamento com colegas e professoras denotavam valores que não estavam afinados com os valores de respeito, harmonia, paz, dentre outros, transmitidos pela escola, comprometendo, assim, os encontros com o saber, promovidos pelas professoras. Por essa razão, esperançosas de coibir tais ações, as professoras frequentemente lhe impunham restrições (ficar sem recreio, por exemplo). Para ele, então, a solução dos seus problemas na escola poderia estar na extinção das professoras, pois elas inviabilizavam seu desejo – fazer amigos e brincar o tempo todo, inclusive durante as aulas. Embora ele tenha dito que não tinha amigos e que, por isso, sentia-se sozinho, apontou mudanças na mesma direção que seus colegas – ampliar as possibilidades de brincar -, justificando-as para o bem estar dos colegas. Ou seja, embora tenha dificuldade em fazer amigos, para ele, a escola é lugar de brincar e os professores dificultam ou o impedem de satisfazer seu desejo. No sentido spinozano, é um encontro cuja proporção ou combinação não lhe convém, diminuindo sua potência de agir e por isso há o desejo de dele se desvencilhar.

Em relação às aulas de Música, embora muitos não tivessem mudanças a sugerir, a maioria deseja aprender algum instrumento. Também manifestaram o desejo de brincar mais; que não houvesse tarefas; que os meninos não fizessem bagunça porque “*senão a tia volta pra sala de aula e a gente pára de brincar*”¹⁷⁸; apresentar-se mais no palco; trazer bandas pra apresentar-se na escola.

¹⁷⁸ Fala de algumas meninas fazendo referência a dois encontros entre Música e estudantes nos quais a professora de Dança ausentou-se da escola e a professora de Música ficou com todo o grupo. Foram para a sala de Dança e lá a Música compareceu através de muitas brincadeiras embaladas com variadas canções que os estudantes foram conhecendo ao longo dos anos de escolarização naquela escola. A excitação foi tanta em função das brincadeiras, que a permanência naquele ambiente significava ausência de brincadeiras e presença de tarefas escritas.

Quais são, então, as sonoridades produzidas por Escola, Música e estudantes sobre seus desejos, alegrias e tristezas ao encontrar-se com a Música na Escola? Construo um quadro que resume tais sonoridades.

Quadro 04 – Desejos, alegrias e tristezas da Escola, da Música e dos estudantes em relação ao encontro com a Música no ambiente escolar

(continua)

| DESEJOS EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA | | |
|--|---|---|
| DA ESCOLA | DA PROFESSORA DE MÚSICA | DOS ESTUDANTES |
| Que seja significativa | Que se destitua do formalismo acadêmico | Tocar mais instrumentos |
| Assim como em relação aos outros saberes, que não seja colocada em gavetas que se manifestam em <i>horários quadradinhos</i> | Tornar a escola mais <i>musical</i> - música no recreio e nos momentos de anúncio das mudanças dos tempos escolares | Aprender algum instrumento musical - violão e piano foram os mais citados |
| Que tenha a carga horária aumentada, com espaço físico mais adequado | Sala mais espaçosa e melhor organizada, com os instrumentos musicais dispostos em prateleiras, ao invés de fechados em armários | Brincar mais do <i>jogo do copo</i> ¹⁷⁹ e <i>da bolinha</i> ¹⁸⁰ |
| Que saia da posição de <i>curinga</i> ¹⁸¹ | Que a atribuição de escolarizar a Música fosse dividida com outro professor de Música e que ele se incumbisse dos menores | <i>Estudar menos</i> ¹⁸² |
| Que seja mais valorizada pelos professores | Que tivesse um co-repetidor para que a produção musical tivesse suporte harmônico de melhor qualidade | Que os colegas obedecam mais as regras de convivência, que não façam bagunça e obedecam mais a professora |
| Assim, como as demais professoras, que a | | |

¹⁷⁹ Atividade coletiva na qual os estudantes, em círculo, passam copos uns para os outros fazendo marcações rítmicas. É desafiante e é preciso que todos estejam manipulem os copos em um só pulso, fazendo com que todos sejam um só corpo musical.

¹⁸⁰ Utilização da bolinha para marcar o tempo forte de gêneros estudados, como a Valsa e a Marcha. Realizavam em duplas ou com o grupo todo. A bola deveria ser quicada no tempo forte, ao mesmo tempo que era jogada para o (s) colega (s).

¹⁸¹ Referindo-se às constantes substituições que a Música faz em decorrência dos professores faltosos.

¹⁸² No sentido de não realizar atividades escritas

| | | |
|--|---|--|
| professora de Música invista mais em sua própria formação, que estude mais | | |
| ALEGRIAS EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA | | |
| DA ESCOLA | DA PROFESSORA DE MÚSICA | DOS ESTUDANTES |
| Assim como cada parte da escola, quando a Música cumpre com sua função: propor apresentações | <i>“Quando eu percebo a interação do aluno com a atividade que eu estou dando e que ele faz isso de forma bem descontraída, brincando”</i> (Entrevista concedida pela professora de Música no dia 26 de junho de 2015) | Tocar instrumentos e brincar |
| | | Quando toda a turma está reunida ¹⁸³ |
| | | Quando a professora está de bom humor e faz brincadeiras |
| | | Quando a professora toca |
| TRISTEZAS EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA | | |
| ESCOLA | DA PROFESSORA DE MÚSICA | ESTUDANTES |
| Não poder oferecer aulas de violão para os estudantes | A incompreensão por parte dos professores de que música é conhecimento – o baixo <i>status</i> da Música na escola, atribuído pelos adultos | Quando a professora não vem e é substituída pela professora de Matemática |
| Quando a professora perde a paciência com os estudantes | Quando os estudantes não se envolvem com as atividades que ela programa | Quando a professora está de mau-humor, passa muita tarefa e tira o recreio |
| | | Quando a professora fica nervosa por causa da bagunça dos colegas |
| | | Quando não tem brincadeiras |

Pelo exposto é possível depreender que para os estudantes, a escola é a possibilidade de satisfação do seu maior desejo: brincar. Ao estabelecerem encontros com outros estudantes movidos pelo mesmo desejo, há uma comunhão de afetos – o desejo de brincar. Por isso, vêm no outro, a possibilidade de satisfação do seu desejo, ou seja, o encontro com outros estudantes é um encontro entre

¹⁸³ Fazendo referência aos dias em que a professora de Dança se ausenta da escola e a professora de Música fica com a turma inteira. Nesses dias os encontros foram realizados na sala de Dança e muitas brincadeiras musicais foram propostas, agradando muito à turma toda.

corpos que se convém mutuamente e, por isso, esforçam-se para unirem-se por um só afeto: a alegria de brincar. É por isso que fazer amigos e brincar guarda uma relação de dependência mútua.

Encontrar-se com o amigo e brincar é um encontro que lhes convém e se o momento escolar para tal é o recreio, eles se esforçam não apenas para perpetuá-lo durante as aulas, mas elas também são utilizadas para sua preparação, conforme depoimentos apresentados.

Além disso, suas aulas preferidas são aquelas que propiciam a interação com o colega e o desenvolvimento de atividades lúdicas, explicando sua preferência pelas aulas de Dança, Educação Física e as aulas de Música nas quais essas atividades prevalecem.

Ao se encontrarem com a Música, além de fazer amigos e brincar, surge o desejo de expressarem-se musicalmente, como algo a eles inerente e essa expressão está atrelada à manipulação de objetos musicais – os instrumentos musicais. Nas aulas de Música, então, seu desejo caminha na direção de fazer Música com os colegas e desenvolver atividades de forma lúdica. Qualquer atividade ou situação que os impeça de realizar esse desejo é motivo de tristeza, como:

- o mau humor da professora, que está associado ou à punição por alguma desobediência em relação ao próprio ato de fazer Música, ou à proposição de atividades desvinculadas da produção sonora e destituídas de motivação musical;
- a desobediência às normas de convívio coletivo, pois essa desobediência inviabiliza o próprio desenvolvimento das brincadeiras.

Entretanto, esses aspectos, embora tornem os encontros com a Música alegres, não garantem que a potência de agir musicalmente dos estudantes seja aumentada. Os encontros podem se restringir à potência afetiva e não avançar para a potência ativa. Pode ser apenas uma alegria eufórica, ou seja, ideias que “refletem uma percepção do estado do corpo que se mistura com a percepção da afetação gerada pelos outros corpos” (MERÇON, 2009, p. 37 e 38), sem considerar o próprio corpo, o corpo com o qual se relaciona e a conexão entre os dois corpos, ou seja, uma alegria que vem apenas da satisfação de um brincar coletivo, sem considerar o próprio corpo e o corpo o com o qual e através do qual se brinca, acarretando a formulação de ideia adequada.

O aumento de potência do agir musicalmente está relacionado, então, ao encontro com a Música através de brincadeiras coletivas, mas ao encontrar-se com ela, é preciso encontrar formas de pensar sobre e a partir dela, para conhecê-la como corpo e como mente e como a conexão entre ela e o próprio corpo que com ela se relaciona. São os princípios de ideia adequada e inadequada de Spinoza.

Não seriam encontros com a Música que fossem alegres apenas porque há *“interação do aluno com a atividade que eu estou dando e que ele faz isso de forma bem descontraída, brincando”* (Entrevista concedida pela professora de Música no dia 26 de junho de 2015). O brincar é uma forma de interação entre os pares e uma forma de pensamento. Por isso, deve ser considerada coisa séria para os professores de Música.

Ao priorizar atividades musicais lúdicas sem considerar a interação dos estudantes com a Música como corpo dotado de pensamento a ser por eles explorado e conhecido, a própria professora de Música está formulando ideias inadequadas sobre o ensino musical. A potência das aulas será afetiva porque despertará alegria e, dependendo das atividades lúdicas, até euforia. Mas não alcançará a potência ativa, ou seja, o alcance da possibilidade de criação e conhecimento musical, um relacionamento no qual através da interação com a Música, sua proporção de repouso e movimento seja conhecida e ela se revele como um corpo conceitual dotado de pensamento.

Para avançar da potência afetiva, ou seja, da alegria, para a potência ativa, ou seja, para o fazer musical, seria necessário que essa brincadeira e interação com o outro propiciasse um envolvimento tal com a Música que conduzisse ao conhecimento de suas relações.

A proposta de Masschelein e Simons (2014) é o encontro com algo do mundo musical (vivenciado pelo estudante) pra ser jogado (brincado), posto em jogo (pensado), suspenso e profanado (livre de qualquer uso ou valor na ordem social) para ser (re)significado (revelado, conhecido, visto de uma forma ainda não vista).

Para isso é preciso que a escola tenha tempo livre, no sentido de desobrigada de qualquer obrigação que não seja brincar. Mas um brincar que é coisa séria, pois não é apenas proporcionar momentos alegres afetivamente, mas alegres ativamente, ou seja, potencialmente ativos.

Escola e Música são personagens produzidos/construídos/criados/tecidos por seres humanos que se movem, pensam, percebem, criam, sentem, atuam, afetam e são afetados no e pelo ambiente escolar, mediados pelas situações postas nas relações escolares e de seu entorno e sustentação.

A partir dessa concepção relacional é que Escola e Música tornaram-se, neste estudo, protagonistas, isto é, produções/construções/criações/tessituras advindas de atuações humanas. O ser humano foi aqui concebido como autor e ator dos papéis Escola e Música na trama de relações que ocorre em função de processos educativos - como a escolarização da Música -, tendo como cenário, o ambiente escolar.

Segundo Tavares (2003), a Escola é um *espaço* e um *lugar*, “algo físico e material, mas também uma construção cultural” (TAVARES, 2003, p. 57) e, como tal, é um espaço, porque é um *lugar praticado* (CERTEAU, 2012). Ou seja, esse lugar é transformado em espaço pelos sujeitos que ali atuam (praticam)¹⁸⁴.

Sendo assim, apenas como local¹⁸⁵, esse ambiente seria insuficiente para que processos educativos ocorressem, pois que eles são praticados. Por essa razão, a Escola aqui foi abordada como espaço ou “lugar praticado” (CERTEAU, 2012), repleto de significações advindas de relacionamentos que na e com ela se efetivam.

Além disso, a Escola não se mostrou como uma realidade dada e estática, pois ela se constrói em uma vida cotidiana, que “longe de ser linear e de poder ser captada por categorias, produz descontinuidades, sinuosidades e espaços de fuga”,

¹⁸⁴ Embora não tenha Certeau (2012) ou Tavares (2003) como autores com quem dialoga, Coêlho (2013), ao fazer distinção entre *instituição* e *organização*, entende que a Escola será *organização* se não passar de “*lugar* onde são deixadas crianças e jovens, supermercado do saber, centro de treinamento” (COÊLHO, 2013, p. 28, grifo do autor), deixando claro que reconhece as distinções conceituais entre *lugar* e *espaço*.

¹⁸⁵ Tavares (2003) constrói delimitações entre *lugar* e *espaço* a partir de Certeau (2012), mas há outras delimitações para esses termos. Para Vinão Frago (1995), quando o ser humano se apropria do espaço físico, fazendo dele uma construção social, transforma-o em *território* e *lugar*, neste sentido, “o espaço é uma construção social e o espaço escolar uma das modalidades de sua conversão em território e lugar” (VINÃO FRAGO, 1995, p. 69, tradução minha), advertindo que o espaço não é neutro porque comunica, portanto, educa. Embora optem por substantivos diferentes, ambos - Tavares (2003) e Vinão Frago (1995) -, reconhecem que tanto *espaço* quanto *lugar*, como algo físico ou concreto, transformam-se em construções sociais quando o ser humano ali atua. As concepções construídas por Alves (1998) sobre os dois termos no contexto escolar se aproximam das de Tavares (2003). Segundo a autora, a escola é *lugar* e *espaço*. *Lugar*, na medida em que hierarquiza, marca, discrimina seres e objetos – “a cadeira do diretor; a mesa do professor; o fogão da cozinha; a bola do aluno; o bom e o mau professor; o aluno carente e aquele nem tanto; a diretora enérgica e o servente bonzinho” (ALVES, 1998, p. 129). *Espaço*, na medida em que pratica estrategicamente esse lugar hierarquizado, sendo, então, *lugar praticado*.

exigindo “a agudez dos sentidos, da sensibilidade, da intuição, e a fruição dos *insights*, das sínteses” (AZEVEDO, 2003, p. 119).

Além disso, a vida cotidiana desenvolvida no ambiente escolar se apresentou como “operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis” (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

Tais descontinuidades, sinuosidades e espaços de fuga produzidos no e pelo cotidiano escolar ocorreram em função de situações, de conjunturas plurais e móveis porque ele é produzido por seres humanos, que, como já pontuei, são polifônicos e produzem sonoridades várias e diferentes, em função de sua posição no todo e dos contextos aos quais são expostos.

Relatei e analisei processos de escolarização ocorridos em determinados momentos de determinados cotidianos escolares dotados de suas próprias sinuosidades e espaços de fuga, advindos de situações e conjunturas plurais e móveis ali construídas.

Particpei de encontros nos quais indivíduos, afetaram e foram afetados por outros indivíduos, ideias, situações.... Conseqüentemente, tanto seus estados de movimento e repouso quanto sua potência de agir, advindas de alegria ou de tristeza, foram alteradas.

Em relação a mim, alguns desses encontros me afetaram a ponto de me enveredar a percorrer a tese aqui apresentada em busca de uma ideia adequada sobre tais encontros, como causa, e a conseqüente escolarização da Música, como deles efeito.

Na experiência pessoal de escolarização da Música, através de um olhar retrospectivo, me vi atuando em passado recente e analisei essa atuação a partir dos afetos em mim suscitados e dos afetos, a meu ver, suscitados nos outros. Entretanto, não percebi os *insights* (AZEVEDO, 2003) ali presentes porque não estava intencionalmente com os sentidos aguçados para entendê-los da forma que o fiz no processo de busca da tese aqui anunciada. Além disso, como os encontros ficaram no passado - ainda que tenham deixado marcas - não pude mais ouvir sobre os afetos daqueles que participaram dos encontros e vivenciaram os referidos processos de escolarização porque, assim como eu, aqueles já eram outros. Além

de não poder mais ouvi-los, não pude presenciar ações, reações, discursos, silêncios, pausas no momento em que ocorreram.

Para perceber, então, essa variedade de sonoridades produzidas por seres polifônicos, autores e atores de/em um ambiente plural no momento de sua produção e balizada no pensamento de que “a alma é tanto mais apta a perceber adequadamente várias coisas, quanto maior é o número que tem o corpo de propriedades comuns com os outros corpos” (SPINOZA, 1967, p. 112), procedi à imersão em um campo empírico que envolvia condições aproximadas com as quais vivenciei – uma prestigiada escola pública que tinha a Música como disciplina curricular dos anos iniciais da Educação Básica, desenvolvida por uma professora especialista e, aparentemente, sem problemas estruturais (espaço físico e materiais adequados) para seu desenvolvimento. Outra escola mostrou-se como campo empírico apropriado para completar esse estudo, pois possibilitaria vivenciar o encontro entre Música e Escola, na Escola, em situações intencionais de escolarização da Música. Além disso, ao participar dessas situações no momento em que elas ocorressem intencionalmente, colocaria meus sentidos em estado de alerta para perceber seus *insights*.

Baseada, então, na experiência pessoal e nas reflexões advindas do processo de imersão na escola aqui construída como campo empírico, concebendo ambas como sendo dotadas de especificidades próprias a elas e àqueles momentos nos quais me encontrei com elas, teço as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o processo de escolarização da Música através de aulas curriculares, questionamentos iniciais sobre quais conteúdos, qual repertório, qual metodologia ou qual enfoque avaliativo, foram se construindo. Questionamentos que decorriam da natureza de uma pergunta ligada ao *como*, assim formulada: *como* a Música deveria se apresentar para o encontro com os estudantes em um ambiente escolar?

Ao buscar sua resposta, diferentes e variadas opções se colocaram à minha disposição, mas, à medida que fazia escolhas pedagógico-musicais, inquietações foram se instalando não necessariamente em função de escolhas inadequadas - ainda que haja a possibilidade de que o tenham sido -, mas em função da inadequação do posicionamento daquela pergunta. Se sua natureza está associada ao *como*, ela depende de um *qual* ou o *quê*, de onde todas as coisas decorrem. Portanto, ela não poderia ser inicial. Havia uma pergunta precedente: qual é a finalidade da Música ao encontrar-se com estudantes em um ambiente escolar?

Esta pergunta está preñe de respostas porque é interconectada a aspectos epistemológicos não apenas relacionados à Música¹⁸⁶, mas à Escola e ao encontro entre ambas. Mesmo assim, sem saber exatamente qual seria a finalidade da Música na Escola, iniciei um processo de sua escolarização em uma escola pública de educação básica.

Encontrei escolas que, ao lidarem com muitos e diferenciados saberes e indivíduos, preocupavam-se em buscar maneiras que garantissem não apenas sua presença, mas a efetivação de encontros entre eles de forma segura e produtora para todos.

Como representante de um Estado Civil e preocupada em satisfazer o direito natural daqueles que o constituem e partindo da premissa de que, no ambiente escolar, esse direito natural estava atrelado à necessidade de conhecer e que o modo de atingi-lo passaria pelo encontro entre saberes e indivíduos, tais escolas imprimiram um movimento coletivo atrelado a normas de conduta para que os indivíduos pudessem, coletivamente, exercer seu direito natural.

¹⁸⁶Aquino (2015) empreende reflexões nesta direção.

A forma encontrada por ambas era manifesta, basicamente, pela divisão do tempo e do espaço para cada saber, da imposição do silêncio¹⁸⁷ e da cobrança para que, ao encontrar-se com os estudantes, os saberes procedessem àquelas escolhas que tanto me inquietaram. Embora esse movimento se relacionasse ao modo pelo qual as escolas buscam atingir sua finalidade, sendo, portanto, secundário, ele era rigorosamente obedecido, ainda que sua finalidade fosse clara para alguns e obscuras para a maioria, tivesse sido imposto por uma minoria e ocasionasse prêmios para os que o obedecessem e punições para seus transgressores, assemelhando-se mais a um conjunto de leis indiscutíveis, do que a um modo para alcançar determinada finalidade e, por isso, discutível porque atrelado a contextos circunstanciais que estão em constante alteração. Assim, em ambas, a prática constante de um mesmo e determinado movimento parece ter perdido o *status* de modo e assumido o *status* de finalidade - garantir a presença dos saberes e seu encontro com os estudantes – e tornou-se indiscutível, ou seja, virou lei.

Como já mencionado, a Escola é um dos lugares do saber (CHARLOT, 2009) para o qual separamos um tempo livre e exclusivo para nos encontrarmos e relacionarmos com ele e para tal intento ela se organiza. Os encontros são meio e, pelo conceito de escolarização de Masschelein e Simons (2014) aqui considerado, dar-se-iam com a abordagem do saber, como algo do mundo, ocorrendo de forma suspensiva e profanada, visando sua (re)significação. Até que isso não ocorra, do algo do e no mundo só se conhece seus efeitos e deles padecemos de paixões porque o algo é insuficientemente analisado, acarretando a formulação de ideias inadequadas, diminuindo, assim, nossa potência de agir. Contrariamente, ao ser jogado e posto em jogo de forma suspensiva e profanada através de encontros que regularmente se repetem em um tempo escolar livre, há a possibilidade tanto da aquisição de aptidões como formas e modos para conhecê-lo distintamente quanto do conhecimento de suas relações internas, ocasionando, no sentido spinozano, a formulação de ideias adequadas que aumentarão a potência de agir daqueles envolvidos no encontro, pois atenderão ao seu direito natural de conhecer, sendo, portanto, afetos ativos.

¹⁸⁷ Interessante que quando a escola está em movimento de busca pelo saber, exige que os corpos fiquem sentados e em silêncio. Ao me dirigir para a *domus* escolar da turma D1 o que mais ouvia pelos corredores eram ordens de comando das professoras para os estudantes: *silêncio, vai sentar*.

Abordado sob o conceito spinozano, essa seria a finalidade da Escola - possibilitar o direito natural do ser humano de interagir com outros corpos, afetando e sendo afetado de forma a compreender as relações dos corpos com quem/quê interage, suas próprias relações e como elas se compõem com a dos outros corpos (MERÇON, 2009) para aumentar sua potência de agir.

Com a inversão e concepção dos meios como se fossem lei, a finalidade da Escola como instituição de um regime democrático voltada para o saber e que busca “realizar o desejo político de todos e de cada um” (SPINOZA, 1988, p. 76), parece ter se esvaído. Tornou difícil o reconhecimento de cada saber e cada indivíduo como parte integrante de um coletivo solidário e impossibilitou o discernimento entre o que diferencia e o que separa, causando confrontos permanentes entre saberes e entre indivíduos (MEIRIEU, 2005), fazendo da Escola não mais um lugar do saber, mas um campo de disputa.

Sem clareza da sua finalidade na Escola - pois, legal e historicamente, é moradora inconstante - e envolta nessa disputa, a Música, para não ser tida como transgressora, tentou adequar-se ao movimento escolar dado. Na experiência pessoal, quando revestida de disciplina curricular, preparou-se para encontrar-se com os estudantes. Mas compareceu esfacelada, em partes, não apenas porque foi dividida em conteúdos, mas também enquadrada em um modo de conhecer progressivo que partia das partes para o todo, mas um todo que demorava em se apresentar.

Nas duas escolas em que produzi dados para a pesquisa de tese, a sala ampla e dotada de instrumentos musicais denunciava o estado de latência da Música e nutria a esperança de que em algum momento ela despertaria para o encontro com os estudantes. Entretanto, quando prenúncios de seu despertar ocorriam através não apenas da manipulação dos instrumentos, mas de outras atividades como o canto ou a audição de artefatos musicais, havia um direcionamento mais voltado para o “ter de” do que o “ser capaz de”, pois a proposição das atividades estava, prioritariamente, atrelada ou a um processo avaliativo, no caso da experiência pessoal, ou à construção de apresentações musicais, em ambas as escolas, denunciando uma escola com sentido mais organizacional do que institucional (COELHO, 2013, 2013b; SAVIANI 2011; MASSCHELEIN e SIMONS, 2014).

Em ambas as experiências, ao revestir-se de aula curricular, a exemplo do que ocorria no movimento escolar, a Música confundiu modo com Direito Civil. Ao invés de discutir, optou por obedecer, mas à medida que buscava fazer escolhas que correspondessem a esse movimento, pareceu-me distanciada ou ausente desse encontro, pois não satisfazia ao Direito Natural dos estudantes de expressar-se musicalmente.

O Direito Civil, em Spinoza, é a possibilidade do exercício plural do Direito Natural dos indivíduos que se estende até os últimos limites de sua potência e, sendo esses indivíduos, seres musicais, são dotados da potência de expressar-se musicalmente. Por essa razão, se há a potência de se fazer algo, busca-se o direito de fazê-lo (MERÇON, 2011). O Direito Civil, então, em relação ao indivíduo, almeja “fazer com que a sua mente e o seu corpo exerçam em segurança as respectivas funções” (SPINOZA, 1988, p. 367), e o buscarão até os limites da sua potência.

Spinozamente, ao admitir que o pensamento é uma das potências mais elementares do indivíduo (MERÇON, 2011), pois que não “há nenhuma afecção do corpo de que não possamos formar um conceito claro e distinto” (SPINOZA, 1967, p. 310) e se, por isso mesmo, ele deve buscar “conhecer, tanto quanto possível cada paixão clara e distintamente, de modo que a alma seja determinada por cada paixão a pensar o que percebe clara e distintamente, e no que acha ela pleno contentamento” (SPINOZA, 1988, p. 311), e, concebendo ainda, que este mesmo indivíduo é um ser musical (BOWMAN, 2002), no momento em que o encontro entre ele e a Música não lhe possibilita exercer sua potência de estender-se e expressar-se musicalmente, a afecção músico-corporal por ele percebida será de tristeza e sua potência de agir musicalmente corre o risco de ser diminuída.

Além disso, embora o indivíduo busque a autopreservação no Direito Civil, ele o faz renunciando ao seu Direito Natural de agir segundo suas próprias leis para que possa coexistir com outros, mas não ao seu direito de raciocinar e de julgar (SPINOZA, 1988). Desta feita, ao julgar modo como Direito Civil, discussões sobre sua pertinência são evitadas. Mas, a percepção de que o Direito Natural não está satisfeito, aliada à necessidade de que corpo e mente se expressem musicalmente, ocasiona a busca dessa satisfação sem ferir o Direito Civil. Justifica-se, assim, o surgimento de comunidades que são possíveis em um regime democrático, desde

que não firam o Direito Civil da sociedade, pois, em um regime democrático, ela é prevalente sobre qualquer comunidade.

A comunidade, concebida como “grupo de pessoas considerado, dentro de uma formação social complexa, em suas características específicas e individualizantes” (FERREIRA, 1987, p. 444), caracteriza-se pela união de indivíduos que, embora vivam em uma sociedade regida por leis do Estado, por alguma razão se une, formando um grupo, e dessa sociedade se destaca para viver de acordo com um pensamento comum, criando, assim, outro modo de viver o Direito Civil, pois que também almeja exercer coletivamente seu Direito Natural. Embora seja um modo de viver, - portanto, discutível -, em função da extrema diversidade do juízo livre do homem (SPINOZA, 1988) e da grandeza quantitativa que engloba o todo, essa discussão fica inviabilizada, motivando esses indivíduos a viverem seu modo particular de vida através de crenças, hábitos, regras de comportamento e até sob liderança específica, sem ferir as leis vigentes na sociedade da qual são provenientes. Em suma, com a dificuldade de discutir um modo de vida que pouco atende seu direito natural, unem-se e estabelecem uma comunidade que vive nessa sociedade, mas, de certa forma, alheia a ela.

Foi o que ocorreu na experiência pessoal quando projetos de Música foram criados. Ao tentar se adequar ao movimento escolar, a Música, revestida de disciplina curricular, ao invés de comparecer como possibilidade de aumento da potência dos estudantes de agir musicalmente, parece ter perdido tal potência. Entretanto, os estudantes naturalmente se expressam musicalmente e esse movimento começou a frustrar seu desejo e sua alegria demonstrados nos primeiros encontros como expectativa de que viessem a manifestar e relacionar-se ativamente com a Música.

Spinozamente, a alegria é a possibilidade de aumento de potência. Se há o desejo por algo, é porque esse algo convém e a alegria virá na expectativa e na efetivação do encontro com esse algo. Se o algo é inerente ao ser humano, portanto, lhe convém, como a Música, o encontro seria a oportunidade de expressão musical do indivíduo no coletivo, ou seja, de estender-se musicalmente. E se há um afeto comum de alegria em relação a ela, haveria no coletivo uma união pelo afeto, pois, como spinozamente referido, em relação aos seres humanos, não há a

possibilidade da unidade de corpos ou mentes, mas há a possibilidade da união de afetos. Assim, o todo estaria unido pelo afeto de alegria oportunizado pela manifestação musical. Mais que um encontro, seria a oportunidade de manifestá-la no coletivo e ser afetado pelo coletivo, pois se a Música individualmente já está contida, ela seria expandida de duas formas – satisfaria a necessidade humana de pertencimento (BOWMAN, 2002) e seria ampliada, no sentido de melhor compreendida.

Esse percurso, na filosofia de Spinoza, corresponde à saída de um estado de menor para um estado de maior perfeição, de correção do intelecto. O estado de menor perfeição é a manifestação de uma música limitada à empiria e o estado de maior perfeição é o alcance de uma música epistêmica que tem sua capacidade de expressão expandida. Tal expansão vai sendo conquistada à medida que a compreensão vai se aprofundando, como se o maior conhecimento do objeto da experiência aprofundasse a intensidade, realidade ou autenticidade da experiência. Spinozamente, o ideal a ser alcançado pela escolarização da Música seria possibilitar que o estudante a compreendesse e a experimentasse autenticamente, integrando-a ao seu ser e integrando-se a ela, como se ambos formassem um só corpo. Em um ambiente escolar, que busca o conhecimento que ocorre no coletivo, essa união seria possível nos dois planos – individual e coletivo.

A Música, ao ser expressa através de um artefato musical, adquire uma forma que é fruto de um pensamento musical, ou seja, ela é corporificada em artefato musical. Por correspondência, spinozamente, a Música possui as mesmas premissas que qualificam o ser humano. Cada artefato musical é singular e guarda uma relação de movimento e repouso manifesta no ritmo - um dos seus elementos vitais. Mas cada artefato musical guarda também uma relação tonal manifesta na melodia, e uma relação harmônica que sustenta essa relação tonal. Essas relações atribuem singularidade ao artefato.

Assim, tanto Música como ser humano são corpos que expressam atributos da substância através dos modos corpo e pensamento, pois ela, ao possuir uma forma, é dotada de corpo e ao ser uma forma de pensamento, é dotada de mente. Além disso, não é apenas regenerada pelo ser humano, mas ele é condição básica para sua própria existência e manifestação. Finalmente, como o ser humano, a Música também é coletiva. Independente se corporificada ou não por variadas e

diferentes vozes que se cruzam, se repetem, concordam ou discordam entre si acarretando consonâncias e dissonâncias, prescinde da ação humana e, embora possa ser individual, se completa no coletivo, pois ao manifestar-se, manifesta-se para alguém.

Se os homens são mais conduzidos pelo afeto do que pela razão (SPINOZA, 1967), é também por um afeto comum que o coletivo se põe de acordo. Por essa razão, no momento em que a Música é manifesta coletivamente, para além de um afeto comum, há um afeto compartilhado, pois que o afeto é uma ação, conduzida como que por uma só mente.

Em ambas as escolas, era com essa expectativa de encontro que os estudantes afluíam para as aulas de Música - para completar-se musicalmente tanto individual quanto coletivamente. Entretanto, percebo que nas duas, esses encontros não produziam como efeito a condução nem a um estado de maior perfeição nem à possibilidade de completarem-se musicalmente.

Na escola onde ocorreu a experiência pessoal, a causa apontada para esse efeito, em um primeiro momento, estava ligada às exigências da Escola e ao modo como ela se movimentava. Por essa razão, a opção encontrada foi a proposição de encontros com a Música em que fosse possível minimizar esse movimento escolar.

Por adesão, uma comunidade se formou para viver outro modo músico-escolar. Destituída do *status* de disciplina escolar, a Música compareceu e todos aqueles instrumentos musicais foram acionados. Entretanto, embora não houvesse mais o atrelamento entre atividade e avaliação, havia o compromisso de apresentar um produto musical. Em função disso, o sentido escolar organizacional ganhou mais força. Agora havia a tarefa de produzir música e a sala de aula transformou-se em fábrica. Os alunos transformaram-se em trabalhadores em uma linha de montagem com a função restrita de executar os arranjos musicais previamente estabelecidos e produziam uma música que não era fruto da sua experiência musical. O erro não era apenas evitado. Ele era temido porque se ocorresse, o 'trabalhador' poderia ser substituído por outro. Ainda assim, chegou-se a um produto musical e, apesar de fruto de um processo distante de um sentido educacional, um produto musical perfeitamente aceito pela comunidade escolar. Entretanto, mais uma vez, a esperança por um estender-se musicalmente foi frustrada e o alcance de um estado

musical de maior perfeição, inviabilizado. Como decorrência, a comunidade começou a dissolver-se.

Talvez tal dissolução não tenha ocorrido apenas porque o encontro com a Música não atendeu ao desejo dos envolvidos de uma potência musical ativa, mas também porque ele feriu a própria sociedade na qual estava inserida – uma sociedade democrática escolar. Em outras palavras, uma sociedade baseada em um Direito Civil democrático e, se no encontro através de projetos a forma de inserção é por adesão, no momento em que o Direito Natural não é contemplado, tem-se o direito de dele se desvencilhar, dele não participar.

Na escola campo empírico, não havia outros movimentos escolares possíveis porque era uma escola de tempo integral. Mas também não considero que nesta escola houvesse a percepção de que os encontros entre Música e estudantes não estavam produzindo a condução a um estado de maior perfeição ou à possibilidade de completarem-se musicalmente. Em função do movimento escolar de valorização da Música como produto, as alterações se instalaram nos encontros. Do tempo livre para alguma exploração sonora e proposição de atividades musicais lúdicas, passou-se a um tempo para a produção do produto musical aguardado pela escola e ali também se instituiu um tempo organizacional atrelado ao ‘ter de’.

De uma escola democrática, segundo Meirieu (2005), espera-se que ela una e não seja excludente, pois se exclui, não é escola e sim oficina de formação; que o produto não tenha valor em si mesmo, mas seja pretexto que confirme competências que sobreviverão ao próprio produto; que ela defenda o saber como emancipação; que ela não fabrique homens, mas os ajude a crescer; que ela impeça que o estudante tenha êxito sem compreender. Expectativas que contemplam, segundo Spinoza, necessidades da própria natureza humana e presentes em seu *conatus* por perseverar no seu ser, pois, para Spinoza (1967) o homem se faz no outro, pensa, desenvolve habilidades, liberta-se através da razão.

Nesse sentido, nem a Música da escola campo empírico nem a Música da escola da experiência pessoal - especificamente em relação às aulas curriculares e em relação ao *GPA* - atendeu às expectativas de uma escola democrática.

Depreende-se, então, que, se o sentido de uma escola democrática atende à natureza humana, os problemas do encontro entre Música e estudantes não

estavam necessariamente ligados ao encontro entre Música e Escola. O problema poderia estar no encontro entre Música e estudantes. Na escola da experiência pessoal, em um primeiro momento, através de aulas curriculares, a Música não se deu a conhecer inteiramente, pois foi apresentada em partes. No segundo momento, através do GPA, ela foi apresentada completa, mas com poucas chances de interferência por parte dos estudantes, inviabilizando a interação entre ambos. Na escola campo empírico, a Música frequentemente se mostrava sem a possibilidade de interferência dos estudantes.

As experiências com o GPA e com a escola campo empírico mostraram que o movimento escolar não era causa única do não aumento da potência de agir musicalmente dos estudantes. Embora influenciasse, não determinava porque a proposição desses encontros é de responsabilidade do professor.

Em suma, embora a Escola determine a forma¹⁸⁸, a formatação¹⁸⁹, ou seja, a maneira como os encontros entre Música e estudantes ocorrerá, é incumbência do professor de Música e a Escola pouco opina porque, na verdade, ela não sabe como um processo de ensino musical se desenvolve. Entretanto, essa forma, que é o próprio movimento escolar, acarreta impedimentos para o formato de aula que o professor teria a primazia de escolher, ou seja, é uma escolha limitada e condicionada.

Mas essa escolha precisa ser feita de forma que os estudantes se relacionem não apenas coletivamente com a Música. É preciso contemplar momentos em que eles fiquem a sós com ela e possa formar conceitos claros e distintos da Música como corpo dotado de movimento e repouso que exprime uma mente musical. Ao relacionar-se com ela conhecerão mais de si mesmos e experimentarão o que são capazes musicalmente. Desse reconhecimento avançarão da potência afetiva de gostar ou não gostar, de simplesmente se alegrar e se divertir para uma potência ativa de proposição musical.

Pelo exposto, a tese percorrida neste estudo – que a Música ao ser escolarizada perde e recupera potência em função da forma pela qual é

¹⁸⁸ Quando, por quanto tempo e como comportar-se no cotidiano coletivo escolar, que é exterior á sala de aula.

¹⁸⁹ No sentido de distribuição e disposição dos dados, ou seja, como, interiormente, o processo ocorre.

escolarizada e dos contextos e intencionalidades advindas desses contextos construídos por indivíduos no ambiente escolar e que atribuem movimento à Escola - se confirma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Martins Fontes, São Paulo, 2007.

ADEODATO, Ademir et all. *Projeto Vitória musical – caminhos para a implementação curricular do ensino de música na rede municipal de ensino de Vitória (ES)*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, set./out., 2010.

AHMAD, Laila Azize, BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Processos de implementação da Lei 11.769/2008: um estudo nas redes municipais e estaduais de ensino na cidade de Santa Maria/RS*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

ALMEIDA, Maria Lucineide Freira et all. *A educação musical em três escolas públicas do Ceará: panorama de uma realidade estadual*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Natal, outubro, 2015.

ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas – o espaço como dimensão material do currículo*. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 1998.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. *A situação da música na educação básica sob a ótica dos educadores musicais*. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, São Paulo, outubro, 2008.

AQUINO, Thaís Lobosque. *A música como conteúdo obrigatório na educação básica: reflexões acerca da epistemologia da educação musical*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Natal, outubro, 2015.

ARANTES, Lucielle Farias. *Pibidiando no Colégio de Aplicação: algumas considerações sobre o envolvimento de licenciandos do curso de música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

ARROYO, Margarete. *Música popular em um conservatório de música*. Revista da Abem, n. 6, p. 59 – 67, setembro, 2001.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. *Itinerâncias da pesquisa*. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A Editores, Rio de Janeiro, 2003.

BARROS, Olga Renalli, PENNA, Maura. *Banda fanfarra no programa mais educação: analisando as práticas*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

BAUER, Martin W. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Vozes, Petrópolis, 2002.

BÉRNAL, Maria Helena Nascimento. *Estratégias e possibilidades para educação musical aplicadas em uma escola pública*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. EDUSF, Bragança Paulista, 2003.

BOAL PALHEIROS, Graça. *Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos*. In: ILARI, Beatriz (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Editora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BOWMAN, Wayne D. *Why do humans value music?* Philosophy of Music Review, v. 10, n. 1, 2002.

BRITO, André Luiz Corrêa, SCHROEDER, Edson. O ensino de música da educação básica: um mapeamento da microrregião de Blumenau. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. *Ensino coletivo de instrumento musical no ensino básico: avaliação de uma proposta*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, setembro/outubro, 2010.

CAMPOS, Denise et all. *Projetos musicais para a escola de ensino básico: o projeto pequininos*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, set./out., 2010.

CÁRICOL, Kassia. *Panorama do ensino musical*. In: JORDÃO, Gisele, ALLUCCI, Renata, MOLINA, Sérgio, TERAHATA, Adriana Miritello (coordenadores). *A música na escola*. Allucci e Associados Comunicações, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Fábio Eduardo Bezerra Lemos e. *Os fundamentos ontológicos do estado espinosano*. Monografia Bacharelado em Filosofia da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CERNEC, Francine Kemmer. *Motivação dos alunos para a aprendizagem musical colaborativa mediada pelo ciberespaço: uma perspectiva metodológica para a educação básica*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Vozes, Petrópolis, RJ, 2012.

CHARLOT, Bernard. *A escola e o trabalho*. Sísifo, Revista de Ciências da Educação da Universidade de Psicologia e de Ciências da Universidade de Lisboa, n. 10. Lisboa, set/dez, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Espinosa, uma filosofia da liberdade*. Editora Moderna, São Paulo, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *A posição do agente da liberdade na Ética V*. In: Cadernos Espinosanos n. XXII, Departamento de Filosofia da FFLCH – USP, São Paulo, 2010.

CHERVEL, André. *L'histoire des disciplines scolaires – réflexions sur un domaine de recherche*. In: Histoire de l'éducation, n. 38, 1988. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução*. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Mercado de Letras, Campinas, 2013.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Qual o sentido da escola?* In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Mercado de Letras, Campinas, 2013b.

CORTELLA, Mario Sérgio. *Educação, escola e docência – novos tempos, novas atitudes*. Cortez, São Paulo, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Lamparina, Rio de Janeiro, 2007.

DAUPHIN, Claude. *Pourquoi enseigner la musique? Propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2011.

DAUPHIN, Claude. *Rousseau, Schumann e Kodály: visões convergentes em educação musical*. Revista da Abem, v. 23, n. 34, 2015.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40-52, setembro a dezembro, 2003.

DUARTE, Rosângela, KEBACH, Patrícia. *Aprendizagens musicais significativas: o olhar para as construções e interesses dos alunos*. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, São Paulo, outubro, 2008.

ELLIOT, David J. *Music matters – a new philosophy of music education*. Oxford, Nova York, 1995.

ERTEL, Daniele Isabel, WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul: uma investigação em escolas públicas de educação básica*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação n. 14 mai/jun/jul/ago, 2000.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *Skholé: o sentido da escola*. In: COELHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Mercado de Letras, Campinas, 2013.

FERNANDES, Midiam de Souza, SEVERO, José Simião. *Programa mais educação: um relato de experiência com aulas de música no contraturno*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – Abem, Anais, Natal, outubro, 2015.

FERREIRA, Telma de Oliveira. *As aulas de música e sua vinculação com as apresentações públicas no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Goiânia, 1998.

FERREIRA, Telma de Oliveira. *Processos de formação cultural/musical na escola: como avançar em relação ao que está posto musicalmente?* Anais, da 36ª Reunião da Anped, Goiânia, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio, CERESER, Cristina Mie Ito, HENTSCHE, Liane. *O valor atribuído às aulas de música fora da escola: um estudo com cinco jovens de Porto Alegre*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

FILIPAK, Renata, ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *A implementação da Lei 11.769/08 nas escolas da rede pública de ensino do município de Palmeira – Pr*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Natal, outubro, 2015.

FLACH, Josué Tales, WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas: uma investigação sobre os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008 em Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação*. Editora Unesp, São Paulo, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

GAULKE, TamarGenz. *Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de educação básica*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

GERMAIN, Julian. *Classroom portraits*. Prestel, Nova York, 2012.

GIOLITTO, Pierre. *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle – l'organisation pédagogique*. Nathan, Paris, 1983.

GLEIZER, Marcos André. *Espinosa e a afetividade humana*. Zahar, Rio de Janeiro, 2005.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo e FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *A perspectiva de alunos de 5ª série sobre práticas musicais em suas aulas de música curriculares na escola pública*. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, São Paulo, outubro, 2008.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo e FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *A música como disciplina escola: considerações a partir de um estudo de caso sobre a prática pedagógico-musical de uma professora de música*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, set./out., 2010.

GONÇALVES, Lília Neves. *Escolas de Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960 um estudo sobre o ensino da música*. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, São Paulo, outubro, 2008.

HEBRARD, Jean. *La escolarización de los saberes elementales em La época moderna*. Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, n. 288, p. 63 – 104, Madrid, 1989.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O aparecimento da escola moderna – uma história ilustrada*. Autêntica, Belo Horizonte, 2006.

HOLANDA, Adriano. *Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica*. In: *Análise psicológica 3 (XXIV)*, 2006, Campinas.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens – o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva, São Paulo, 2012.

JAQUET, Chantal. *A unidade do corpo e da mente – afetos, ações e paixões em Espinosa*. Autêntica, Belo Horizonte, 2011.

JARDIM, Helen Silveira. *Música e matemática: um diálogo possível na educação básica?* XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, set./out., 2010.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação – a música nas escolas públicas – 1838 – 1971*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto. *Heidegger e a educação*. Autêntica, Belo Horizonte, 2008.

KIEFER, Bruno. *História da música brasileira – dos primórdios ao início do séc. XX*. Editora Movimento, Porto Alegre, 1977.

LANZILLOTTI, João, MACHADO, Roberto Stepheson. *Prática de conjunto à luz da pedagogia de projetos – uma proposta musical transdisciplinar?* XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, set./out., 2010.

LAVACCA, Antonio Belforte. *A prática musical coletiva e seus âmbitos sociais interdisciplinares e de construção de identidade.* XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

LEITE, Jaqueline Câmara. *Práticas musicopedagógicas na rede municipal de ensino de Salvador: um relato das observações e intervenções dos bolsistas do PIBID música na UFBA.* XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

LEME, Mônica e RAPSOLD, Mônica. *Navegando e aprendendo música no portal: uma experiência interdisciplinar no Colégio Pedro II.* XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, São Paulo, outubro, 2008.

LEME, André Paes. *Spinoza: o conatus e a liberdade humana.* In: Cadernos Espinosanos, n. 28, Departamento de Filosofia da FFLCH-USP, São Paulo, 2013.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: elementos e práticas.* Instituto Piaget, Lisboa, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos, OLIVEIRA, José Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. *Organização escolar: políticas, estrutura e organização.* Cortez, São Paulo, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar.* Revista da Abem, n. 10, março, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação – da antiguidade aos nossos dias.* Cortez, São Paulo, 2001.

MARTINEZ, Edson Baptista, PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *Por que o professor de música desiste da educação básica?* XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

MARTINS, Joel. *A pesquisa qualitativa.* In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* Cortez, São Paulo, 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano. *Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação.* In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* Cortez, São Paulo, 2010.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola – uma questão pública.* Autêntica, Belo Horizonte, 2014.

MATEIRO, Teresa, EGG, Maristeusa de Souza e VECHI, Hortênsia. *A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Artmed. Porto Alegre, 2005.

MENEZES, Evandro Carvalho, SILVA, Walênia Marília. *A educação musical nas escolas de ensino básico: as possíveis contribuições dos projetos de trabalho*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Alínea, Campinas, 2009.

MEYOR, Catherine. *Le phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité*. In: Recherches qualitatives, vol. 25 (1), UQAM, Montréal, 2005.

MOREIRA, Ruth Sara de Oliveira. *A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

MORILLA, Ailton Pereira. *No compasso do progresso: a música na escola nas primeiras décadas republicanas*. In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, janeiro/junho, 2001.

MUCCHIELLI, Alex. *Le développement des méthodes qualitative et l'approche constructiviste des phénomènes humains*. In: Recherches qualitatives, hors-série, n. 1, UQAM, Montréal, 2004.

NADER, Alexandre Milne-Jones, RIBEIRO, Carlos Antonio Santos, ALVES, Elder Pereira, ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. *A caracterização do ensino da música nas escolas de Mossoró – RN: uma análise inicial*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

NEVES, Mirian Lago Silva. *Hip hop na escola: diálogo entre música, dança e artes*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, set./out., 2010.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural do ouvinte: um direito do cidadão – propostas para a educação musical no ensino fundamental*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Escolar brasileira da UFG, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. DP et Alli, Petrópolis, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Certeau e as artes de fazer: as noções de usos, tática e trajetória na pesquisa em educação*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. DP et Alli, Petrópolis, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Py. *Projeto Aplica Som: ampliando a experiência musical da comunidade escolar em um Colégio de Aplicação*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX – metodologias e tendências*. Musimed, Brasília, 2000.

PEDRINI, Juliana Rigon e MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *O que as crianças narram sobre a música em suas vidas*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

PEDRINI, Juliana Rigon. *O que é saber música? Um estudo de narrativas de crianças*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Natal, outubro, 2015

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

PENNA, Maura. *Programa mais educação: música nas escolas, mas como?* XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, set./out., 2010.

PENNA, Maura et al. *O canto coral no programa mais educação: a defasagem entre a proposta e a ação*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Natal, outubro, 2015.

PEREIRA, Elder. *A formação dos professores de Arte das escolas municipais de Mossoró – RN e sua atuação no ensino de música*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, set./out., 2010.

PINEAU, Pablo. *Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite – revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade*. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57), set./dez., 2008.

PIRES, Nair. *A escolarização da música: concepções e contradições*. Educação em Revista, v. 39, Belo Horizonte, jul.2004.

PUERARI, Márcia. *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2011.

PUERARI, Márcia. *Seleção e organização de conteúdos nas aulas de música: resultados de um estudo de caso com uma professora do ensino fundamental*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva e MARINHO, Vanildo Mousinho. *Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa*. In: Encontro Anual da ABEM, XVI; Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007. Campo Grande. Anais UFMS, 2007. CD-ROM.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva e MARINHO, Vanildo Mousinho. *Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica*. In: Música na Educação Básica. Associação Brasileira de Educação Musical, v. 1, n. 1, p. 60 a 75, Porto Alegre, 2009.

REIS, Jonas Tarcísio. *A paisagem sonora e a história sonorizada: reflexões a partir de uma experiência de estágio no ensino fundamental*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, setembro/outubro, 2010.

REYS, Maria Cristiane. *A música na transdisciplinaridade em arte*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

REZENDE, Cristiano Novaes de. *Os perigos da razão segundo Espinosa: a inadequação do terceiro modo de perceber no tratado da emenda do intelecto*. In: Cadernos de História e Filosofia da Ciência, série 3, v. 14, n. 1, Campinas, jan-jun, 2004.

ROCHA, João Gomes da, ZANETI, Evandra Bezerra de Medeiros, CARVALHO, Valéria Lázaro de. *O ensino de música na rede municipal de Natal/RN: resultados da pesquisa realizada pelo GRUMUS-UFRN*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Natal, outubro, 2015.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. *Ensino coletivo de violão: desafios e possibilidades*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, setembro/outubro, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O aluno como invenção*. Artmed, Porto Alegre, 2005.

SANTOS, Samuel Cintra. *Música no contexto das escolas públicas municipais de Barueri, SP: campo empírico de pesquisa em andamento*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

SAMPAIO, Jáder dos Reis. *A pesquisa qualitativa entre a fenomenologia e o empirismo formal*. In: Revista de Administração, v. 36, n. 2, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Demerval. *Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas*. In: Cadernos de História da Educação, n. 4, jan.;dez, 2005.

SAVIANI, Demerval. *História da história da educação no Brasil: um balanço necessário*. In: Eccos. Revista Científica, v. 10, n. Especial, Unesp, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Autores Associados, Campinas, 2011.

SCARPELLINI, Maíra Andriani. Relação das crianças com aparelhos de som portáteis no recreio escolar. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

SEBBEN, Egon Eduardo. *Artes na escola: práticas de música na visão de alunos de 8ª série*. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, São Paulo, outubro, 2008.

SEBBEN, Egon Eduardo. Elementos musicais e influências no gosto musical de adolescentes de 8ª série. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, setembro/outubro, 2010.

SENA, Ibsen Perucci de. *A normatização da lei 11.769/2008 na educação básica do DF*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Natal, outubro, 2015.

SILVA, Mariana Galon da, CESCO, Sara Cecília, OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. *A música na educação básica: um processo de conscientização pautado no diálogo*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

SMALL, Christopher. *Music, society, education*. Wesleyan University Press, New England, Hanover, 1996.

SOBREIRA, Sílvia Garcia. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da abem no contexto da lei nº 11.769/2008*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. Editora Unesp, São Paulo, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Espaço da educação e da civilização – origens dos grupos escolares no Brasil*. In: SAVIANI, Dermeval (org.). *O legado educacional do século XIX*. Autores Associados, Campinas, 2006.

SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Sulina, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Jusamara. *Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil*. Revista da Abem, v. 22, n. 33, jul./dez, 2014.

SOUZA, Cássia Virgínia C. *Música na escola: o subsídio de um curso de formação musical de professores*. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, São Paulo, outubro, 2008.

SPINOZA, Baruch de. *Ética*. Tradução: Lívio Xavier, 4ª Edição. Atena, São Paulo, 1967.

SPINOZA, Baruch de. *Tratado político*. Tradução: Norberto de Paula Lima, Ícone, São Paulo, 1994.

SPINOZA, Baruch de. *Tratado teológico-político*. Tradução: Diogo Pires Aurélio, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 1988.

SPINOZA, Baruch de. *Tratado da reforma da inteligência*. Tradução: Lívio Teixeira. Martins Fontes, São Paulo, 2004.

SUBTIL, Maria José Dozza. *Mídias, músicas e escola: a articulação necessária*. Revista da Abem, n. 16, p. 75 – 82, março, 2007.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Uma escola: texto e contexto*. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A Editores, Rio de Janeiro, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. *As origens da canção urbana*. Editora 34, São Paulo, 2011.

VASCONCELOS, Delmary. *Construção da educação musical escolar no Distrito Federal*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação básica a conquista do tempo e do lugar da música na escola na perspectiva dos professores e direção*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, setembro/outubro, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Lamparina, Rio de Janeiro, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Mapas de frequência e escolas de primeiras letras – fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX*. Revista Brasileira de Educação, n. 17, maio/ago. 2008.

VILLELA, Fabio C. B. e ARCHANGELO, Ana. *A escola significativa e o professor diante do aluno*. Loyola, São Paulo, 2014.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de La educación y historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones*. Revista Brasileira de Educação, n. 0, set/out/nov/dez, 1995.

VINCENT, Guy. *L'École primaire française*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Lyon, 1980.

WERLE, Kelly. *Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WERTERMAN, Bruno et all. *Ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA: levantamento inicial nas escolas da rede estadual*. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Pirenópolis, novembro, 2013.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Centros musicais: uma proposta de política pública em educação musical*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Goiânia, setembro/outubro, 2010.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim et al. *O ensino de música em escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul: uma investigação a partir da organização dos COREDES*. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Abem, Anais, Natal, outubro, 2015.

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. Bookman, Porto Alegre, 2010.

Me disponho a chamar os pais para uma reunião e esclarecer a eles sobre a pesquisa, momento em que apresentarei um protocolo de procedimentos que será assinado por eles autorizando a participação do menor.

Além disto, após a coleta e interpretação dos dados, comprometo-me a divulgá-los para os professores, administração e coordenação pedagógica da escola.

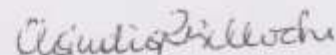
Agradeço pela atenção e fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Profª Telma de Oliveira Ferreira

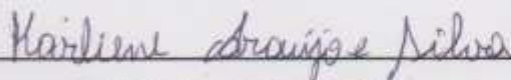
Doutoranda do PPGE/UFSM - RS



Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio

Professora e Orientadora do PPGE - UFSM

De acordo:



Karliene Araújo e Silva

Professora de música da Escola de Tempo Integral Profª Maria Nosídia P. das Neves



Izabel Cristina Soares Leal

Diretora da Escola de Tempo Integral Profª Maria Nosídia P. das Neves

ANEXO B - Atividades preparatórias de letramento musical

TRÊS FASES BÁSICAS DO PULSO RÍTMICO

Pulso e andamento são medidos por unidade de tempo e podem ser alterados por um metrônomo. A música quando tocada em grupo, como a banda marcial, deve considerar uma métrica no pulso de forma firme e simultânea entre os músicos, criando uma unidade.

A percussão tem a função de firmar e caracterizar o pulso na música. Os ritmos marcados devem estar em consonância com a percussão para que haja a unidade no pulso.

CONTAGEM MÉTRICA DOS PULSOS

1 2 3 4

X - PALMA ABERTA

⊗ - PALMA FECHADA

DUETO

Essas atividades são importantes pois desenvolvem no aluno as aspectos da leitura e percepção musical, referência melódica, rítmica e harmônica.

1

X X X X | 1 2 3 4 | ⊗ ⊗ | X X X X | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 ||

2

X X X X | X | 1 2 3 4 | ⊗ X | 1 2 3 4 | X X X | 1 2 3 4 | ⊗ ⊗ | 1 2 3 4 ||

3

X | 1 2 3 4 | ⊗ X | 1 2 3 4 | X X | 1 2 3 4 | ⊗ X | 1 2 3 4 | X | 1 2 3 4 ||

4

⊗ ⊗ ⊗ ⊗ | X | 1 2 3 4 | 1 X X | 1 2 3 4 | X X | 1 2 3 4 | X | 1 2 3 4 ||

5

⊗ X | 1 2 3 4 | 1 X | 1 2 3 4 | X X | 1 2 3 4 | X X | 1 2 3 4 | X | 1 2 3 4 ||

6

Dueto

1ª voz

X X X X | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | ⊗ ⊗ | X X | 1 2 3 4 | X X X | 1 2 3 4 | 1 ⊗ X ⊗ ||

2ª voz

1 2 3 4 | 1 ⊗ ⊗ ⊗ ⊗ | 1 X X | 1 2 3 4 | 1 X X | 1 2 3 4 | X ⊗ | 1 2 3 4 | X ⊗ ||

Em música temos momentos de som e de silêncio. O silêncio chamamos de pausa.

Vamos ler e fazer o som e o silêncio em ordem?

□ _ □ _ | _ _ _ _ | □ □ □ □ | _ □ □ - | □ _ _ □ | _ _ _ _ ||

○ _ ○ _ | ○ ○ _ _ | _ _ ○ ○ | _ ○ _ ○ | ○ ○ ○ ○ | _ _ _ _ ||

□ _ ○ _ | □ □ ○ ○ | _ ○ _ □ | □ ○ □ ○ | _ _ □ ○ | _ □ _ ○ ||



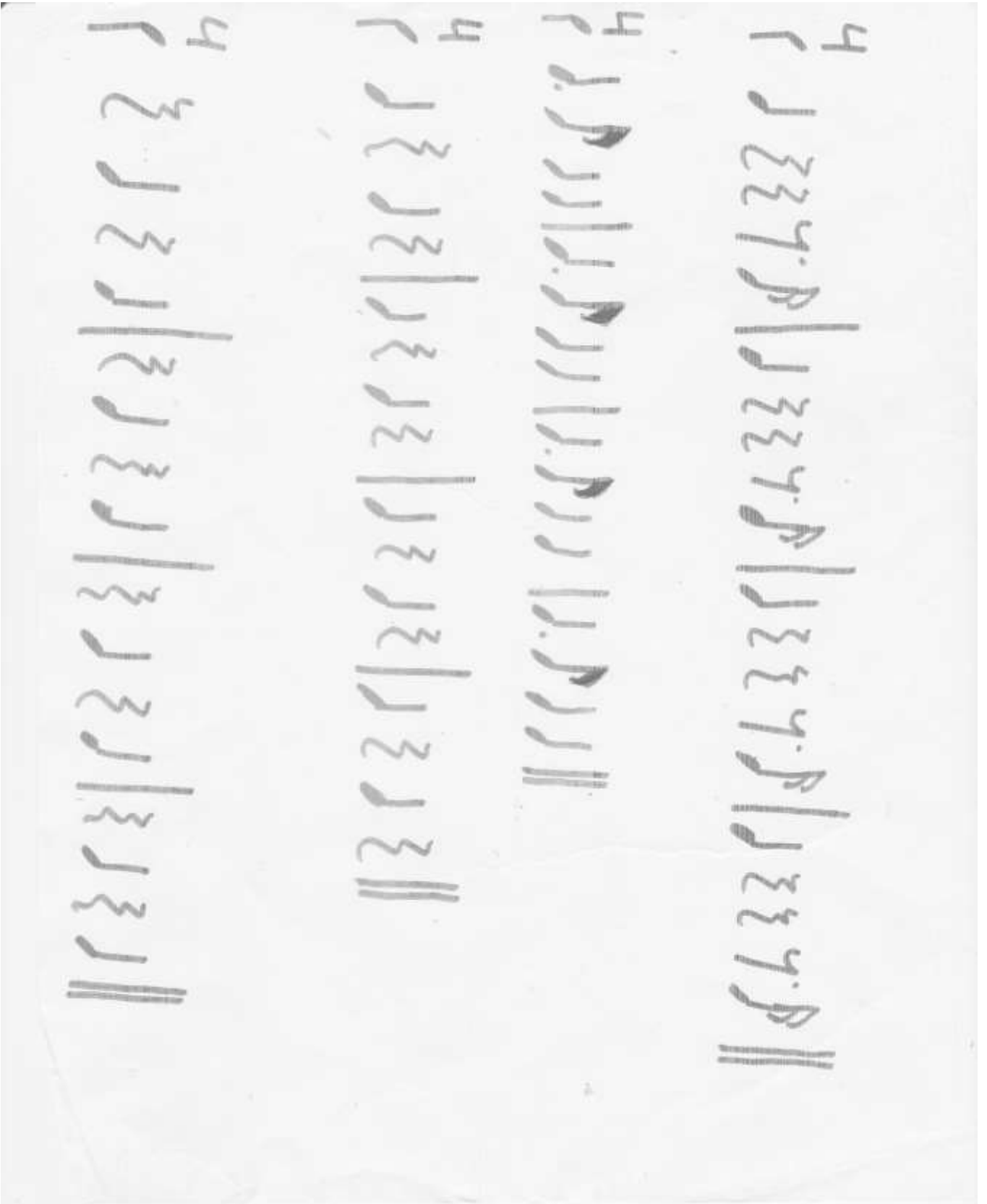
Ritmo: Bolacha de água e sal

(música: Bolavira Limitada)
(arranjo: Prof. Karoline)

$\frac{2}{4}$ _ _ _ _ | _ _ _ _ | **■** _ _ _ | **■** _ _ _ | **■ ■ ■ ■** | **■ ■ ■ ■** | **■ ■ ■ ■** ||

$\frac{2}{4}$ _ _ _ _ | **■ ■ ■ ■** | _ _ _ _ | **○** | **■ ■ ■** _ _ | **○** | **■ ■ ■** _ _ | **○** ||

ANEXO C - Lista de Exercícios



ANEXO D - Canções utilizadas para as apresentações

Felicidade

Marcelo Jeneci

Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz,
Sentirá o ar sem se mexer,
Sem desejar como antes sempre quis,
Você vai rir... sem perceber,
Felicidade é só questão de ser,
Quando chover... deixar molhar...
Pra receber o sol quando voltar.
Lembrará os dias que você deixou passar sem ver a luz,
Se chorar, chorar é vão,
Porque os dias vão pra nunca mais...

(Refrão)

Melhor viver meu bem,
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,
Chorar, sorrir também e depois dançar na chuva
Quando a chuva vem.

Melhor viver meu bem,
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,
Chorar, sorrir também e dançar,
Dançar na chuva quando a chuva vem.

Tem vez que as coisas pesam mais
Do que a gente acha que pode aguentar,
Nessa hora fique firme pois tudo isso logo vai passar,
Você vai rir... sem perceber...
Felicidade é só questão de ser,
Quando chover... deixar molhar...
Pra receber o sol quando voltar.

(Refrão)

Melhor viver meu bem,
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,
Chorar, sorrir também e depois dançar na chuva
Quando a chuva vem.

Melhor viver meu bem,
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,
Chorar, sorrir também e dançar,
Dançar na chuva quando a chuva vem.
Dançar na chuva quando a chuva vem,
Dançar na chuva quando há chuva,
Dançar na chuva quando a chuva vem.

Raizes

Seja como uma raiz
Firme um ideal
Siga o seu destino

Ame a quem puder amar
Dê a mão a quem chamar
Tire a pedra de você
E veja o sol nascer

Pare faça uma canção
Abra o coração
Que Ele ajudará

Veja como é linda a flor
Sinta o cheiro do amor
Seja irmão do seu irmão
Cristo é o nosso pão

Ser fundo ao mais fundo ser
O desejo do mais débil ser
Ter a paz que finge ter
O mais puro e inocente ser

Ter alguém que pinte o sol
Que acorde as manhãs
Ver o artista que criou
E amar como Ele amou