

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
LICENCIATURA EM MÚSICA

BEATRIZ WOELTJE SCHMIDT

PRÁXIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANISTA:
uma experiência no 5º Ano do Ensino Fundamental

FLORIANÓPOLIS
2015

BEATRIZ WOELTJE SCHMIDT

**PRÁXIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANISTA:
uma experiência no 5º Ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão apresentado ao
Curso de Licenciatura em Música, da
Universidade do Estado de Santa Catarina,
como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciada em Música

Orientadora: Prof^a. Dra. Vânia Müller

FLORIANÓPOLIS, SC

2015

BEATRIZ WOELTJE SCHMIDT

**PRÁXIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANISTA:
uma experiência no 5º Ano do Ensino Fundamental**

Trabalho apresentado ao curso de Licenciatura em Música como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Música.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Prof^ª. Dra. Vânia Müller
UDESC/CEART

Membro:

Prof^ª. Dra. Tereza Mara Franzoni
UDESC/CEART

Membro:

Prof^ª. Dra Viviane Beineke
UDESC/CEART

Florianópolis – SC, 4 de dezembro de 2015

Ao meu avô Ivan que prezava a
música, a família e as amizades.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Vânia Müller, que acreditou neste trabalho e participou ativamente da minha formação acadêmica. Obrigada pelo compartilhamento de ideias, conhecimento, conversas e momentos divertidos. Sou muito grata à toda contribuição e dedicação intensa.

À banca, professora Viviane Beineke e professora Tereza Franzoni.

Às professoras Gabriela Flor e Cecília Marcon pelo trabalho cuidadoso com os estágios das Oficinas do MusE.

À professora Teresa Mateiro pelo aprendizado durante a bolsa de Iniciação Científica.

À Universidade do Estado de Santa Catarina e ao Departamento de Música.

Ao meu amigo, parceiro de estágio e de música, Pedro Henrique, com quem pude compartilhar experiências muito significativas e felicidades no Duo Multueira.

Às amigas Ana Cláudia, Bruna Peres, Bruna Nogueira, Gabriela, Mariana e Luiza, pelos momentos de descontração, risadas e companheirismo.

À Andréia que me acompanhou com muito carinho e amor durante o curso.

À minha família pelo incentivo à música, dentro e fora da universidade.

À todos os amigos que fiz dentro do curso de Licenciatura em Música.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

SCHMIDT, Beatriz Woeltje. **Práxis em Educação Musical humanista: uma experiência no 5º Ano do Ensino Fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015

Este trabalho relata uma experiência acerca das possibilidades de fazer uma Educação Musical humanista no sistema escolar atual. Para isto pensou-se em atividades musicais práticas, porém, revendo constantemente os aportes teóricos, ou seja, exercitando a *práxis* em Educação Musical. A investigação teve como objeto de estudo uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess, onde foram realizadas observações e análises por meio da pesquisa-ação e de procedimentos etnográficos, como o diário de campo. A pesquisa teve alguns objetivos específicos, dentre eles, descrever as práticas musicais realizadas com a turma do 5º Ano, estabelecendo associações diretas com os pressupostos neoliberais. Este trabalho procurou problematizar e questionar de que modo características como a competitividade, a fragmentação, o individualismo e as hierarquias, podem incidir na educação musical que é realizada no contexto estudado e as implicações que isto traz para as crianças envolvidas. Após a descrição e análise dos dados, concluiu-se que para realizar uma Educação Musical humanista é preciso, principalmente, tempo - um trabalho de longa duração que permita a obtenção de um resultado positivo. A partir dessas considerações, foi constatado que a escola ainda produz e reproduz constantemente as características neoliberais, porém, a música pode contribuir de maneira favorável para um processo que vai contra as imposições do sistema hegemônico.

Palavras-chave: Educação Musical. Escola Básica. PIBID. Práxis. Neoliberalismo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A sala de música.....	28
Figura 2- Ideais PIBID Música.....	29
Figura 3 – Frase rítmica.....	32
Figura 4 – O que você mudaria na escola?.....	34
Figura 5 – A estrutura da escola.....	35
Figura 6 – Como evitar os problemas de relação entre os colegas?.....	36
Figura 7 – As disciplinas.....	36
Figura 8 – Folder da apresentação do primeiro semestre.....	38
Figura 9 – Notação dos xilofones.....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
3.1 “O que a escola precisa saber antes de ensinar”: conceitos enraizados.....	17
3.2 A escola reproduzindo valores neoliberais	18
3.3 Pressupostos Neoliberais	20
3.4 O aspecto comunitário da música	21
4 METODOLOGIA	24
4.1 Pesquisa-ação	24
4.2 Procedimentos etnográficos	25
4.2.1 Observação participante	26
4.2.2 Diário de campo	27
5 RELATOS E VIVÊNCIAS: O 5º ANO	28
5.1 Atividades do primeiro semestre	30
5.2 Atividades do segundo semestre	38
6 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANISTA	44
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

O caminho que tracei dentro da Universidade me conduziu à formação do pensamento crítico em Educação Musical. As disciplinas de Educação Musical e Escola, Projetos em Educação Musical, Estágios, Grupos Musicais Percussão e Didática da Música, contribuíram muito para que eu acreditasse na escola como um espaço de transformação através da Educação Musical. A disciplina de Educação Musical e Escola, principalmente, me fez olhar cuidadosamente para as práticas nas aulas de música e me oportunizou, como futura educadora musical, compreender com mais clareza o sistema mercadológico em que estamos inseridos e a sua relação com o contexto escolar. Assim, ao chegar no primeiro ano de estágio, realizado em uma das oficinas do MusE (Música e Educação), pude vislumbrar todas as discussões feitas anteriormente, nas disciplinas já citadas, sendo concretizadas. O trabalho com as crianças que frequentavam a Oficina – oferecida pelo Grupo de Pesquisa Música e Educação da UDESC – despertou em mim um grande interesse em atuar como educadora musical. Este espaço me possibilitou observar crianças de 6 a 8 anos tocando instrumentos e músicas as quais tenho muito prazer em tocar. Foi gratificante ver o mesmo entusiasmo que tenho ao tocar essas músicas e instrumentos sendo refletido nas crianças que participaram das atividades musicais.

Tocar instrumentos de percussão sempre fez parte da minha vida e das práticas musicais que vivenciei. Este universo de instrumentos me proporcionou a participação de momentos de imensa fruição com a música e com pessoas queridas ao meu redor. A meu ver, alguns destes instrumentos, como por exemplo, um tambor qualquer que seja, representa um meio de ligação entre as pessoas, de modo que o som repercutido pode proporcionar um momento de êxtase e conhecimento interior para quem está tocando. É por esses e outros motivos que trabalhar com percussão, seja nos estágios ou em outros trabalhos paralelos, faz com que seja uma prática musical natural, a qual tenho vontade de oportunizar às pessoas este mesmo vigor e intensidade que sinto ao tocar percussão. Ou seja, a vontade de transmitir a fruição nas práticas musicais, o prazer em tocar e ouvir música.

Outra motivação que me levou a escrever este trabalho foi a participação no *Projeto Carnavália* idealizado na disciplina de Projetos em Educação Musical II do curso de Licenciatura em Música da UDESC, no decorrer do ano de 2014. O Projeto teve como objetivo trabalhar com a interdisciplinaridade presenciando suas dificuldades e principalmente oportunizando aos futuros educadores musicais a apropriação teórica e atuação em práticas político-pedagógicas em música. Os integrantes do Projeto foram estudantes das turmas da disciplina Grupos Musicais Percussão e Expressão Vocal, Projetos em Educação Musical e

também de uma turma do 4º Ano da Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess. O Projeto resultou em uma performance musical da música *Carnavália* do grupo Tribalistas, e também na produção de um artigo, o qual escrevi em conjunto com a professora da disciplina de Projetos em Educação Musical e coordenadora de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID Música), Vânia Müller, e a professora de Artes da turma do 4º ano, Elaine Cristina da Silva. O artigo foi apresentado no XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em outubro de 2015, tendo como título: *Pensamento crítico e apropriação teórica em Educação Musical: o Projeto Carnavália*. Fiquei bastante feliz com a apresentação pois foi uma experiência inspiradora de trocas e conversas que deram ainda mais vontade de continuar nesta busca, de aprofundar inclusive a compreensão do que seja uma Educação Musical humanista.

Esta pesquisa situa o leitor na *práxis* da Educação Musical humanista, que de acordo com Mora (2001), o conceito de *práxis* consiste em uma atividade no sentido do conhecimento voltado para a prática, e esta prática tomada como ação política. Assim, nesta concepção, teoria e prática não se separam, e ambas fazem política. O conceito traz o aporte teórico e suas discussões para as atividades práticas; e durante a prática podendo refletir e dialogar com a teoria, ou seja, uma em função da outra. O termo *práxis* é utilizado também para representar e caracterizar elementos fundamentais do marxismo, como exemplo, as ações que encadeiam uma transformação social. Nesta corrente de pensamento entende-se o termo *práxis humana* como algo que “constitui o fundamento de toda “teorização” possível. [...] a *práxis* é, no marxismo, a união da teoria com a prática” (MORA, 2001, p.577).

O trabalho está organizado nos seguintes capítulos: revisão de literatura, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, os dados do campo da pesquisa com uma análise das aulas com a turma do 5º Ano sobre a perspectiva de uma Educação Musical humanista. A revisão de literatura apresenta sete trabalhos encontrados na área da Educação Musical que se aproximam do tema “Práxis em Educação Musical humanista”: Arroyo (2002), Kater (2004), Müller (2001; 2005), Pacheco (2011), Souza (2014) e Targas e Joly (2009). A fundamentação teórica traz algumas discussões acerca do neoliberalismo e sua reprodução no contexto escolar por meio dos trabalhos de: Gentili (1995), Guattari (1993), Mészáros (2008), Mosé (2009), Pellanda (2001), Small (1989; 1999).

Para a metodologia utilizei a pesquisa-ação e, como suporte, procedimentos etnográficos com observação participante e anotações em diário de campo. Os relatos com a turma do 5º Ano da Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess foram descritos a

partir do processo de atuação como estagiária nas aulas de música. Por fim realizei a análise crítica dos dados apresentados e considerações acerca de uma Educação Musical humanista.

O trabalho foi idealizado como uma unidade que problematiza: como proporcionar atividades musicais que valorizem o humano no sistema escolar atual, levando em conta que o mundo da escola não se dissocia do mundo sistêmico mais amplo. A questão de pesquisa une todos os capítulos pensados de forma contínua e pontos discutidos a partir da questão central. O objetivo central dessa pesquisa foi investigar possibilidades de uma Educação Musical humanista se fazer presente, nas aulas de música da turma do 5º Ano da Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess. Os objetivos do trabalho são:

- Descrever as práticas musicais realizadas com a turma do 5º, estabelecendo associações diretas com os pressupostos neoliberais, observando aspectos como: a competitividade, a fragmentação, o individualismo e as hierarquias.
- Problematizar a escola como espaço reprodutor da cultura
- Refletir em que medidas a música pode ser favorável para a realização de uma educação humanista.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Na procura por trabalhos com temas aproximados à Práxis em Educação Musical humanista, percebi que a produção na área da Educação Musical relacionada à este tema é um tanto baixa, ou melhor, quase não existem publicações. Considero uma Educação Musical humanista aquela que se preocupa com as características culturais/sistêmicas e que procura fazer associações diretas entre estas características e o contexto dos indivíduos pesquisados. Isto é, ir além do ensino-aprendizagem, rompendo barreiras entre “aqueles que ensinam” e “aqueles que aprendem”, desfazendo hierarquias e pensando em processos coletivos. Também observei a ausência de pesquisas sobre a formação de pensamento crítico nas publicações científicas. Por consequência disso, busquei nas Ciências Humanas alternativas conceituais e teóricas que contribuíssem para as reflexões sobre como fazer uma educação humanista através da música. As áreas que fizeram parte da fundamentação teórica são: Sociologia, Filosofia e Antropologia.

Dentro da área da Educação Musical os trabalhos abordados nessa revisão de literatura, com buscas feitas nas Revistas e Anais da ABEM, periódicos da CAPES e Índice de Autores e Assuntos (MATEIRO, 2013) são: Arroyo (2002), Kater (2004), Müller (2001; 2005), Pacheco (2011), Souza (2014) e Targas e Joly (2009).

Na mesa-redonda Educação Musical na Contemporaneidade, Arroyo (2002) traz uma abordagem sociocultural para o II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. A autora se baseia nos pressupostos epistemológicos da constituição social e cultural das práticas musicais, investigando o ensino de música em diferentes contextos. Na parte final do trabalho, Arroyo elabora várias questões, dentre elas: “Como formar os educadores musicais na perspectiva da abordagem sociocultural da Educação Musical?” (p.26), apontando para a necessidade de se fazer uma formação de educadores/as musicais reflexiva.

O trabalho de Kater (2004) mostra a realidade atual e o mercado de trabalho para novos perfis de educadores musicais. O autor aborda que o educador musical é modelo de referência para seus estudantes enquanto ser humano e, para isso, o educador precisa ter o mínimo de cuidado com sua representatividade em um trabalho que desenvolve a subjetividade. Kater (2004) explica que cada profissão carrega uma responsabilidade, sendo os educadores musicais responsáveis por desenvolver além da musicalidade e formação musical, também o lado social e humano através da música.

Refletindo sobre o aspecto comunitário da música, Müller (2001) realiza sua pesquisa com um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua, estudantes da Escola Municipal

Porto Alegre – EPA. Os estudantes, através da música, revelavam relações sociais estabelecidas, apontando para o que Small (1989) chama de *aspecto comunitário da música*, sobre o quê me referirei adiante. A música não era uma prática oficial, tampouco uma disciplina curricular da EPA, porém estava fortemente presente na vida cotidiana dos estudantes, criando vínculos entre os mesmos e também entre eles e os professores. Com isso, o grupo ressaltava ainda mais sua identidade e seu aspecto de inclusão dentro de performances musicais. Por fim, a autora deixa algumas questões a serem tratadas na área da Educação Musical: “até que ponto nossa aula de música considera as relações sociais que nela se estabelecem? Até onde vai nosso compromisso, enquanto educadores, em estar atentos às subjetividades de nossos alunos? (p.106)”.

Müller (2005), em uma pesquisa realizada posteriormente, traz uma contextualização com um olhar sociopolítico para um dos fóruns do XII Encontro Nacional da ABEM: a Escola e os Projetos Comunitários e Sociais, abordando como se configuram no sistema neoliberal e sua relação com o “Estado mínimo”. A partir disso, argumenta sobre a responsabilidade das universidades na formação de seus estudantes, isto é, de futuros educadores musicais, estimulando seu pensamento crítico e a atenção para com as características neoliberais. Assim, a autora procura despertar um desejo nessa formação para que os estudantes se sintam empoderados para intervir, ou modificar as realidades nos contextos de atuação, implicando-se ainda com os modos de vida de cada um.

Pacheco (2011), em sua tese de doutorado, traz uma proposta de “(Des)educação” para posteriormente pensar em uma nova educação. Este conceito elaborado pelo autor traz a ideia de que atualmente existem hierarquias e muitos fatores atrelados que não contribuem para educação e para as artes. Então Pacheco (2011) cria o conceito a partir do ponto de vista de mudanças, estabelecendo novos pensamentos e conceitos. A ideia central é de criação de um suposto “filtro” que, desvencilha-se de hierarquias e busca qualidade de expressão. Dessa forma professores e estudantes podem compartilhar um mesmo ambiente sem haver distinções hierárquicas. A (Des)Educação Musical, vem com a proposta de impulsionar a vontade de fazer novas perguntas sobre ensinar e aprender música.

Com um olhar sociológico, Souza (2014) esclarece que a Educação Musical nas últimas décadas se deparou com novos desafios. Esses desafios são as dimensões político-sociais da prática da educação musical. A autora entende que estes apontamentos são importantes para a consolidação da área, e que se pode compreender a prática musical como prática social. Isto é, compreender relações do nosso cotidiano com fenômenos e práticas da educação musical, aproximar cada vez mais a música com o seu aspecto social. A partir da perspectiva sociológica

da educação musical, a autora descreve que “contexto é um espaço relacional que constrói o sujeito, que por sua vez é construído na relação indivíduo/grupo. Dessa forma, não será possível separar o social do musical, pois esses aspectos estão interligados, o que a sociologia chama de fato social total” (GREEN, 2000 apud SOUZA, 2014, p.13).

Na busca por uma prática escolar humanizadora, Targas e Joly (2009) investigaram de que modo a escuta de canções pode contribuir para esta prática, valorizando a singularidade de crianças no cotidiano escolar. O objetivo da pesquisa foi observar e descrever os processos educativos da convivência em grupo, formado por uma professora de ensino fundamental e seus estudantes e pesquisadoras, analisando como a música pode contribuir nesse processo. A investigação se deu em encontros semanais em um bairro da periferia de São Carlos (SP), em uma escola da rede municipal de ensino. Os membros do grupo interagem e se comunicavam através de canções, conversas em roda e atividades com a voz, favorecendo o diálogo entre as diversas experiências culturais e musicais de cada integrante do grupo. Todo o processo vivenciado contribuiu para o respeito e valorização das singularidades.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No XXII Congresso Nacional da ABEM presenciei a Conferência de abertura: *Pedagogia histórico-crítica e educação musical: inter-relações na contemporaneidade*, ministrada pelo professor Newton Duarte da universidade Estadual Paulista (UNESP). O professor fez diversas relações entre a pedagogia, filosofia e música, visto que seu trabalho não está diretamente ligado à Educação Musical e sim às práticas pedagógicas em sua totalidade. O convite, para este professor comparecer à Conferência, representa um grande avanço para a Educação Musical, ficando evidente a preocupação da ABEM com questões mais humanas, trazendo contribuições teóricas de outra área do Conhecimento.

O professor em seu discurso trouxe questões sobre como superar o imediatismo mercadológico na perspectiva educacional e como implicar uma mudança na visão de mundo das pessoas com quem interagimos através da Educação e discutir o papel da arte na formação humana e o desenvolvimento da subjetividade humana. Posteriormente destacou que devemos causar uma catarse: uma mudança imperceptível, porém atrelada à uma mudança profunda e radical, proporcionando o desenvolvimento da individualidade humana. Para isso, o professor apresentou algumas unidades dialéticas e sua relação com a Educação Musical, exemplo: razão e emoção, quantidade e qualidade, objetividade e subjetividade, individual e coletivo. A Educação Musical faz parte de uma só unidade, tendo a capacidade de contemplar todos esses elementos juntos. Isto é, trabalhar a emoção, porém juntamente com a razão, desenvolver o individual, mas também o coletivo, etc; fazendo perceber que a música está diretamente ligada com a condição e crescimento do ser humano, a união entre a objetivação e a subjetivação.

Após a introdução deste capítulo trago a fundamentação teórica do trabalho, que consiste em discussões feitas em sala de aula durante minha formação acadêmica e que abordam criticamente algumas questões e configurações do discurso neoliberal no campo educacional.

Gentili (1995) compreende o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica, e argumenta que isto se dá em dois sentidos: através de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, jurídico, educacional, etc. e, por outro lado, através de estratégias culturais, construindo novos significados sociais, que gestam um senso comum que favorece e ao mesmo tempo naturaliza a lógica mercantil. O neoliberalismo como construção hegemônica, caracteriza-se por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, embasadas num sistema de fuga da crise capitalista que se inicia nos anos 60 e se manifesta nos anos 70; embora, também sintetize um projeto de reforma ideológica, construindo e permitindo a difusão de um novo *senso comum*. Gentili (1995) expõe que o

sistema neoliberal vem impondo, *naturalizadamente*, seus programas e suas verdades, impondo o chamado êxito cultural.

O autor traça a retórica neoliberal demonstrando como ela se desenvolve no contexto educacional. Primeiramente, alerta que a educação está em estado de crise, destacando que a crise é vista como se fosse meramente um processo de ineficiência administrativa, ineficácia e improdutividade, muito mais do que uma crise pedagógica e cultural - o que acarreta mecanismos de evasão, repetência, analfabetismo funcional, entre outros. Desta forma, o autor deixa claro que a educação vive uma crise de qualidade em relação a quantidade. O desafio de promover a qualidade dos serviços educacionais depende de uma profunda reforma administrativa que promova uma radical mudança cultural nos modos de conceber e pensar estratégias de educação.

A perspectiva neoliberal sobre a educação é a de tirar a educação do campo político para pensa-la no campo mercadológico. Gentili (1995, p.25) explica que:

é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se *ajuste* às demandas do mundo dos empregos.

Isto é definido pelo autor como termo usado pelos neoliberais, a *empregabilidade*, que faz com que a função social da educação se esgote passando apenas a fornecer ferramentas necessárias para a competitividade mercadológica. Gentili (1995) traz também outro termo: a *macdonaldização*, para fazer uma comparação do modo escolar com a maneira de produção de *fast food* globalizada, usando pontualmente o exemplo da rede McDonald's. Segundo o autor "macdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo" (p.31). A competitividade, por isto, passou a fazer parte de nossas observações entre as crianças, em nossas atividades músico-pedagógicas.

O desafio proposto por Gentili (1995) para o rompimento destas características mercadológicas, é a possibilidade da construção de uma nova hegemonia que sustente uma sociedade democrática e igualitária de forma material e cultural. Geertz (1989) traz outro conceito, afirmando que "tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção de nossas vidas" (p.37). Geertz (1989) também contribui para esta fundamentação teórica defendendo o conceito de cultura, em que o ser humano é fortemente conectado à diversos conceitos e significados que ele mesmo

construiu. A cultura é vista como essa conexão de significados, onde a sociedade molda sua sistematização de vida.

3.1 “O que a escola precisa saber antes de ensinar”: conceitos enraizados

A afirmação no subtítulo acima, de Mosé (2009), caminha na direção de conceitos estabelecidos no sistema escolar que precisam estar claros para uma educação, que pretende ser humanista e formadora de pensamento crítico, se fazer presente. Essa afirmação também me fez refletir sobre diversas questões. Escola pra quê? Formar para o convívio social? Para o mercado de trabalho? Para formação intelectual? Com essas perguntas, discuto elementos do ambiente escolar e seu atual desenvolvimento diante das preocupações com a educação.

Segundo Mosé (2009), o mundo em que vivemos está em grande desenvolvimento tecnológico, porém ainda há grande imaturidade política e social. A autora, citando Rui Barbosa, discute que “a escola produziu imaturos políticos sociais”, ou seja, há uma despreocupação da escola em desenvolver o pensamento político-social-pedagógico. Num panorama histórico, a escola até os anos 50 no Brasil era reflexiva, voltada para o pensamento, filosofia, artes, sociologia, - porém para poucos, elitizada e formadora de diferenças sendo um mecanismo de exclusão. Naquela época, para a entrada no Ensino Médio ou Universidade existiam “provas de adesão” que permaneceram até hoje. Neste formato de ensino a educação é dada como um prêmio aos classificados, mérito aos melhores, fator que contribui para exclusão de classe e de intelectualidade.

Com a chegada da industrialização criou-se a ideia de uma escola para todos, uma escola de massa. Neste momento, muitas escolas foram construídas por todo o país, e assim, o formato escolar passou a ser moldado às necessidades desta industrialização, dos “saberes” para o mercado. A *escola como fábrica*, reprodutora da cultura mercadológica, passou a produzir uma linha de pensamento com muita rapidez, pautada pela fragmentação, segmentação, e sem uma noção do todo. A escola tornou-se *seriada*, com trocas de sala, horários, bate ponto e sinal. Para Mosé (2009) a escola, copiada da fábrica, pode ser facilmente associada à *escola como reformatório* ou *escola como prisão*, fazendo uma comparação do sistema prisional com as características escolares. Deste modo pode-se observar que o currículo escolar é chamado de grade curricular e por trás destas grades estão as disciplinas e que, conseqüentemente, para passar pelas disciplinas, há de se provar sua validade. As características prisionais ficam evidentes também quando olhamos para a arquitetura escolar onde as salas são pequenas e isoladas com corredores enormes e os pátios são vigiados (MOSÉ, 2009).

A escola acabou suprimindo necessidades de uma sociedade, refletindo-a em seus modos de ensino. Assim, pode ser comparada com o modo de atuação das forças armadas: a *escola militar* mantém os estudantes em suas respectivas disciplinas, com ausência de questionamento e crítica, pautada pela passividade, não criação de conteúdo (conhecimento), e pela repetição. Perde-se a noção do todo, do conjunto, de unidade, participação e relacionamento. Segundo Mosé (2009), ainda temos o falso pensamento de que colocar crianças na escola contribui para tirá-las da rua, porém, ao invés de ser um ambiente que forma o conhecimento, passa a se tornar uma penalidade. A autora diz que “não é possível que a gente possa aprender a formar um ser humano se ele é isolado entre quatro paredes de uma escola fragmentada e passiva” (MOSÉ, Vídeo Cpf Cultura, 2009). O ambiente escolar passou a ser algo abstrato, muito distante do mundo real, sem relação com o contexto dos estudantes. Passou a ser um *idealismo platônico*: quanto mais o conhecimento é abstrato, maior ele é, ou seja, a valorização da ideia e não da vida (MOSÉ, 2009).

3.2 A escola reproduzindo valores neoliberais

A “educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”
(MÉSZÁROS, 2008, p.9).

É fato que os pressupostos neoliberais estão enraizados no sistema escolar. A escola “é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.71). A sociedade produz e a escola reproduz sistemicamente o conhecimento, de maneira fragmentada, hierarquizada, individualizada e em largas séries de consumo. Neste sistema, não é novidade que o que se conquista e se adquire é pago e consumido. A educação conseqüentemente faz parte disso, que cresce de forma privatizada através das mídias e da publicidade de consumo. Cada vez mais as pessoas trabalham e investem em educação para competirem melhor no mercado de trabalho. O objetivo é conquistar o melhor emprego com o melhor salário. É dessa forma que muitos pais investem em cursinho pré-vestibular e entre outros cursos extras, para que seus filhos se tornem bem-sucedidos, ou melhor, decorem a maior quantidade de informações que conseguirem para no dia do exame despejarem tudo com agilidade e serem admitidos num curso universitário com credibilidade.

A escola reflete o sistema neoliberal, quando formaliza ao extremo suas práticas pedagógicas não havendo relação com a realidade (ou havendo choque de realidade), sendo assim, o estudante não se transforma, não cria, perde ao longo de sua trajetória escolar,

obrigatória, o que poderiam ser oportunidades de experiências autopoieticas. Para Nogueira e Nogueira (2009) a educação acaba influenciando a construção das subjetividades e das identidades individuais. No entanto, como um espaço de construção de subjetividades, a escola também pode ser um espaço com grande potencial para mudanças e interferências nas identidades dos estudantes através da atuação política e ação social dos educadores.

Larrosa (2015) acrescenta que a escola se constitui em um lugar da inovação e renovação apenas dos processos de atenção, ou seja, preza pela concentração que passa pela comprovação e de provação dos saberes. O autor afirma que a escola tem a ver com o tempo que está fora do tempo, um lugar fora do lugar e de alteridade. Um espaço completo de representações que faz a relação das crianças com o mundo, onde aprendem a história dos outros, passando esse a ser um mecanismo contra identitário.

Segundo Larrosa (2015), os estudantes tornam-se consumidores de experiências, recebendo informações de diversas fontes, porém sem ter a real vivência. É assim que vivem a experiência dos outros, isto é, do que ouviram dizer sobre o que os outros experienciaram. A experiência trata-se da relação com o mundo, da transformação do sujeito; e a educação parte desse ponto, não de transmissão de saber, pelo contrário, mas da construção da subjetividade. Para Guattari (1993, p.190) “a subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das mais retrógradas figuras da socialidade”. Ou seja, a subjetividade está sendo fortemente construída de maneira subalternizada pelas ferramentas maquíneas do sistema mercadológico. Porém, o autor afirma que é possível conhecer outras maneiras de produção de subjetividade, na construção de um processo de valorização da singularidade. Assim, se faz possível conhecer, vivenciar e revisitar a coletividade humana entre todos os indivíduos, desviando dos caminhos de massificação da sociedade. Nesta direção, a homogeneização é uma categoria que também nos chama a atenção nas observações entre as crianças, principalmente na medida em que isto é apreendido a partir do modo organizativo da escola onde a pesquisa foi realizada, como procurei demonstrar no capítulo 5.

Fez-se necessário revisar os valores hegemônicos da contemporaneidade para pensar possibilidades de fazer uma educação musical humanista. No sistema neoliberal, onde estamos inseridos, são valorizadas características de competitividade, individualismo e fragmentação, e para a educação musical humanista se fazer presente, é importantíssimo que as práticas em Educação Musical sejam empoderadas por agentes sócio-musicais. Isto é, torná-los educadores musicais que pensam criticamente, que agem, oportunizam e transformam. De acordo com Pellanda (2001, p.25) “O processo de libertação passa pela capacidade de singularização e

solidariedade. Passa também pelo resgate da esperança violentamente atingida nas condições neoliberais”. Para mudar a educação, segundo Mészáros (2008), precisamos anteriormente mudar o modelo econômico e político hegemônico, pensar a “educação para além do capital”¹.

3.3 Pressupostos Neoliberais

Imagino que, para uma sociedade mais justa na condição de construção de sujeitos e de conhecimento, empoderar os educadores é uma tarefa fundamental. Segundo Pellanda (2001) não é possível a construção de conhecimento de maneira subordinada e pautada por uma “verdade única”, caracterizada por uma sociedade neoliberal e globalizada. Isto aponta para a extrema importância do papel dos educadores na construção desta sociedade solidária. Porém, o grande desafio é fazer parte dessa construção de subjetividades quando se tem diversos mecanismos que vão contra este processo, estagnados no sistema neoliberal. Não se pode construir uma sociedade solidária por meio de um sistema mercadológico que possui um alto nível de exclusão. Desta forma, entende-se que as subjetividades – termo usado por Pellanda (2001) – fazem parte de um processo de construção de sujeito, resultado de relações do ser humano e seu entorno sócio-político cultural.

A partir disso, aponto para cinco pressupostos básicos, sugeridos por Pellanda (2001), que sustentam o neoliberalismo e impedem as relações que constroem os sujeitos e que desagregam as subjetividades. Os pressupostos são: a *naturalização do mercado*, a *epistemologia da verdade única*, *homogeneização das consciências*, *o ataque aos vínculos* e a *fragmentação e a formalização*. O primeiro pressuposto é a *naturalização do mercado*, onde o que consumimos torna-se o que somos através do poder político intrínseco na mercadoria. Ele desarma todas as relações políticas, sociais e existenciais entre os seres humanos, tornando-os mercadorias, coisificando-os. A autora relaciona este conceito com a lógica de mercado que atua diretamente sobre a sociedade, ditando as regras, corrompendo e invisivelmente agindo em nossa maneira de viver:

Podemos notar aqui claramente, portanto, a gênese do liberalismo como forma de administração da vida dos sujeitos e a restrição da liberdade. A liberdade que está na origem da palavra liberalismo tem muito pouco a ver com liberdade dos cidadãos. Essa é uma liberdade para poucos, ou seja, para aqueles que têm poder de barganha no livre mercado (PELLANDA, 2001, p.16)

O segundo pressuposto *epistemologia da verdade única*, descreve um sistema em que o único caminho a seguir é o neoliberalismo, que nos tira a capacidade de consciência e enfatiza

¹ Referente ao título do livro de Mészáros: Educação para além do capital, 2008.

o abstrato. Por outro lado, as relações que constroem os sujeitos acontecem pelo processo de interação, da autonomia, da autocriação, autotransformação, ou melhor, da *autopoiesis*. No entanto, a verdade única nos é imposta, fazendo um corte com a realidade, sistematizando o pensamento, abstraindo a criação de conhecimento.

O terceiro pressuposto, *homogeneização das consciências*, defende a ideia de que não há diferenças, que se deve haver uma padronização da sociedade, uma heteronormatividade hegemônica. As mídias ditam os modos da sociedade: como devem agir, comer, se vestir, que tipo de corpo é o ideal, a quem se deve amar e etc. Formar sujeitos padronizados feitos bonecos de fábrica é o ideal desse sistema que estamos inseridos. O fato mais assustador é a repúdia que muitos têm com “escravidão de anos passados”, porém não se dão conta que esta maneira de exploração ainda está presente, naturalizada em todos, que prestigiam este modo de vida. Isto significa que todos são explorados pretendendo algum dia serem o explorador.

O quarto pressuposto é o *ataque aos vínculos*, em que todas as conexões que constroem o sujeito são quebradas. O individualismo é criado pelo sistema neoliberal para que ocorra a desagregação do sujeito e, assim, a manipulação ocorra com mais facilidade. O individualismo acaba conectando-se a outros fatores neoliberais como, por exemplo, a competitividade. A competição entre os indivíduos desmoraliza a sociedade de tal forma, que todos são destinados a vencer, fazendo com que os que não alcançam tal objetivo sejam inferiorizados.

O quinto pressuposto é a *fragmentação e formalização*. Quando se separa o sujeito do objeto, ser e fazer, conhecer e ser, mundo externo e mundo interno, o eu e o outro; se submete a perder a noção da realidade (negação do real) e de nós mesmos. A autora faz relação deste pressuposto com o termo *esquizofrenização*, que tem origem na palavra *squizzo*, em latim, que consiste na fragmentação generalizada e na formalização sistematizada a partir de uma verdade única. A esquizofrenização da cultura atinge intensamente as subjetividades.

3.4 O aspecto comunitário da música

Nesse subitem apresento algumas considerações sobre o aspecto comunitário da música enquanto fator contribuinte para o processo de rompimento dos pressupostos neoliberais enraizados na prática escolar.

Small (1999) procura explicar e entender qual a natureza da música e sua função na vida humana. Para isto, o autor faz a relação entre a música e o ritual, a questão dos valores – como uma cultura musical é fortemente valorizada e outra desvalorizada –, o status atribuído socialmente à alfabetização musical (escrita e leitura) e outras questões como a grande importância da improvisação musical. Segundo o autor, a música independente do espaço físico

onde está inserida possuindo um significado e função na vida humana que é vivencial, é ação, performance, explicando que:

A natureza básica de música não se encontra em objetos, obras musicais, mas em ação, no que as pessoas fazem. Basta compreender o que as pessoas fazem quando tomam parte em um ato musical, para começar a compreender a natureza da música e do seu papel na vida humana. Mas, qualquer que seja essa função, é certo que, em primeiro lugar, participar de eventos musicais é fundamental para a nossa própria humanidade, tão importante quanto fazer parte do discurso humano (fala). (SMALL, 1999, p.4)

A partir desta introdução, o verbo musicar, *musicking* - criado pelo autor, propondo que a música seja um verbo, e não um substantivo - ajuda a entender o conceito de aspecto comunitário. O musicar expressa a ideia de participar de uma performance musical, somando todas as atividades presentes para totalizar num só acontecimento. Não só isso, mas um verbo que representa e identifica uma ação e seu aspecto vivencial, do que, de acordo com Small (1999), pode decorrer um forte senso de presentificação. A presentificação envolve a questão do tempo, por exemplo, quando alguns sujeitos estão fortemente envolvidos numa performance, o tempo é algo que fica à parte devido à extrema imersão e profundidade de todos naquele momento. De acordo com o autor, a performance em si não se refere aos saberes e aprimoramento de habilidades físico-motoras ou foco na técnica de execução, mas sim ao momento proporcionado. Dentro de encontros musicais as pessoas justificam seu desejo de fazer música e as relações pessoais estabelecidas ficam visíveis, firmando laços, criando um forte senso de coletividade e confiança. A música passa a ser um encontro social, onde o caráter humano é fortemente valorizado e todas as pessoas envolvidas fazem parte do fazer musical, da performance.

Souza (2014) descreve que ressaltar o coletivo através da música é extremamente importante, pois a música faz parte do cotidiano e está diretamente ligada com as práticas sociais. A autora entende a prática musical como prática social, compreendendo que não há separação do musical com o social, passando a ser um só fenômeno, chamado pela autora de sociomusical. Assim, pode-se fazer e compreender relações do nosso cotidiano com as práticas em Educação Musical humanista, aproximando cada vez mais os indivíduos da música e direcionando o olhar para as relações humanas, isto é, fazer sociomusical. Com isso, entendendo a música como um fato social, podemos chamá-la de fato musical. Pois de acordo com Souza (2014), a música é um fato tão importante em nossas vidas, que devemos considerá-la como um fato social a ser estudado. “Isto quer dizer que o fato musical se constrói com base nas experiências de sujeitos que pertencem a determinados grupos sociais, mas que também são indivíduos” (SOUZA, 2014, p.14).

O aspecto comunitário sugerido por Small (1989), faz uma ligação com o modo com que as pessoas se relacionam diante de suas práticas musicais. Mais do que isso, é o vínculo criado, o compartilhamento, troca de afetos e olhares e (re)conhecimento. Isso significa que a coletividade em música vai diretamente contra o individualismo fortemente presente no sistema mercadológico. A educação individualista é o oposto de uma educação que valoriza as singularidades. O desenvolvimento individual contribui para o senso do coletivo ao contrário do individualismo que acarreta a exclusão. Além de tudo, o aspecto comunitário da música contribui para uma Educação Musical humanista a partir do momento que se contrapõe as características neoliberais e se aproxima das relações sociais através da música.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada, para verificar possibilidades de uma Educação Musical humanista se fazer presente foi pensada a partir do processo de atuação com uma turma do 5º Ano, dentro da disciplina de Estágio do curso de Licenciatura em Música no ano de 2015. Para isso, utilizei do método da pesquisa-ação e procedimentos etnográficos com observação participante e anotações em diário de campo.

4.1 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação, segundo Dortier (2010) é um tipo de pesquisa aplicada e engajada onde se propõe pôr em prática uma intervenção e pensar adiante, em quais os efeitos que resultarão desta intervenção. Por exemplo experimentar novas práticas pedagógicas, com o objetivo de fazer uma ligação entre a prática e a pesquisa, uma compreendendo a outra.

Para Barbier (2007, p.117), a pesquisa-ação tem “função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Durante a ação, o pesquisador acompanha, vê e revê seu objeto de pesquisa, ou seja, “o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente” (BARBIER, 2007, p.117). Na prática, a pesquisa-ação é utilizada para uma investigação que pretende rever os valores sociais e direcionar o olhar para uma possível transformação. Além disso, a pesquisa-ação deve passar por quatro temas listados por Barbier (2007): a identificação do problema e contextualização, o planejamento e a realização em espiral, as técnicas de pesquisa-ação, a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados.

Este método visa sempre um processo cíclico: “1.planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2.tomada de decisão; e 3.encontro de fatos (factfinding) sobre os resultados da ação. Esse factfinding deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente” (LEWIN, 1946 apud FRANCO, 2005, p.487). No entanto esta “espiral cíclica”, abordada por Lewin (1946), pode ser vista de diversas maneiras, como uma “retomada em processo das ações, análises, reflexões, numa dinâmica sempre evolutiva” (FRANCO, 2005, p.487). É com este direcionamento que o foco se dirige para o aspecto de mudança durante o processo, na ideia de práxis, mencionada anteriormente, sem separar o pensamento da ação.

No âmbito educacional, a pesquisa-ação tem uma vertente voltada para o compromisso não só ideológico, mas também político através das formas de abordagem dos problemas sociais da educação. Assim, o método tem o intuito de transformação dos sujeitos da ação, tanto dos estudantes inseridos na prática pedagógica quanto do pesquisador que desenvolve o

pensamento crítico-reflexivo contemplando a realidade (FRANCO, 2005). Nesse momento é que surge a práxis docente, através do processo de reflexão-ação-reflexão. O professor passa a ser o próprio sujeito da investigação/ação, deixando de ser apenas um objeto de investigação, tornado-se o agente de mudanças e despertando, através do seu senso crítico, uma atividade reflexiva sobre sua própria prática.

4.2 Procedimentos etnográficos

O método da pesquisa-ação, utilizado neste trabalho, foi complementado por procedimentos etnográficos de perspectiva antropológica. De acordo com Geertz (1989, p.7) “a etnografia é uma descrição densa”. Essa descrição densa é encarregada por uma análise interpretativa que consiste em estar imerso no campo de pesquisa. Isso remete à experiência vivida em campo, onde relações sociais são estabelecidas e cada momento é detalhadamente descrito contribuindo para o aprofundamento da pesquisa. Desta forma, Angrosino (2009) aponta que “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. O autor cita algumas características deste processo:

- A etnografia tem como base uma pesquisa de campo entrando em contato com o local onde o grupo a ser observado está.
- O pesquisador passa a ser tanto participante da investigação, quanto observador.
- Requer uma interação com as pessoas que estão sendo estudadas, firmando um compromisso a longo prazo, podendo variar de semanas a mais de um ano.
- É conduzida por duas ou mais técnicas de coleta de dados.
- É um processo indutivo que não segue modelos prontos e hipóteses, e sim, é constituído por teorias explicativas e acúmulo descritivo de detalhes.
- É holístico, retratando de forma mais completa o grupo estudado, dialogando e discutindo os dados a serem interpretados.

Peirano (2014) afirma que os procedimentos etnográficos partem da necessidade de analisar alguns eventos ou episódios, sejam eles vivenciados ou observados, fazendo com que o pesquisador não seja apenas um investigador, mas um agente etnográfico. A etnografia então, não existe sem pesquisa empírica, ressaltando a vivência do pesquisador. A autora acrescenta que “a empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” (p.380). Com isso, o pesquisador passa a almejar um

processo de transformação, fazendo com que a teoria se aprimore e esteja constantemente conectada às experiências de campo e dados novos. Peirano (2014) afirma que etnografia não é método, pois ela abrange a teoria. Uma etnografia só é legítima se possui algum aporte teórico. O processo etnográfico faz com que o pesquisador transforme a experiência vivida em texto, procurando sempre analisar o êxito social das ações. Geertz (1989, p.4) concorda e acrescenta que a etnografia se trata de “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”.

A etnografia, para Angrosino (2009), é um processo realizado *in loco* e, conforme o possível, os etnógrafos participam de maneira subjetiva nas vidas do grupo pesquisado. Peirano (2014) acrescenta que os etnógrafos são preocupados com o mundo em que vivem, procurando conhecê-lo melhor, sem se conformar com predefinições e questionando verdades estabelecidas. A autora complementa que:

Considerando-se esta dimensão básica, é preciso então ressaltar que a etnografia é bem mais que um mero descrever de atos presenciados ou (re)contados - a boa etnografia leva em conta o aspecto comunicativo essencial que se dá entre o pesquisador e nativo, o "contexto da situação", que revela os múltiplos sentidos dos encontros sociais (PEIRANO, 2002, p11).

A etnografia pode ser utilizada também pelas pesquisas em contextos escolares. Segundo André (1995), a investigação dentro de sala de aula abrange uma multiplicidade de sentidos que fazem parte do contexto estudado pelo pesquisador. É a partir de uma observação participante que cada pesquisador vai procurar entender um pouco mais sobre esse contexto, estando envolvido com a pesquisa, registrando cada dado e compreendendo cada situação. A pesquisa etnográfica na escola faz com que o pesquisador tenha contato direto com o ambiente escolar pesquisado. Essa maneira de se pesquisar permite uma aproximação intensa com a escola, tentando entender seus conhecimentos, crenças, atitudes e valores, até mesmo compreender seus mecanismos de opressão e/ou dominação (ANDRÉ, 1995). Não se trata de um mero olhar para a prática escolar, mas de um olhar visando a reconstrução dessas práticas. Durante a pesquisa, a etnografia faz com que o pesquisador revise intensamente sua fundamentação teórica, refletindo e buscando relações com os dados adquiridos através da observação participante e das anotações em diário de campo.

4.2.1 Observação participante

Para obtenção dos dados, também utilizei a técnica da observação participante, atuando e estando inserida nas aulas como estagiária da turma e, ainda, podendo refletir sobre os processos com um olhar “externo” sobre as ações.

A observação participante é “um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida” (ANGROSINO, 2009, p.34). Na observação participante os pesquisadores geralmente estão inseridos em contextos específicos (igreja, escola), eventos (atividades mais longas e complexas) e fatores demográficos. Para o autor, a observação participante é considerada emergente. Isto quer dizer que ela tem um grande potencial de criatividade, ou seja, o potencial de produzir novas percepções na medida em que a realidade fica mais nítida em decorrência da experiência de campo. Deste modo, o pesquisador observa o campo de pesquisa comparando e verificando, continuamente, os resultados com as informações das anotações, pesquisas e arquivos.

De acordo com Angrosino (2009), o pesquisador participante como observador está integrado e envolvido com as pessoas e atividades essenciais do grupo. Isto quer dizer que, a partir de uma perspectiva etnográfica, o pesquisador está imerso no campo de pesquisa observando com um olhar crítico sobre sua ação, estando presente e refletindo sobre os dados coletados. Para a confiabilidade da observação, o pesquisador deve realizar um registro sistemático, analisar os dados e repetir, em um período de tempo, as observações de forma regular.

4.2.2 Diário de campo

O diário de campo, segundo Gerhardt e Silveira (2009), “foi utilizado inicialmente pela Antropologia” (p.76). Essa técnica de escrita e registro é de extrema importância, de acordo com Rocha e Eckert (2008), na qual o pesquisador mergulha no trabalho de campo, ficando intimamente ligado à sua investigação. Além disso, é um espaço para o etnógrafo avaliar sua atuação em campo e dar segmento às suas intervenções futuras. Para Brazão (2011), é um recurso utilizado pelo pesquisador etnográfico para registrar o seu trabalho no campo de pesquisa. O diário de campo pode ser utilizado de diversas formas: descrição dos processos, análise das implicações subjetivas do pesquisador, análise de práticas pedagógicas, método de intervenção e/ou investigação, dentre outras.

5 RELATOS E VIVÊNCIAS: O 5º ANO

A partir da questão de pesquisa do trabalho, que consiste em como proporcionar atividades musicais humanistas na escola, trago aqui algumas atividades realizadas, para observar as possibilidades dessa Educação Musical se fazer presente. Os relatos e descrições da pesquisa são consequência de práticas em Educação Musical realizadas com a turma do 5º Ano da rede estadual de ensino público.

A turma do 5º Ano está situada na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess, localizada no bairro da Trindade, na cidade de Florianópolis. A turma possui aulas de música todas as quintas feiras, com a duração de uma hora, através dos estágios realizados por um vínculo entre Escola e Universidade e por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre a CAPES/MEC e a UDESC. A aula de música ocupa uma sala em que acontecem atividades de lutas marciais oferecidas pelo projeto Mais Educação do governo federal e aulas de ginástica para professores da escola ministradas pela professora de Educação Física. O espaço conta com um tatame de borracha, uma das paredes coberta de espelhos, equipamento de som e TV e armários onde ficam os instrumentos do PIBID Música. O tatame traz uma série de implicações, como exemplo: o som do piso sendo abafado e a retirada dos calçados para a participação das aulas. A retirada dos calçados é algo que implica: o mau cheiro durante as aulas que deixa a sensação de um ambiente abafado – incômodo relatado por algumas crianças - e conseqüentemente a vergonha e o constrangimento que faz com que, às vezes, uma criança ou outra não queira retirar o calçado para participar da aula.

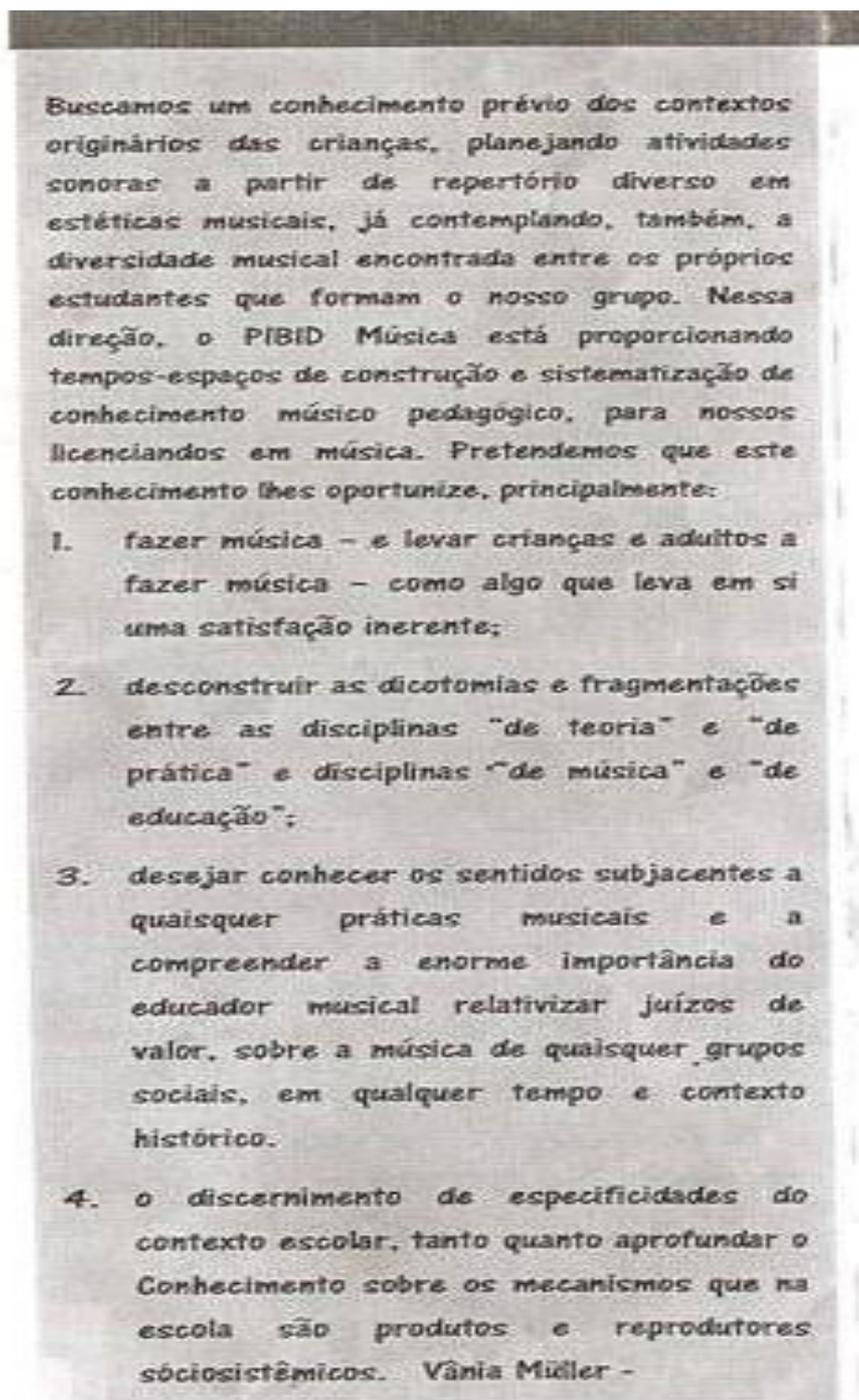
Figura 1 – A sala de música



Fonte: produção da autora

A Simão Hess – como é chamada por todos - é referência para as demais escolas da rede estadual de ensino público, por apresentar um grande engajamento político-pedagógico da coordenação e dos professores perante ao desenvolvimento da escola. Em um recorte do folder confeccionado para a apresentação musical do primeiro semestre de 2015, a coordenadora do PIBID Música expõe alguns ideais.

Figura 2 - Ideais PIBID Música



A cada ano o PIBID Música desenvolve novas atividades e novos projetos fazendo com que a música esteja cada vez mais presente na escola. A ideia macro é inserir a música desde o 4º ano e fazer um acompanhamento de cada turma e do seu desenvolvimento musical, até o final de sua formação escolar. Assim, os estudantes sairão com uma base musical carregada de sentidos que se conectam diretamente com seus contextos e modos de vida.

Chamo a atenção para o fato de que, embora a pesquisa oficialmente tenha iniciado em agosto de 2015 - já que a disciplina TCC se situa no 8º semestre da Licenciatura em Música, na UDESC - há dados do primeiro semestre que são muito importantes, pois fazem relação direta com a fundamentação teórica escolhida, pesquisada desde o começo do ano.

5.1 Atividades do primeiro semestre

No primeiro semestre trabalhamos essencialmente com duas canções: *A Ponte* do cantor e compositor Lenine, e *Prova de Carinho* de Adoniran Barbosa. Além destas duas canções, compomos coletivamente o *Rap do Simão*.

A música *Prova de Carinho* foi pensada para que pudesse existir um momento em que as crianças cantassem e tivessem uma experiência com a voz. A música foi desenvolvida também com a turma do 4º Ano, por uma proposta do PIBID Música, que está num esforço de criar uma ambiência musical na escola. Isto, porque não há professor/a de música na escola, então, o PIBID Música está suprimindo esta carência de educação musical na Simão Hess. Assim, juntar o som de duas turmas tem sido uma prática, na intenção de conseguir efeitos sonoros mais efetivos e, quem sabe, encantar de algum modo as crianças. Assim, as duas turmas poderiam experimentar algo em comum e apresentar em conjunto no final do semestre. As duas turmas ensaiaram a canção e, propositalmente, vivenciaram a união e a coletividade através da música.

As atividades feitas com a canção *Prova de Carinho* desenvolveram principalmente o trabalho de dinâmicas com o canto, o que apontou novamente para a coletividade no momento em que todos deveriam cantar com a mesma intensidade determinada pelos professores, sem um aparecer mais que o outro. Porém, na prática, as crianças do 5º Ano não apreciaram a proposta de cantar com uma turma mais nova. A hierarquia entre as idades foi claramente vista e a competição também. A turma só despertava interesse em cantar se fosse para se sobressair, cantando mais alto que o restante das crianças ou para mostrar tais habilidades para a turma do 4º ano. Com o menosprezo e a desvalorização perante a turma do 4º Ano, as crianças do 5º Ano se sentiam superiores aos mais jovens, tanto nos ensaios como no dia da apresentação. No

entanto, mostraram um sentimento de inferioridade e senso do ridículo pois estavam apresentando também para as turmas dos Anos seguintes, ou seja, os estudantes mais velhos.

Isso mostra que o individualismo, a competição e a hierarquia são características naturalizadas no ambiente escolar (PELLANDA, 2001; MOSÉ, 2009). É uma prática natural se sentir superior em relação aos mais jovens e se sentir inferior aos mais velhos. Está naturalizado que uma criança não tem voz, expressão e opinião perante ao adulto, e que o adulto impera sobre a obediência da criança.

De acordo com Artigo 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 2010, p.14). E especialmente no item II do Artigo 16, diz que a criança tem o direito a opinião e expressão:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 2014, p.14).

O Estatuto da Criança e do Adolescente faz parte da Lei nº 8.069 e deve ser cumprida de acordo a Constituição. Através das aulas de músicas as crianças encontram um espaço em que podem opinar e se expressar, serem ouvidos sem discriminação. Com estas afirmações, percebo que as práticas musicais com o 5º Ano visam, além da educação musical, um cuidado com os aspectos relacionais, humanos e sociais das crianças. Isso mostra que quando uma aula de música é planejada durante as orientações de estágio, estamos – orientandos e orientadora – dando importância para elementos que vão além do ensino de música, com o intuito de fazer uma aproximação maior com a turma e posteriormente abordar conteúdos musicais.

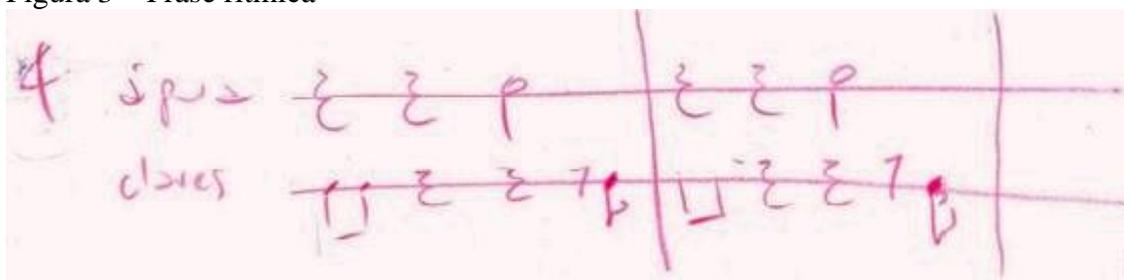
A segunda música, *A Ponte* de Lenine, foi desenvolvida com objetos sonoros alternativos, madeiras e águas, com a intenção de que as crianças percebessem o ambiente sonoro da música e a contextualização da letra: a ponte e a água que passa por debaixo dela. A atividade mostrou que todos podem fazer música com qualquer tipo de instrumento ou material, bastando a vontade e a curiosidade pelos sons que os cercam. Segundo Schafer (1991), quando é possível “abrir os ouvidos” para todos os sons do mundo, fazer música torna-se uma prática muito mais criativa. E foi com esse argumento que trabalhamos com a música “A Ponte”, para que pudessemos despertar uma sensibilidade musical nas crianças. A paisagem sonora, sugerida por Schafer (1991), foi aos poucos sendo inserida nas atividades gerando nas crianças uma

imaginação do ambiente da música, o que resultou em mais uma contribuição para contextualizar a letra da canção.

Com esta música, notei que as crianças ainda possuem uma grande ansiedade para tocar “instrumentos de verdade” ao invés de objetos sonoros alternativos, enxergando na aula de música uma oportunidade de aprender a tocar um instrumento que nunca teriam a chance de conhecer em outro lugar. Deste modo, “os instrumentos de verdade” em comparação com os objetos sonoros alternativos acarretaram uma hierarquização de instrumentos. Esta hierarquia ficou perceptível quando a turma valorizou mais um tambor, xilofone ou violão do que garrafas pet com água o que, conforme Small (1989), é a mesma relação hierárquica entre instrumentos de cordas e percussão de uma orquestra.

A atividade com a música *A Ponte* proporcionou um momento de desafio com os objetos sonoros alternativos em dois pontos: o aprendizado em lidar com outras maneiras de fazer música e a execução de uma frase rítmica que fazia a interação entre as madeiras e as águas (Figura 3).

Figura 3 – Frase rítmica



Fonte: produção da orientadora e estagiários

Todo o exercício com os objetos sonoros alternativos apontou para uma Educação Musical que valoriza a sensibilidade auditiva e a criatividade, pois transformar objetos do cotidiano em música faz com que a turma do 5º Ano enxergue o *musicar* sob qualquer circunstância. Assim, seja qual for o material, todos podem participar do fazer musical desmistificando a hierarquia entre instrumentos ou de um maior status social.

A última música, a composição do *Rap do Simão*, foi realizada a partir de um refrão proposto pelos estagiários, que nesta atividade puderam enxergar a escola, não como um reflexo do sistema hegemônico, mas sim, como um espaço de mudança e ação social:

“Essa é a nossa escola com seus contras e seus prós
Se queremos a mudança ela começará em nós”

Este tema foi proposto intencionalmente para enxergarmos de perto o relato das crianças sobre as implicações encontradas no sistema escolar, já sabendo das dificuldades de conscientização das mesmas. O refrão já propunha para a turma uma ideia de transformação do ambiente escolar fazendo com que as crianças refletissem sobre alguns aspectos: a estrutura da escola, as disciplinas, a relação entre os colegas e o que poderia mudar na escola. Para a realização da atividade a turma foi dividida em quatro grupos, em que cada grupo deveria compor sua estrofe a partir de um dos quatro temas sorteados. O *Rap do Simão* foi um momento de expressão da turma, no qual todas as crianças poderiam, através da letra, expor seus anseios e reflexões sobre o contexto em que estão inseridos. Foi interessante perceber o engajamento dos grupos, trabalhando em união, para posteriormente apresentar o que haviam feito, o que está diretamente ligado com o aspecto comunitário da música (SMALL, 1989). As estrofes eram intercaladas com o refrão, momento em que todos cantavam juntos fortalecendo a ideia de transformação da escola. Assim, cada criança cantava uma parte da sua estrofe expondo a individualidade e a singularidade de cada um que se expressava através da música. Isto quer dizer que toda criança que cantava uma parte de música sozinha, mostrava, ao seu modo, de que maneira a letra poderia ser dita, o que fez com que a música tivesse momentos únicos, ou seja, singulares.

O primeiro grupo compôs sobre o que gostariam de mudar na escola, de maneira descontraída e lúdica (Figura 4). A letra, a meu ver, foi um reflexo do desejo das crianças por inovações e lazer e a falta do brincar na infância; elementos essenciais e constituintes do ECA, que defende o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 2010, p.14). Este desejo pela diversão mostra também que as crianças não encontram espaços de lazer no cotidiano, pois o sistema mercadológico e produtivista não oportuniza o desenvolvimento da infância, obrigando-as a se encaixar no “mundo dos adultos”. O Artigo 59 do ECA diz que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (BRASIL, 2010, p.32), porém o Estado não cumpre o que diz na Lei. Com outro olhar, o que ficou mais explícito na composição foi o forte senso de consumo, presente na lógica de mercado. A letra mostra como as crianças estão sistematizadas e conscientes que o que se tem mais valor é o que pode ser comprado. O que mostrou interferência direta do neoliberalismo no espaço escolar, fazendo com que as crianças optem por mudanças materiais que ofereçam bens de consumo aos estudantes, como: ar condicionado, balas (fini), TV de plasma, piscina, shopping, internet, *tablet*, etc. O neoliberalismo agindo diretamente nas crianças do 5º Ano:

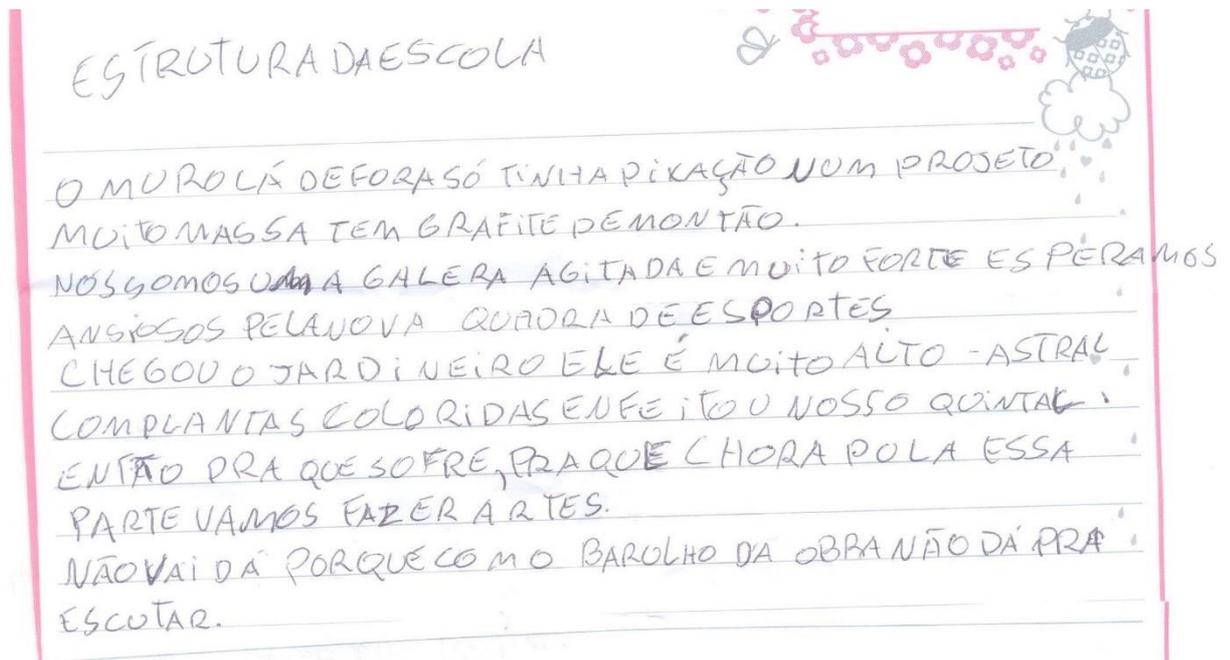
Figura 4 – O que você mudaria na escola?

FINI DE GRAÇA
 INTERNET PRA GERAL
 SHOP
 ARCONDICIONADO NO VERÃO INFERNAL
 TV DE PLASMA
 CUMIDA BOA
 SALA DE JOGOS PRA GALEIA CURTIR A TOA
 AO INVES DE ~~TABLET~~ ^{CADERNO} TABLET, TECNOLOGIA
 PICINA
 MAIS ESPORTES PRA ^{AGITAR} ~~MAIS~~ O DIA A DIA
 ATÉ AÍ TUDO BEM ATÉ AÍ TUDO MAL MAIS
 NINGUEM CONTAVA QUE ISO AÍ NÃO É REAL

Fonte: produção das crianças do 5º ano

O segundo grupo descreveu um pouco sobre a estrutura da escola, o que achavam interessante e o que os incomodava. A composição (Figura 5) revelou dois sentimentos conflitantes: a espera ansiosa por um espaço novo de lazer, a quadra de esportes; e o processo de construção da obra, que invadiu a rotina escolar trouxe um desconforto para todos. Assim como o primeiro grupo, este também preza por lazer, esporte e diversão, o que, segundo o ECA, é direito das crianças

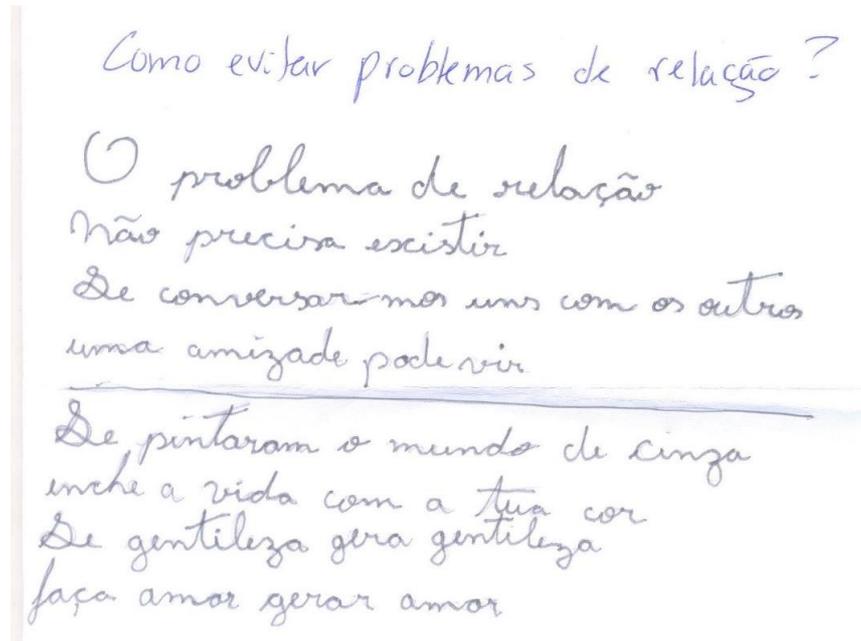
Figura 5 – A estrutura da escola



Fonte: produção das crianças do 5º ano

O terceiro grupo recebeu como tema “os problemas de relação entre os colegas”, fazendo-os refletir sobre a interação, a exclusão e o preconceito. Este tema foi sugerido propositalmente para que a turma tivesse uma oportunidade de discutir tais assuntos de forma aberta e compreender que esses problemas existem diariamente. Por meio dessa atividade se teve a intenção de abordar a “não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status” (BRASIL, 2010, p.128), visto que muitos estão na fase da pré-adolescência. Desta forma o grupo expôs muito bem o tema trazendo uma solução de como evitar estes problemas ou resolvê-los.

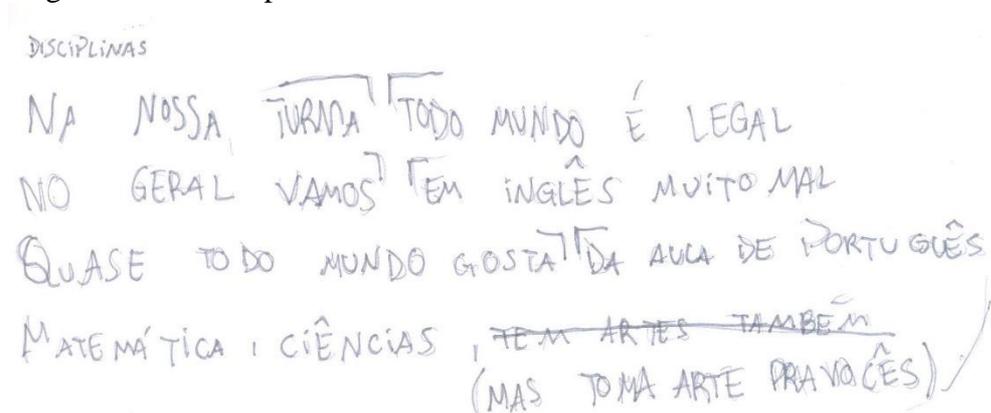
Figura 6 – Como evitar os problemas de relação entre os colegas?



Fonte: produção das crianças do 5º ano

O quarto e último grupo apresentou sobre como a turma enfrenta as disciplinas da grade curricular, listando algumas delas e deixando evidente que as crianças têm noção de que a experiência artística proporciona algo de natureza diferente daquilo que, de modo geral, acontece no contato com matemática, inglês, ciências, etc. O exemplo disso é a falta de liberdade que encontram dentro de uma sala “convencional”, onde todos já estão sistematizados com o modo que devem se comportar que, de acordo com Mosé (2009), surge de um forte isolamento e extrema segmentação da escola e da grade curricular. No entanto, na aula de música, encontram um ambiente que aproxima os olhares e os toques dos colegas, que podem se sentar juntos em roda e realizar as atividades coletivamente.

Figura 7 – As disciplinas



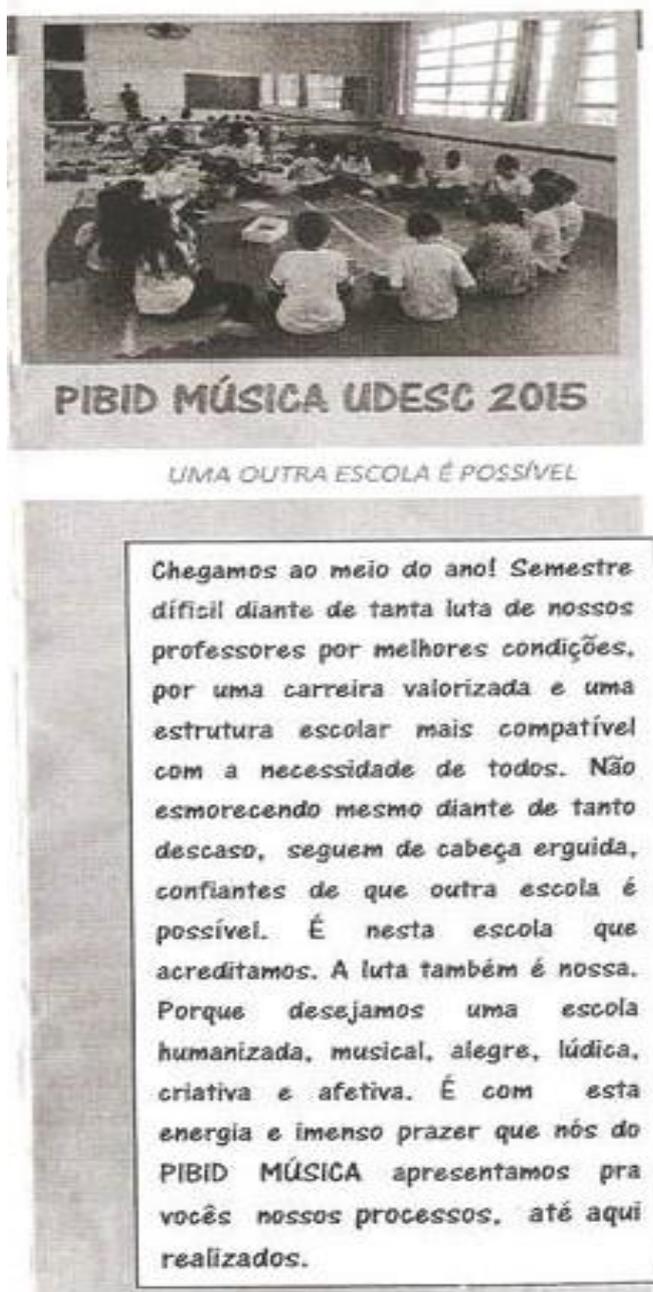
Fonte: produção das crianças do 5º ano

No final do primeiro semestre foi realizada uma apresentação das atividades feitas na aula de música. A apresentação foi uma grande experiência para turma pois, nesse dia, todos vivenciaram como é estar diante de uma performance. Além disso, a turma assistiu outras apresentações: a turma do 4º ano, as crianças do Projeto de Extensão Pianíssimo (UDESC) e estudantes das disciplinas Grupos Musicais Percussão I e III (UDESC). As apresentações fizeram com que a turma entrasse em contato direto com músicos profissionais, com crianças que tocam piano, e com seus professores diante de uma performance com instrumentos de percussão. Após a apresentação, na aula seguinte, a última do semestre, refletimos sobre todo o trabalho que tinha sido realizado com a turma até então. Todos expuseram suas opiniões sobre a performance e, a maioria das crianças, descreveram que apresentar com uma grande plateia assistindo fez com que ficassem bastante envergonhados. Na plateia estavam todas as turmas da Simão Hess do período vespertino, assim como diversos professores e músicos da UDESC. A turma do 5º Ano não conseguiu apresentar a música da maneira descontraída como fazia nas aulas, visto que, nesta idade média, as preocupações, cobranças e julgamentos aumentam e ficam cada vez mais explícitos. Este sentimento de exposição apareceu novamente através da naturalização hierárquica (PELLANDA, 2001): o medo de ser infantilizado, o medo de ser criança diante dos mais velhos. A partir disso, foi discutido também o porquê que a performance não foi como todos desejavam, assim como a falta de comprometimento e de seriedade com o trabalho musical.

Todos os apontamentos e desejos musicais para o próximo semestre foram considerados, para que a aula de música se tornasse cada vez melhor e que a turma pudesse compreender cada vez mais a importância de uma performance musical. De acordo com Swanwick (2003) e seu segundo princípio “considerar o discurso musical dos alunos”, respeitamos o conhecimento e a autonomia musical de cada criança, e a partir disso despertar nelas a curiosidade por novos conceitos sobre fazer música.

A Figura 8 simboliza o fechamento das atividades musicais realizadas no primeiro semestre de 2015, na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess, com texto de autoria da professora de Artes, através do qual pode-se observar a alta conectividade entre os ideais do PIBID Música e a escola, na práxis que havia no primeiro semestre de 2015.

Figura 8 – Folder da apresentação do primeiro semestre²



Fonte: PIBID Música

5.2 Atividades do segundo semestre

As atividades elaboradas para a turma do 5º Ano, no segundo semestre, estavam inseridas num projeto macro chamado *Filhos de Gandhi*. O Projeto *Filhos de Gandhi* foi idealizado pela turma da disciplina Projetos em Educação Musical II do curso de Licenciatura

² A “luta por melhores condições” se refere à greve de professores da rede estadual de ensino, que ocorreu no início de 2015.

em Música da UDESC e em parceria com o PIBID Música, que atua na escola Simão Hess, através de estágios com turmas de 4º e 5º ano, grupo vocal, oficina de violão e piano.

A música interpretada por Gilberto Gil, intitulada *Filhos de Gandhi* foi desenvolvida também com turmas da Universidade como, Grupos Musicais Percussão II e IV e Grupos Musicais Expressão Vocal II e IV, assim como todos os grupos participantes das atividades desenvolvidas pelo PIBID Música na escola. O projeto trouxe uma gama de discussões sobre a africanidade no ambiente escolar, assim como, a interdisciplinaridade dentro da Universidade na escola.

De acordo com o Artigo 26-A da Lei nº 10.639/2003, no “ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). A Lei afirma que a História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministradas dentro dos currículos escolares, especialmente nas áreas de Educação Artística e Literatura e Histórias Brasileiras. Conforme Brasil (2003), foram abordadas atividades nas aulas de música do 5º Ano que envolviam a cultura africana, visando a experiência e conhecimento dessa cultura tão pouco discutida na escola. Através do trabalho com a cultura africana, percebi que a aula de música acaba suprimindo, assim como outras aulas de Artes, assuntos que poderiam ser discutidos e trabalhados em todas as disciplinas, como exemplo: a discriminação racial, de classe ou orientação sexual, questões gênero e sexualidade, e relação familiar. Estes assuntos vêm à tona no decorrer das aulas de música, visto que a musicalidade acaba revelando expressões de sentimentos dos estudantes, que encontram, durante as atividades musicais, um momento singular e de maior liberdade, no qual podem ser ouvidos e ter opinião sobre os assuntos abordados e que, muitas vezes, emergem em sala a partir das próprias crianças.

O trabalho com a música *Filhos de Gandhi* trouxe, para a turma, uma letra que citava diversos orixás, como: Omolu que representa a Terra, a cura de doenças e a saúde; Ogum o orixá guerreiro; Oxum das águas doces; Oxumaré do arco-íris, vida longa e simbolizado pela serpente; Iansã das tempestades e ventanias; Iemanjá das águas do mar; Xangô representando a justiça; Oxóssi da caça, das matas e florestas; Obá das águas fortes e revoltosas.

A música trouxe um embate com algumas crianças de famílias evangélicas que, assim como seus pais, não compreenderam que estávamos trabalhando com a cultura africana, a cultura dos povos yorubá vindos da África. A cultura dos povos yorubá está fortemente ligada com religião do candomblé, porém, não abordamos questões religiosas, somente a diversidade da cultura africana assim como seus ritmos e manifestações. Isso ficou explícito no momento que trouxemos outros tipos de cultura musical para as aulas de música, como exemplo: o hip

hop norte americano e a música japonesa. Em uma anotação no diário de campo, pode-se notar a dificuldade de trabalhar com a música africana dentro da escola:

A questão da religiosidade na escola tem estado bastante presente não só na nossa turma do 5º ano, mas com todas as turmas da escola que estão participando do projeto: o 4º ano e o grupo vocal. Isso é mais um motivo para trabalharmos cada vez mais a questão da africanidade na escola, retirando preconceitos e colocando novas informações e novos horizontes culturais (Diário de campo, 17.09.15).

O desenvolvimento da música *Filhos de Gandhi* se deu através de atividades que trabalharam o ijexá, ritmo africano, já bastante popularizado dentro da música brasileira através das manifestações do Afoxé, praticado por muitos grupos da região Nordeste do país. O exemplo de um grupo é o bloco de carnaval da Bahia: Filhos de Gandhi que traz, no seu desfile, a paz como tema central. Durante as atividades, apresentamos o ritmo do ijexá que fez com que todos ficassem muito eufóricos e ansiosos para tocar diversos instrumentos, dentre eles, xilofones, ganzás e tambores. A partir do momento que trouxemos a canção para a turma, surgiram curiosidades sobre quem eram os “Filhos de Gandhi” e o que representava cada orixá descrito na música. A maioria das crianças participou atentamente, inclusive fazendo associações com o folclore brasileiro, exemplo: Oxóssi equiparado ao Saci e Curupira, Iemanjá associada à figura folclórica das águas Iara. No entanto, todas essas discussões geraram um certo preconceito e estranhamento de algumas crianças que participam de igrejas com uma religião que “não permite cantar esse tipo de música” – frase dita por uma delas. A cada semana o preconceito e a religiosidade ficavam mais evidentes no contexto escolar.

Chegamos à sala bem na hora do recreio onde muitas crianças vêm na grade da janela, que dá para quadra central da escola, espiar a nossa preparação para aula. Nesse dia que chegamos com os instrumentos característicos do ijexá, Pedro (colega de estágio) tocou um pouco do atabaque. Assim que escutaram o som vindo da sala, um menino veio espiar pela janela e falou: “ê macumba”. Ele falava com uma entonação de deboche, rindo com outras crianças, certamente por causa da cultura que estava sendo ex/imposta. Nesse momento já percebemos que o preconceito e discriminação à africanidade é algo enraizado historicamente, não só pelos estudantes do 5º ano, mas por todas as crianças que foram mal informadas sobre a cultura do nosso país e que reproduzem conceitos já estabelecidos e perpetuados por muitos adultos (Diário de Campo, 17.09.15).

Além do aprendizado da música “Filhos de Ghandy” outros objetivos estavam inseridos na proposta das aulas de música, por exemplo, trabalhar a pulsação, o entendimento de compassos, de ritmo, melodia e altura. Assim utilizamos o xilofone, com a intenção de desenvolver a pulsação e ritmo através de uma percussão que possibilita a percepção das alturas e composição de melodias. Com isso propusemos atividades para as crianças entenderem o compasso quaternário, com suas respectivas pausas e subdivisões. Para a realização da

atividade dividimos a turma em diversos trios, sendo disponibilizado para cada trio um xilofone com três teclas que formavam um acorde. Nós, professores, marcávamos o primeiro tempo para guiar a turma e cada grupo tocava os quatro tempos do compasso, tocando somente uma nota por tempo, ou seja, uma semínima. Cada grupo tinha sua vez para tocar um compasso, fazendo com que todos ouvissem uns aos outros e esperassem o momento certo de tocar. Além de trabalhar com as semínimas, propusemos aos trios que colocassem uma pausa em um dos tempos do compasso. O mesmo processo aconteceu quando subdividimos os tempos do compasso em colcheias colocando também uma pausa em qualquer um dos tempos do compasso.

Figura 9 – Notação dos xilofones

Somente um toque por tempo				
Uma pausa em qualquer um dos tempos (livre escolha)		z		
Dois toques por tempo				
Uma pausa em qualquer um dos tempos (livre escolha)		z		
	1	2	3	4

Fonte: produção da autora

As atividades com os xilofones despertaram uma escuta mais sensível das crianças assim como o senso da coletividade e o trabalho com o silêncio, fazendo-os perceber que a música só acontecia quando todos participam em conjunto. A atividade também oportunizou à turma a compreensão e respeito pela composição dos colegas e o aprendizado em lidar com a espera, o tempo. A lida com o tempo e a presentificação na atividade é algo bastante importante, pois todos estão acostumados com a cobrança pela rapidez e agilidade, assim como, descreve Mosé (2009), e sempre como aconteceu em nossas histórias escolares, vemos ser valorizada a criança ou o adolescente que finaliza a atividade antes dos outros. A atividade com os xilofones foi um momento de lidar com a ansiedade e trabalhar a desaceleração. As singularidades também foram vistas no modo que cada criança se expressava durante as composições, demonstrando seus gostos, vontade de participar da atividade ou não.

A música “Filhos de Gandhy”, assim como todas as atividades que estavam associadas a essa música (o ijexá e os xilofones) despertaram ainda mais vontade de fazer uma Educação

Musical humanista. A aula de música no ano de 2015 foi muito importante para a escola, pois despertou ali um engajamento, e também em mim, por questões de Direitos Humanos como, por exemplo, as Leis nº 10.639 e nº 8.069, relativas à História e Cultura africana no currículo escolar e o Estatuto da Criança e do Adolescente, respectivamente. Percebo que todas estas questões vão de encontro com a lógica neoliberal, descrita neste trabalho, o que me leva a tomar consciência da definitiva importância de nos tornarmos educadores musicais agentes político-sociais

No final do semestre foi realizado na escola o Colóquio CIRANDEM – Cirandas de Democracia para a Educação Musical – oferecido pelo PIBID Música e o Programa de Extensão Artisticidade e Representações Culturais em Educação Musical. A programação contou com ensaios abertos da música Filhos de Gandhi e com Oficinas de Brincadeiras *Infância e Democracia* ministradas pela professora Patrícia Rodrigues da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e integrante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Os dois dias de Colóquio foram de extrema riqueza para as crianças do 5º Ano e todos os professores envolvidos. As crianças puderam conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e discutir sobre a política na infância. As brincadeiras feitas com as crianças foram: escravos de jó, pega-corrente e pula corda.

O momento da brincadeira com o 5º ano foi muito importante. A professora regente da turma participou, assim como meu colega de estágio Pedro e os bolsistas do PIBID. A professora Patrícia deixou claro que todas as tomadas de decisões tinham que ser coletivas, de modo que todos entrassem em acordo, sempre cuidando para que cada criança fosse ouvida e tivesse sua opinião respeitada, mesmo que contrária. Com isto, as crianças fizeram o exercício de opinar, escolher, se responsabilizando por suas escolhas. (Diário de campo, 04.11.15).

A turma participou de atividades que eram carregadas de sentidos e conceitos, como exemplo: a participação política das crianças. A todo momento elas eram lembradas de que podem participar das decisões de maneira coletiva. Todas as brincadeiras tinham o intuito de provocar a coletividade, não havendo vencedor. Além disso, estes dois dias fizeram com que eu estivesse muito conectada com as crianças, participando junto das brincadeiras e me divertindo junto com elas. Fiquei surpresa que muitas crianças que eram um pouco afastadas, tanto dos professores quanto das aulas de música, estavam bem envolvidas e próximas de todos.

O trabalho da professora Patrícia trouxe muitos ensinamentos, fazendo-me enxergar que a liberdade da criança é muito importante e que se trabalharmos essa liberdade de maneira consciente todos sairão satisfeitos.

Este dia foi muito bom para todos e todas. Pudemos experienciar a ludicidade nas brincadeiras, a expressão através das atividades e ligar tudo isso com a vida política da criança. Com essas atividades a professora Patrícia acredita que podemos despertar um interesse da criança pela democracia, política, e fazer com que ela lute pelos seus direitos (Diário de campo, 04.11.15).

A experiência durante o CIRANDEM foi muito valiosa e simbolizou um momento singular com as crianças da Simão Hess, vendo acontecer a verdadeira educação humanista na práxis dentro da escola. No entanto Rodrigues (2014) deixa claro que a participação político-social e cultural da criança faz parte de um longo processo:

Certamente que tal processo é desencadeador de apropriações sociais, culturais e políticas que emanam tempo, educação, formação, e ainda, incluir mudanças profundas nos sistemas políticos e nas formas de associações e ações de governos e populares. Mas, mais que pensar esta ideia como complexa e difícil de ser revista, e, portanto (quase) impossível, é preciso que a pensemos primeiro como uma ideia necessária, porque emancipatória e congruente com a proposta da justiça político-social ainda em curso, e que queremos (é de direito) podemos chegar sem excluirmos a participação das crianças (RODRIGUES, 2014, p. 123).

O contato com as proposições emancipatórias para a infância, durante o CIRANDEM e as colocações acima, em seu insistente princípio da necessidade da participação das crianças nas decisões sócio organizativas naquilo que fazem (RODRIGUES, 2014), revelam o quanto é arbitrária a atitude de alguns pais e mães que escreveram bilhetes proibindo suas filhas de participar da aula de música, porque “sua religião não permite” cantar uma música que se refere à outra religião. Soubemos que isto aconteceu pelo fato das crianças cantarem em casa a canção e, imediatamente serem reprimidas, proibidas de mencionar o texto da música. Por mais de uma ocasião, ao início da aula de música, tivemos algumas crianças separadas ao fundo da sala, se retirando das atividades, dizendo que “não queria fazer aula de música naquele dia”. Porém, muito constrangidas, depois mostraram os bilhetes proibitivos, todos dizendo que eram as crianças que não queria cantar a música. Isto sabemos que não é verdadeiro, já que as crianças destes casos eram as mais envolvidas musicalmente e cantavam com muita satisfação, visivelmente.

Encerrando este capítulo, me parece pertinente colocar sobre a importância de uma Escola-núcleo com uma estrutura material e humana que favoreça uma ambiência musical e envolva toda a comunidade escolar que, a médio e longo prazo, colaborem com a valorização da diversidade cultural e prática emancipatória.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANISTA

Só é possível aprendermos significativamente, aquilo que humanamente nos toca, o pensamento fragmentado afasta o ser humano da única coisa que existe que é a vida.

Viviane Mosé

No decorrente trabalho me deparei com diversas características neoliberais inseridas no universo musical. O *status* estabelecido por alguns estilos de música e instrumentos, ficou explícito durante a minha trajetória acadêmica. As hierarquias sistematizadas e a produção de conhecimento dentro da Universidade ficaram também cada vez mais escancaradas a partir do momento que comecei a pensar em uma educação musical politizada, crítica e humanista. O modo de produção acelerada visando prazos e validades assim como a cientificização da música ficaram cada vez mais evidentes. Com isso pude aproximar as características neoliberais identificadas cotidianamente com a música.

A academia deixou de ser um lugar onde o conhecimento é valorizado, com tempo para discussões sobre o fazer musical. A hierarquia foi identificada de diversas formas: entre professores e estudantes, entre cursos de Licenciatura e Bacharelado, entre instrumentos musicais, entre subáreas do campo da música e, dentro delas, hierarquias entre conteúdos. A divergência entre cursos, em que os estudantes são carregados por ego e competência, é estabelecida de modo que o Bacharelado possui um status de maior sabedoria. Isto é, é taxado que estudantes do curso de Licenciatura tocam somente música popular, considerada por muitos, mais fácil, de menos estudo e inferior à música erudita.

O que mais fica evidente é a hierarquia entre músicos e seus respectivos instrumentos. Como percussionista enfrentei muitas piadas carregadas de significados entre amigos e músicos. Pois a percussão é dada como inferior a outros instrumentos melódicos e harmônicos, pois está estabelecido que ritmos e instrumentos de percussão são muito fáceis de serem executados e não necessitam de estudo. O vocalista fica à frente de todos como o astro da performance, os instrumentos harmônicos e melódicos mais para trás, e no fundo, quase esquecidos, o baterista e o percussionista. Com isso, sendo percussionista e mulher, inserida numa área de maioria masculina, tive muita dificuldade de permanecer em bandas ou grupos musicais, porém, como integrante de um projeto musical chamado Duo Multueira, pude trazer todo o significado de uma performance pautada pelo aspecto comunitário da música (SMALL, 1989).

Ao lado de um colega da faculdade tive a oportunidade de colocar minhas práticas percussivas de maneira igualitária às vozes e ao violão. O Duo Multueira possibilitou diversas

reflexões durante ensaios, shows e no decorrer de todo o processo de concretização no cenário musical. Assim, a coletividade em música foi fortemente valorizada, expondo a poesia, sentimentos e emoções expressados pelos instrumentos. Os ensaios se faziam espontâneos deixando que o momento tomasse conta da performance, gerando diálogos e expressões naturais. O momento de fruição entre os dois integrantes do Duo, fez com que o tempo passasse muito rápido em cada performance, devido à intensa imersão e profundidade na prática musical e o prazer em executar cada arranjo. Hoje compreendo com profundidade, que isto se refere à natureza que propõe Small (1989), para o fazer musical: um ritual social.

Com todas essas afirmações percebi que a Universidade é também uma escola que produz e reproduz, de alguma maneira, o sistema neoliberal. Assim como na Universidade detectei, na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess, estas mesmas características. No início do ano encontrei uma turma agitada que temia a professora regente da classe. A turma convivia numa sala de aula fria onde os exercícios tinham que ser executados com precisão e agilidade, e que para isso, deveriam se comportar da melhor maneira possível, calados e obedientes (MOSÉ, 2009).

A escola militar e a escola como prisão, apontadas por Mosé (2009), estiveram bastante presentes no início do ano quando observei uma aula de Ciências da turma. As carteiras enfileiradas e todos olhando para frente sem nenhum contato com os colegas ao lado, em que regras de comportamento eram impostas. O momento do intervalo, curto, de 15 minutos, era um caos. Todas as crianças correndo e gritando de um lado para o outro, querendo expressar tudo o que não podiam dentro de sala. Da janela gradeada, da sala de música, dava para avistar a quadra e, por de trás da grade, as crianças num típico banho de sol carcerário, num espaço determinado e vigiado (MOSÉ, 2009)

Esta mesma análise poderia ter sido feita com qualquer escola que está inserida no sistema neoliberal, mas a experiência na Simão Hess como estagiária de música, me fez enxergar possibilidades das relações humanas estarem mais presentes no dia-a-dia da escola. Deste modo, meus registros foram feitos com um olhar mais aprofundado visando uma observação de caráter antropológico. Inicialmente esse processo foi um tanto trabalhoso, pois durante os primeiros estágios fui habituada a relatar as práticas das aulas de música com uma reflexão um pouco mais superficial sobre o desenvolvimento pedagógico. A partir do momento que desenvolvi meu relatório de estágio para uma perspectiva etnográfica, os relatos ficaram cada vez mais detalhados e com descrições mais expressivas. Os relatos no diário de campo - mesmo que mais detalhados que os relatórios de estágio - não foram tão profundos quanto se

esperava, porém coletei e observei cada dado a partir dos processos pedagógicos, e analisei sob uma perspectiva antropológica, pensando as práticas musicais como práticas sociais e ligando-as à lógica de mercado.

Como pesquisadora, a etnografia contribuiu por meio do modo que me posicionei e estava imersa no campo de pesquisa, em contato direto com a escola, buscando compreender todas suas atitudes e/ou mecanismos próprios de organização e de efetivar seu planejamento e, dentro disto, o quê poderia ser opressivo e o quê poderia ser emancipador. Desta forma a observação participante complementou a pesquisa do modo que me envolvi com as atividades do 5º Ano e, que através do diário de campo, procurei fazer uma análise das implicações subjetivas que apareciam.

As atividades descritas com a turma do 5º Ano durante o ano de 2015, me puseram frente a frente às características neoliberais. Percebi que as atividades individualistas, que buscam um vencedor e o melhor, são mais valorizadas pelas crianças que as atividades que prezam a coletividade. A turma do 5º Ano está sistematicamente reproduzindo a cultura que os cerca e refletindo a repressão e a hierarquização imposta pela professora de classe, pela família e pelo sistema mercadológico como um todo. Com esses conceitos da lógica de mercado observados na *práxis*, a fundamentação teórica pôde me ajudar a compreender e analisar todos os fatos que aconteciam, ressaltando aqui a importância do envolvimento durante a graduação com outras áreas do Conhecimento, que têm ainda muito a contribuir para a Educação Musical.

No entanto, apesar da Universidade e da escola se tornarem opressivas e contribuírem para a lógica de mercado, elas também trazem experiências muito positivas que podem acarretar possíveis mudanças. A Universidade, mesmo com as hierarquias citadas anteriormente, me trouxe ótimas reflexões e um grande aprendizado que resultou em uma formação musical crítica. A escola Simão Hess também mostrou o seu potencial para mudanças, para um espaço que contemple ações políticas, sociais e pedagógicas.

Cabe ressaltar aqui, o esforço de compreender teoricamente uma prática de educação musical, isto é, *práxis*. Com isso, deixar claro que o mesmo objeto de pesquisa pode ser interpretado de maneiras variáveis, dependendo das afinidades teóricas do pesquisador, suas vivências e com o que se identifica. Assim, o Trabalho não expôs uma verdade única ou uma visão generalizada sobre a escola e suas implicações, mas relatou experiências de uma prática de educação musical. As atividades relatadas não garantiram por si só uma Educação Musical humanista, se analisadas separadamente, mas as circunstâncias puderam contribuir para uma reflexão aprofundada pensando em como tornar *práxis* essa Educação Musical humanista, seja

através da ação política e social dentro da escola como um todo, ou nas aulas de música da turma do 5º Ano.

No mais, quero dizer que fazer uma Educação Musical humanista na escola é sim possível. A Simão Hess, especificamente a turma do 5º Ano, está em um longo processo que precisa de um tempo maior para a realização de uma pesquisa, que visa buscar dados muito mais positivos sobre o desenvolvimento musical das crianças perante às características sistêmicas. As aulas de música puderam contribuir por meio da fruição musical, do prazer em fazer parte de uma performance, rir, se divertir, olhar para o outro e compartilhar o fazer musical, se desprendendo de valores ou saberes musicais, enquanto condição para fazer música. A experiência, como um todo, foi um ponto de partida para que outras ações humanistas possam se concretizar na escola através da música.

A partir dos apontamentos citados, acredito que este Trabalho de Conclusão de Curso é relevante por ter abordado as relações do sistema neoliberal com as práticas em Educação Musical e, além disso, contemplou discussões político-pedagógicas que podem contribuir para a formação de pensamento crítico de educadores e educadoras musicais. Desta forma, problematizar e compreender nosso futuro espaço de atuação profissional faz uma enorme diferença para uma educação musical com um olhar direcionado para os aspectos relacionais, de socialização, que valoriza cada subjetividade com sua respectiva vivência em música, dentro de atividades que nunca dispensam o coletivo. Acredito que o trabalho possa abrir espaço para outros educadores musicais pesquisarem sobre o tema e pensarem novos caminhos para a Educação Musical.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante** - Coleção Pesquisa Qualitativa, coordenada por Uwe Flick. Tradução José Fonseca. São Paulo: Artmed, 2009.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia: Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, p.18-29, 2002.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639. Dispõe sobre a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRAZÃO, Paulo. O diário Etnográfico Electónico, um instrumento de Investigação: Três Testemunhos. In: FINO, C. (org). **Etnografia da Educação**. Funchal: Centro de Investigação em Educação, Universidade de Madeira, 2001

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo., **Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. São Paulo: Editora CNTE, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de pesquisa**. Universidade Alberta do Brasil (UAB/UFRGS), Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Da produção de subjetividade**. In: PARENTE, A. (org.) Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual. São Paulo: Editora 34, 1993, p.177-191.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, 43-51, mar. 2004.

LARROSA, Jorge. **Ler, escrever e pensar na academia**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. (Comunicação oral)

MATEIRO, Teresa (Org.). Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical. **Índice de Autores e Assuntos 2006-2012**. Florianópolis: UDESC, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares, 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORA, José Ferrater. Dicionário de filosofia. Tradução: Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOSÉ, Viviane. Desafios Contemporâneos: A Educação. **Café Filosófico: Cpfl Cultura**, set. 2009. Disponível em: <http://www.cpficultura.com.br/wp/2009/12/01/integra-desafios-contemporaneos-a-educacao-viviane-mose>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MÜLLER, Vânia Beatriz. O aspecto comunitário da música em um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua. **Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul**. UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2001.

_____. Por uma Educação Musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. **Revista da ABEM**, Porto alegre, v.12, p.43-48, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudia M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Por uma (Des)Educação Musical**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PELLANDA, Nize. À Guisa de introdução: reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade. In: MCLAREN, Peter. **Pedagogia da Utopia**. Conferências da UNISC, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

PEIRANO, Mariza. **O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Rclumc Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, UFRJ, 2002

_____. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, 2014

ROCHA, Ana Luiz Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Participação política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2014.

SCHAFER, Murray. **O ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SMALL, Christopher. **Musica, sociedad, educación**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

_____. **El musicar: Un ritual em el Espacio Social**. Revista Transcultural de Música, 1999.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: Jusamara Souza e outros. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, p. 11-26, 2014.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. – São Paulo: Moderna, 2003.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21, 113-123, mar. 2009.