

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

SÉRGIO LUIZ WESTRUPP

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÚSICA EM PROCESSOS DE
EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL E NÃO FORMAL DE UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

FLORIANÓPOLIS - SC

2012

SÉRGIO LUIZ WESTRUPP

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÚSICA EM PROCESSOS DE
EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL E NÃO FORMAL DE UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Música. Sub-área de Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

FLORIANÓPOLIS

2012

SÉRGIO LUIZ WESTRUPP

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÚSICA EM PROCESSOS DE
EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL E NÃO FORMAL DE UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Música. Sub-área de Educação Musical.

Banca examinadora

Orientador:

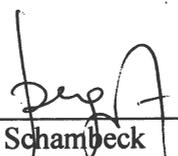


Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:



Dra. Luciana Del Ben
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS



Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 16 de março de 2012.

Dedico este trabalho à minha mãe Nely (in memoriam) e ao meu companheiro Jair como reconhecimento e agradecimento pela vida e conquistas e compartilhadas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, pela generosidade e pela relação de confiança e criticidade em todo meu processo de aprendizagem dentro do programa do mestrado.

À minha mãe Nely (in memoriam) que se fez presente em minha vida de forma tão desinteressada e que sempre me impulsionou a buscar e a enfrentar novos desafios.

Ao meu companheiro Jair que compartilhou e participou de forma solidária de todas as etapas deste processo.

Aos meus irmãos e ao meu pai que, dentro das possibilidades e compreensões de cada um, deram incontestáveis demonstrações de apoio e suporte ao longo de minha vida.

A todos os meus colegas de mestrado pelo companheirismo e sinceridade que sempre permearam nosso convívio durante esta etapa específica de nossas vidas.

Às professoras Luciana Del Ben e Regina Finck Schambeck que contribuíram com rigor e clareza na elaboração deste trabalho tanto no exame de qualificação quanto na defesa final.

A todos os participantes desta pesquisa, professores, regente, diretora, funcionários, alunos e pais dos integrantes da banda que me receberam, me acolheram e compartilharam de suas vidas de forma que construíram conjuntamente comigo este trabalho.

A todos os meus colegas de trabalho na Escola de Música do CESCIB e no Coro da Unifebe, meus alunos e coralistas que pacientemente compartilharam de tantas inquietações que surgiram ao longo deste período e que certamente ecoaram em suas vidas.

RESUMO

WESTRUPP, Sérgio Luiz. **Representações sociais de música em processos de educação musical formal e não formal de uma escola de educação básica.** 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2012.

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender como as representações sociais de música que permeiam as relações sociais de uma escola de educação básica de um município do interior do Estado de Santa Catarina se relacionam com as práticas formais e não formais do ensino de música nela desenvolvidas. Os objetivos específicos buscaram compreender como os processos identitários de todos os sujeitos investigados se relacionam com os processos de ensino e aprendizagem da música desencadeados no contexto desta mesma escola e identificar e analisar as diversas representações sociais de música constituídas e compartilhadas por sujeitos envolvidos direta e indiretamente nas práticas musicais desta escola. Adotou-se a metodologia qualitativa sob o desenho de um estudo de caso do tipo etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas individuais e grupo-focal semiestruturadas com os vários participantes da pesquisa, análise documental e observação participante. Os dados foram analisados sob o referencial teórico das representações sociais na perspectiva da psicologia social mediante a triangulação entre a análise discursiva dos sujeitos participantes, análise dos planos de aula de música e as anotações do diário de campo das observações. Os resultados apontam para a forte relação entre as representações de música constituídas e compartilhadas por todos os participantes desta pesquisa, suas identidades musicais e as práticas pedagógicas do ensino de música promovidas nas aulas de música e no ensaio da banda. Este contexto específico de educação musical compartilha de representações sociais de música tanto consensuais como contraditórias de forma a promover a diluição das fronteiras entre os processos de educação formal e não formal ali constituídas por meio de uma forte relação de complementaridade entre ambas.

Palavras-chave: Educação musical; Representações de música; Educação formal e não formal; Identidades musicais.

ABSTRACT

WESTRUPP, Sérgio Luiz. **Social representations of music in formal and non formal processes of music education in a Basic Education school.** 2012. 122 f. Dissertation (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2012.

This dissertation has as the general objective to understand how the social representations of music, that permeate the social relationships of a Basic Education city school in the interior of Santa Catarina state in Brazil, link with formal and non formal practices of music teaching developed. The specific objectives aimed at understanding how the identity processes of all the investigated subjects relate with the music teaching and learning processes in the context of that school, and identifying and analyzing the several social representations of music constituted and shared by subjects involved direct and indirectly in the musical practices. The qualitative methodology was adopted under the drawing of a case study with an ethnographic approach. The instruments of data collection were individual and focus-group semi-structured interviews with the several participants of the research, documental analysis and participant observation. The data were analyzed under the theoretical framework of the social representations in the perspective of the social psychology by the triangulation among the discursive analysis of the participant subjects, the analysis of the music class plans and the notes of the field diary. The outcomes evidence strong relationship among the music representations constituted and shared by all the participants of this research, their musical identities and the pedagogic practices of the music teaching promoted in the music classes and in the band rehearsal. This specific context of music education shares consensual and contradictory social representations of music promoting the dilution of the borders among the processes of formal and non formal education constituted through a strong complimentary relationship among both.

Key-words: Music education; music representations; Formal and non-formal education; musical identities.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Linha do tempo dos processos de educação musical.	28
TABELA 2 – Linha do tempo da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.	29
TABELA 3 – Entrevistas individuais e grupo-focal.	32
TABELA 4 – Quadro dos procedimentos de coleta e participantes da pesquisa.	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	01
2	PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL	05
2.1	PROCESSOS FORMAIS E NÃO FORMAIS	06
2.2	O SUJEITO E SUA IDENTIDADE MUSICAL	18
3	ETAPAS DA PESQUISA	25
3.1	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	29
3.2	ENTREVISTAS	31
3.3	ANÁLISE DE DOCUMENTOS	36
3.4	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	36
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	37
4	OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA MUNICIPAL DO VALE	40
4.1	ENSINO CURRICULAR DE MÚSICA ENTRE OS ANOS DE 2007 E 2009	42
4.2	A BANDA ESCOLAR DO VALE	46
4.3	A MÚSICA NA ESCOLA MUNICIPAL DO VALE EM 2011	49
4.4	OBSTÁCULOS PARA O RETORNO DA MÚSICA NA SALA DE AULA	55
5	TRAJETÓRIAS DE VIDA E REPRESENTAÇÕES DE MÚSICA	59
5.1	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	59
5.2	INTEGRANTES DA BANDA E ALUNOS DA ESCOLA	70
5.3	PAIS DOS INTEGRANTES DA BANDA	75
6	AS REPRESENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NA ESCOLA MUNICIPAL DO VALE	79
6.1	A ESCOLA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO	81
6.2	A BANDA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO	83
6.3	A MÚSICA COMO CONHECIMENTO TEÓRICO	87
6.4	A MÚSICA COMO CONHECIMENTO PRÁTICO	91
6.5	A MÚSICA COMO CULTURA	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
8	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	110
	APÊNDICE 1 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	111
	APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO	119
	APÊNDICE 3 – CRONOGRAMA DE COLETA DOS DADOS	122

1 INTRODUÇÃO

A música, por se fazer presente nos mais diversos contextos e instituições sociais, apresenta uma diversidade de funções que são identificadas pelas várias formas com as quais ela é representada. A transmissão, a apreensão e a compreensão da música não são ações individuais e fenômenos puramente cognitivos, mas inseridas em contextos e processos sociais que se desvelam por meio das suas mais diversas representações sociais. A presença da música em todas as sociedades humanas a torna objeto de representações sociais que são compartilhadas por sujeitos que tanto estabelecem relações entre si como para com o mesmo objeto musical. As práticas musicais e seus processos de aprendizagem e de ensino são desencadeadores tanto de processos de representação dos objetos musicais dispostos no contexto social como dos processos de representação dos seus próprios sujeitos atuantes e dos grupos que estes integram.

Este trabalho, ao investigar as representações de música constituídas e compartilhadas em uma escola municipal de educação básica de um município do interior de Santa Catarina, revela como os sujeitos compreendem e se relacionam com o objeto ‘música’ e seus processos de aprendizagem e ensino. Desta forma, é necessário também que sejam abordados de forma tanto individual como coletiva os processos identitários musicais destes sujeitos e dos grupos por eles integrados. As representações sociais, de acordo com Jovchelovitch (2008), são conhecimentos estabelecidos em um contexto social específico acerca de um objeto que é compartilhado por todos os integrantes do mesmo. No caso específico desta pesquisa, o contexto investigado é o de uma escola de educação básica que apresentou, por um tempo específico, a simultaneidade de um processo de educação musical curricular para todos os alunos das séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e a consolidação de um projeto de banda extracurricular que visa atender alguns destes mesmos alunos.

Minha aproximação com o contexto de educação musical desta escola ocorreu, inicialmente, em 2008 através de relatos em inúmeras matérias jornalísticas que divulgavam o desempenho e o sucesso da banda desta escola. Contudo, somente em 2010 pude assistir, pela primeira vez, uma apresentação musical deste grupo, quando da realização de um almoço cujo fim era a arrecadação de fundos para uma viagem da banda ao estado de São Paulo, onde participaria de um concurso nacional de bandas e fanfarras. Neste evento pude perceber a forte relação e apoio das famílias dos participantes e da comunidade local para com o respectivo grupo, pois, além do empenho de todos na venda de cartões, percebi um grande

vínculo e envolvimento de todos com o repertório executado pela banda. Era visível o envolvimento de muitos expectadores com a execução musical da banda através do cantarolar das melodias conhecidas. A banda na ocasião executava músicas tradicionais alemãs com uma formação instrumental que envolvia fundamentalmente instrumentos como flautas doces, metalofones, escaletas e percussão e com o apoio de leitura de notação musical. Esta sonoridade, nada peculiar para as bandas e fanfarras de escolas soou naquele primeiro contato com personalidade e identidade próprias. Este interesse motivou, aos poucos, que eu conhecesse outras características específicas do fazer musical deste grupo e de seu contexto escolar como, por exemplo, o fato de que o projeto da banda surgiu um ano após a implantação da aula de música curricular. Desta forma, o ensino de música passou a ocorrer simultaneamente à prática extracurricular da banda até o ano de 2010 quando da interrupção do ensino de música em sala de aula.

A escola, cujo nome ocultarei e mantereí em anonimato, doravante será identificada pelo pseudônimo de Escola Municipal do Vale. Esta unidade escolar instituiu em 2007 o conteúdo musical para todos os alunos que frequentavam as turmas entre a 5ª e a 8ª séries de na disciplina de artes. Tal iniciativa veio confirmar e legitimar a autonomia das instituições escolares apregoada pela LDB 9394 (BRASIL, 1996, art. 8º) e também antecipou a obrigatoriedade do ensino musical na educação básica prevista na legislação brasileira através da Lei 11.769 de 2008 (BRASIL, 2008). Entretanto, não bastasse o ensino de música para todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental, este projeto de educação musical se amplia em 2008 com a criação de uma banda na própria escola como atividade musical extracurricular e que doravante será denominada pelo pseudônimo de Banda Escolar do Vale (relativo à Escola Municipal do Vale que a abriga). A formação instrumental desta banda é classificada como Banda de Percussão com Instrumentos Melódicos Simples Infanto Juvenil pelo estatuto da Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF, 2011) e é integrada por vinte e dois alunos e ex-alunos da Escola Municipal do Vale. Rapidamente esta banda se desenvolveu e em apenas dois anos de existência se tornou um grupo bem sucedido colecionando muitos prêmios em concursos regionais, estaduais e nacionais.

O contato prévio com o contexto de educação musical da Escola Municipal do Vale, que manteve em seu currículo o ensino de música entre os anos de 2007 e início de 2010, bem como o apoio demonstrado pela comunidade em prol das atividades de sua banda, apontaram para a existência de uma rede de representações de música em seu contexto escolar e na comunidade na qual estava inserida. As atividades musicais desenvolvidas na sala de aula e na

banda desencadearam uma série de processos cognitivos, práticas definidas e investimentos afetivos em todos os sujeitos participantes direta e indiretamente das mesmas. Em face da percepção desta realidade complexa surgiu a questão de como as representações sociais de música se relacionam com as práticas musicais formais e não formais desenvolvidas na Escola Municipal do Vale? Outras duas sub questões derivadas desta primeira também buscam explicitar a complexidade do fenômeno musical decorrido neste contexto e nestes processos de educação musical: a) como os processos identitários dos sujeitos investigados se relacionam com os processos de ensino e aprendizagem de música desencadeados no contexto da Escola Municipal do Vale?; b) quais são as representações sociais de música constituídas e compartilhadas pelos diversos sujeitos envolvidos nas atividades musicais desta escola?

A explicitação destas questões passou a definir e a refinar os objetivos desta pesquisa. Dentre eles o principal se estabeleceu como:

- Compreender como as representações sociais de música que permeiam as relações sociais do contexto escolar da Escola Municipal do Vale se relacionam com as práticas formais e não formais do ensino de música nela desenvolvidas.

Por conseguinte, outros objetivos também foram definidos a partir das demais questões levantadas:

- Compreender como os processos identitários de todos os sujeitos investigados se relacionam com os processos de ensino e aprendizagem de música desencadeados no contexto da Escola Municipal do Vale.
- Identificar e analisar as diversas representações sociais de música constituídas e compartilhadas por sujeitos envolvidos nas práticas musicais desta escola.

A Escola Municipal do Vale se caracteriza por um contexto peculiar da educação musical pelo fato de ter promovido a simultaneidade de práticas musicais na sala de aula e na banda escolar bem como a relação desta música para com a sociedade local. O projeto musical não apenas é bem sucedido no que se refere aos processos cognitivos e práticos, mas apresenta um forte investimento afetivo por parte de toda a comunidade escolar e do bairro no qual a escola está situada. Este quadro configura a presença de representações sociais de música determinantes, mas não consensuais, para a manutenção destes processos educacionais de música presentes na escola e que vem promover a constituição e manutenção das

identidades musicais e culturais de todos os seus participantes. Desta forma, é possível se entrever que a participação ativa nas práticas musicais não só se estende às ações de execução musical, mas também às de apreciação e de suporte a esta.

Assim como na Escola Municipal do Vale, a música está presente no cotidiano de muitas outras escolas de educação básica principalmente sob a forma de atividades extracurriculares, mas também como parte do ensino curricular. Estas práticas também estão permeadas das mais diversas representações de música que são compartilhadas socialmente por seus agentes e que se relacionam com as próprias representações acerca das práticas escolares e dos grupos que nelas estão inseridos.

O estudo de caso ora apresentado e decorrido em um contexto educacional tão peculiar visa contribuir para a compreensão de como são compartilhadas as representações sociais de música e suas possíveis implicações nos mais diversos processos de educação musical que ocorrem nos inúmeros contextos formais e não formais de nosso país. Este olhar, sob a perspectiva da psicologia social para com as práticas de educação musical, aponta para a compreensão de que os processos de aprendizagem e de ensino musical são fenômenos imbricados em práticas sociais repletas de significados e símbolos compartilhados histórica e espacialmente em contextos repletos de relações interpessoais.

Este estudo de caso, desde que apropriado pelo contexto desta escola em particular, também poderá promover uma reflexão por parte de todos os participantes com o objetivo de consolidar seu projeto de educação musical, bem como estimular outras iniciativas em sua região. As experiências decorridas neste contexto específico poderão contribuir para uma perspectiva mais crítica no estabelecimento de novas propostas de educação musical, quer sejam semelhantes ou não.

2 PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Todo indivíduo se torna sujeito à medida que se assume autor dos processos históricos dos quais participa em um determinado contexto social. Isto é, “para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida” (PARO, 2010, p. 25). Para se formar integralmente, o ser humano necessita se apropriar das “expressões significativas de vários tipos que são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio histórico” (THOMPSON, 2009, p. 165). Esta apropriação ocorre por inúmeros processos presentes no cotidiano social, os quais são compreendidos como pertencentes ao campo da educação. Porém, se “toda a configuração da vida humana, que só pode ocorrer como convívio, é simultaneamente educação” (GHANEM, 2008, p. 101), a cultura humana é apropriada em todas as relações interpessoais decorridas nos mais diversos espaços sociais e não somente naqueles que foram delimitados como exclusivos para esta função, os pertencentes aos sistemas educacionais.

Se por um lado é incontestável o fato de que a educação seja uma característica social humana, por outro lado é inequívoco o fato de que a música também o seja, pois “todas as sociedades humanas se manifestam através da música, o que significa, em algum nível, a existência de processos de transmissão e recepção, de ensino e aprendizagem, implícitos num fazer social” (FIGUEIREDO, 2010, p. 156-157). Sua presença e sua transmissão ocorrem dentro de relações sociais as mais diversas e, por conseguinte, está presente em contextos e situações diferenciadas que são determinantes para se compreender como a natureza da música, e seus valores, se manifestam. Crenças e valores de uma determinada sociedade são compartilhados pelos indivíduos que a integram. Desta forma, estes mesmos indivíduos compartilham códigos e significados comuns dispostos tanto na cultura particular de seu contexto social como aqueles que fazem parte da cultura humana de uma forma mais genérica.

Música pode ser vista como um meio de comunicação. É uma atividade social na qual criar, interpretar, executar e ouvir música depende de significados sociais compartilhados. Música pode servir para prover experiências compartilhadas e entendimentos que auxiliam nas relações entre grupos sociais, dando suporte para suas identidades (HALLAM, 2008, p. 6, tradução minha).

Tanto quanto a educação é compreendida como uma atividade humana que permeia grande parte das relações sociais, a música também se caracteriza como parte integrante e expressiva da cultura humana e, por isto mesmo, passa a ser elemento fundamental dos mais diversos processos educacionais dispostos na sociedade. “A pedagogia da música ocupa-se

com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (KRAEMER, 2000, p. 51). Estabelece-se, desta forma o campo da educação musical como o responsável pela compreensão dos processos de transmissão e apropriação da(s) música(s) como forma(s) simbólica(s) disposta(s) na cultura humana.

A educação musical, como área de estudos, busca compreender de que forma as pessoas aprendem e ensinam música, a partir dos mais variados pressupostos, já que tais atos humanos não acontecem em um vácuo, e sim em um contexto específico, diverso e complexo por natureza (FIGUEIREDO, 2010, p. 157).

O ser humano não apenas se apropria dos mais diversos conhecimentos objetivos dispostos em suas relações e práticas sociais, como também dos valores, crenças, ferramentas simbólicas e significados dispostas nos seus contextos. É, pois esta “transmissão do saber historicamente acumulado pela sociedade, que leva à criação de novos saberes” (RIOS, 2010, p. 46). De forma semelhante, este processo também permite ao ser humano que se aproprie da cultura pré-estabelecida de forma que ela possa ser recriada em um movimento dinâmico e contínuo. É nesta perspectiva histórica e cultural que se pode compreender a música como um elemento integrante dos processos de formação humana. Isto porque ela é representada sob as mais diversas características e funções dentro dos contextos institucionais e educacionais nos quais ela ocorre.

2.1 PROCESSOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

A educação musical se relaciona diretamente com o campo da educação geral e se apropria dos fundamentos e pressupostos pedagógicos desta num *continuum* de transformação tanto entre elas como sob a perspectiva do contexto social no qual ela ocorre. Assim, “como um microcosmo da educação geral, a educação musical pode ser um agente para não só mudar a educação, mas também a sociedade de uma forma mais ampla” (JORGENSEN, 2003, p. xiii, tradução minha) de forma a demonstrar que “músicos e educadores estão engajados em um empreendimento fundamentalmente social, político e cultural” (IBIDEM, p. xiii). O campo da educação musical não se restringe ao simples domínio de materiais musicais por parte dos sujeitos nele inseridos, mas ao desenvolvimento do ser humano de uma forma integradora e transformadora da realidade na qual ocorrem os processos de aprendizagem e ensino de música.

O termo ‘Educação Musical’ abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o

processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, p. 18-19).

A aprendizagem e o ensino de música ocorrem não só nos mais diversos contextos e instituições sociais, como sob os mais variáveis níveis de consciência e intencionalidade. Contudo, é a inserção da educação musical na educação formal, compreendida como parte do sistema educacional que atende indistintamente a todas as pessoas, que a torna elemento de formação integral do ser humano e que é capaz de permitir uma melhor apropriação da cultura humana. Ao compartilhar do objetivo da educação geral de uma formação do ser humano em sua dimensão integral, o campo da educação musical também desenvolve e implementa metodologias que visam integrar os elementos específicos do processo educacional: quem ensina, quem aprende e o que é apreendido, isto é, os conhecimentos e valores a serem transmitidos. “Se o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser coerentes com esse fim” (PARO, 2010, p. 30). Tanto o educador quanto o educando necessitam assumir suas dimensões de sujeitos detentores de sua vontade e autores do processo educacional.

Muitas são as discussões acerca da natureza do fenômeno musical e do conhecimento produzido por ele. Para Elliot o conhecimento musical é expresso não somente pelos processos abstratos do que se entende por música, mas principalmente pela prática que está envolvida na experiência musical, pois, segundo o autor “parece satisfatório sugerir que uma pessoa que sabe fazer alguma coisa competentemente possui conhecimento no mais robusto sentido de uma construção de entendimento de um domínio” (ELLIOT, 1995, p. 57, tradução minha). A expressão do conhecimento musical é considerada por Elliot como a demonstração humana da musicalidade, isto é, “uma forma multidimensional de conhecimento. Musicalidade é demonstrada em ações, não em palavras. É uma forma de conhecimento prático, ou prática reflexiva” (IBIDEM, 1995, p. 53-54, tradução minha). Esta abordagem acerca da experiência musical se baseia no fato de que para o autor, a natureza essencial da música está na sua realização prática, ou seja, é um conhecimento procedural¹ que envolve o desenvolvimento de habilidades práticas.

¹ Conhecimento procedural é um conhecimento essencialmente prático e de difícil verbalização e que envolve

Longe de propor uma supremacia da reificação da experiência musical, ou mesmo a redução da mesma à sua dimensão praxial, Christopher Small (1998) afirma que a “música não é uma coisa absoluta em si, mas uma atividade, algo que as pessoas fazem. A aparente coisa ‘música’ é uma ficção, uma abstração da ação, cuja realidade esvanece tão logo nós a examinemos de uma maneira mais detalhada” (SMALL, 1998, p. 2, tradução minha). Esta aparente fugacidade do fenômeno musical aponta para o risco de um apego demasiado à abstração promovida pela descaracterização do fenômeno musical como sendo um fenômeno social e interativo que compreende diversas dimensões e diversos sujeitos dentro de uma determinada situação. “É apenas pela compreensão do que as pessoas fazem, como elas tomam parte em uma ação musical que nós podemos esperar compreender sua natureza e a função que ela ocupa na vida humana” (IBIDEM, 1998, p. 8, tradução minha). É, pois, pela condição humana do fazer musical que é possível se compreender a música como uma ação que envolve processos cognitivos – intencionais ou não, conscientes ou não, atividades práticas direcionadas ou não e investimentos afetivos empáticos ou não.

Se, como eu tenho sugerido, *musicking*² é uma atividade no sentido de que nós promovemos a existência de um conjunto de relações que modelam as relações de nosso mundo, não como elas são, mas como nós desejaríamos que elas fossem, e se através de *musicking* nós aprendemos e exploramos aquelas relações, nós as asseguramos para nós mesmos e quem mais possa prestar atenção, e nós as celebramos, então *musicking* é de fato um jeito de conhecer nosso mundo – não aquele mundo físico pré-concebido, divorciado da experiência humana, aquele que a ciência moderna afirma conhecer, mas o mundo experiencial de relações em toda sua complexidade – e, ao conhecê-lo, nós aprendemos a viver bem nele (SMALL, 1998, p. 50).

A atividade musical, se abstraída da sua dimensão social passa a ser somente a reificação de si mesma, isto é, passa a representar somente a sua dimensão cognitiva enquanto fenômeno humano. “O ato de *musicking*, em sua totalidade, por si só nos provê uma linguagem no sentido de que nós possamos compreender e articular aquelas relações e através das quais nós compreendamos as relações de nossas vidas” (SMALL, 1998, p. 14). Situar processos de educação musical em contextos sociais permeados de relações que provêm apropriações e transmissões de elementos culturais de uma determinada sociedade é possibilitar a compreensão da prática musical como forma simbólica dinâmica e transformadora do seu contexto, como forma de conhecimento deste mesmo mundo social que se faz por intermédio de representações sociais.

² *Musicking* é um neologismo inglês criado por Christopher Small que aparece como título de seu livro editado em 1998 *Musicking – the meanings of performing and listening*. Para o autor a música antes de tudo é uma ação que seria melhor expressa pelo ato de musicar. A música só existe mediante as diversas ações que compreendem o ato de musicar, ou seja, ouvir e executar em todas as suas possibilidades e relações de envolvimento.

Green (2008) afirma também que a aprendizagem musical pode ocorrer individualmente ou com amigos, podendo ser uma aprendizagem autodidata, dirigida pelos pares ou em grupo. Este processo de aprendizagem envolve a aquisição e troca de habilidades tanto de forma consciente como inconsciente por meio de ações como observar, ouvir, imitar e falar. Por isto, a assimilação de conhecimento e habilidades ocorre de forma espontânea, de forma idiossincrásica e holística, isto é, como um todo e não de forma sequenciada onde costumeiramente se parte do simples para o complexo. A música a ser aprendida provém do seu contexto familiar e conhecido. A criatividade pessoal se expressa dentro da integração do ouvir, do executar, do improvisar e do compor. Ela é enfatizada como uma capacidade autônoma e autêntica do aluno que não procura reproduzir a música a ser tocada, mas que envolve um conceito de recriação musical dentro do seu próprio contexto.

Os processos de educação musical apresentam distinções nos modos de apropriação e transmissão musicais devido a pedagogias próprias e muitas vezes diferenciadas umas das outras sem, contudo, serem exclusivas e excludentes. Contudo, a perspectiva holística do campo da educação musical também se reflete na compreensão de que o campo da pedagogia musical busca compreender todos os modos de apreensão dos fenômenos musicais referentes às suas culturas específicas e suas maneiras de transmitir os conhecimentos nelas dispostas.

A pedagogia musical tem perguntas sensíveis sobre a percepção musical e sobre o conhecimento, sobre julgamentos estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento do caráter linguístico e icônico da música, sobre a experiência corporal e estética, sobre a ética e cultura com vistas a abarcar os problemas da apropriação e transmissão da música (KRAEMER, 2000, p. 53).

As dimensões sociais e culturais do campo da educação musical o configuram como um espaço de múltiplas representações devido às diversas relações que se estabelecem entre todos os sujeitos que dele compartilham e das crenças e conhecimentos compartilhados histórica e espacialmente no respectivo contexto no qual ocorre. A educação musical envolve tanto a sistematização dos materiais musicais e a compreensão dos vários processos e práticas pedagógicas intencionais ou não quanto a compreensão dos sujeitos envolvidos como seres sociais que compartilham de tradições e conhecimentos que permeiam as suas relações. Desta forma, sua excessiva reificação ou sua excessiva redução ao campo empírico podem resultar em propostas pedagógicas que promovam movimentos excludentes, ou mesmo, estabelecer contextos e processos educacionais antagônicos entre si. A educação musical, enfim, trata da música e das suas mais diversas ações dentro de uma perspectiva holística que a compreende

como relação dialógica de expressão entre os sujeitos e destes para com o mundo social do qual fazem parte focados nos objetos musicais nele dispostos.

A divisão dos processos de aprendizagem e ensino da educação musical em categorias como a formal, a informal e a não formal não quer indicar uma ruptura epistemológica dentro do campo da educação musical. Esta divisão ocorre como forma de se promover uma melhor compreensão dos processos que apresentam características próprias e que formam a totalidade do fenômeno educacional. Estes processos apresentam distinções nos modos de apropriação e transmissão musicais devido a pedagogias próprias e muitas vezes diferenciadas umas das outras sem, contudo, serem exclusivas e excludentes.

É simplista e realmente falso dizer que aprendizagem formal apenas ocorre em locais institucionalizados e que aprendizagem informal ocorre fora da escola. Ao contrário, esta visão estática deve ser substituída por uma visão dinâmica na qual aquilo que é descrito como estilo de aprendizagem formal e informal sejam aspectos do fenômeno da aprendizagem, independentemente de onde acontecem (FOLKESTAD, 2006, p. 142, tradução minha).

A compreensão do universo educacional “pressupõe a soma do educativamente formal, não formal e informal” (TRILLA, 2008, p. 34). Trata-se de uma totalidade que pode ser também estendida ao campo específico da educação musical que engloba tanto os aspectos gerais da educação até agora apresentados como as especificidades do conhecimento musical. “Em sentido amplo, a educação compreende o conjunto de processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não” (LIBÂNEO, 2005, p. 81-82). Da mesma forma que a delimitação e classificação das situações de educação têm como objetivo proporcionar uma compreensão do ‘todo’ nos processos de aprendizagem que ocorrem em nossa sociedade e cultura, os estilos e mecanismos próprios de cada contexto de educação também apresentam características particulares e específicas. Este fato não impede a presença e a interação de mecanismos próprios de um ou mais tipos de educação com aqueles mecanismos próprios do contexto em que ocorre uma determinada ação educacional.

A sociedade, ao compreender a necessidade de estabelecer um espaço específico para a transmissão e apropriação de sua própria cultura, cria a instituição *escola* como o espaço responsável para tal tarefa. A escola é “alçada a paradigma da ação educativa a tal ponto que o objeto da reflexão pedagógica (tanto teórica quanto metodológica e instrumental) se foi limitando mais e mais a ela, até produzir uma espécie de identificação entre educação e escolarização” (TRILLA, 2008, p. 17). É a partir da associação entre educação e sistema

escolar que este último assume a responsabilidade de organizar e estabelecer a seleção dos conhecimentos universais que devem ser transmitidos mediante as características e necessidades próprias do sistema de produção e de trabalho preconizados pela classe burguesa em cada sociedade.

No sistema escolar, a disposição dos conhecimentos, dos conteúdos e dos valores a eles atribuídos decorre do processo de disciplinarização, isto é, da associação de conteúdos específicos a condutas e regras a serem adotadas. As disciplinas escolares passam a representar a garantia do sucesso de ensino e aprendizagem dentro da escola; da mesma forma, sua inobservância pode conduzir o processo educacional ao fracasso. Isto porque a disciplina escolar não envolve apenas o sequenciamento de conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento humano, mas frequentemente está associada a comportamentos e regras específicas, cuja observância ou não, são determinantes para que ocorra tanto a aprendizagem como a socialização dos sujeitos educados.

Contudo, a tarefa de examinar o papel da disciplina na **escolarização** é algo muito mais amplo do que elaborar uma simples enumeração de regras a serem obedecidas quando há a intenção de dominar certos temas acadêmicos. É uma tarefa que toca em noções bastante significativas para a educação, tais como **autoridade, aprendizagem, socialização e punição** (WINCH; GINGEL, 2007, p. 70, grifos dos autores).

A presença do ensino de música como disciplina do sistema escolar brasileiro não tem se mostrado regular e contínua ao longo da história deste. Contudo, com a aprovação da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 o ensino de música atualmente se torna obrigatório na Educação Básica Brasileira. Se por um lado esta lei insere o conteúdo musical no sistema escolar brasileiro, por outro lado ela não especifica se o ensino de música irá se configurar como uma disciplina autônoma. A legislação apenas prevê que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Esta nova lei altera o parágrafo segundo do artigo 26 da LDB de 1996 que estabelece “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996) mantendo-se todas as demais orientações legais para as questões educacionais. Cabe destacar o artigo oitavo da referida lei 9394/96 que afirma que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei” (BRASIL, 1998, artigo 8). Nesta perspectiva o ensino obrigatório de música também deve ser promovido de forma a respeitar as características particulares e regionais dos sistemas e unidades educacionais. Por isto, apesar da Lei 11.769 ter sido promulgada em

2008, muitos sistemas escolares municipais e estaduais desde muito antes já promoveram a inserção de processos de educação musical nos seus currículos escolares por resolução própria e de forma autônoma.

Da mesma forma que a instituição escolar, ao longo de sua história, passou por mudanças paradigmáticas quanto à sua dimensão epistemológica e pedagógica, o campo da educação musical também compartilhou destas mesmas mudanças. “A escola, como instituição social, é um dos locais onde se aprende e se ensina música, mas, evidentemente, não é o único local onde tais atividades – aprender música – acontecem” (FIGUEIREDO, 2010, p. 156). Isto se reflete na diversidade das práticas educacionais e de suas respectivas metodologias de ensino, bem como através da aproximação do campo da educação musical para com outras áreas do conhecimento humano.

O conhecimento na área de educação musical produzido a partir de referenciais das áreas da psicologia, sociologia e filosofia, por exemplo, tem contribuído para a produção de trabalhos cada vez mais consistentes, que situam a aprendizagem e o ensino da música na perspectiva dos sujeitos que se relacionam com diferentes formas de música, assim como consideram os contextos em que tais músicas são produzidas e realizadas, demonstrando os nexos que os seres humanos estabelecem com a música (FIGUEIREDO, 2010, p. 156).

O ser humano é envolvido constantemente por processos educacionais que contemplam muitos conhecimentos, informações e habilidades que não são abordadas e desenvolvidas pelo sistema escolar. Desta forma, permanecem imersos em práticas sociais presentes em várias instituições sociais como a família e a igreja entre outras, bem como em manifestações e atividades da cultura popular. Muitas das instituições existentes na sociedade moderna adotam sistemas de conhecimentos e de educação diferentes daqueles empregados pela escola e sustentam crenças que são transmitidas ao longo de suas histórias. Elas podem compartilhar e transmitir tanto os conhecimentos particulares decorrentes das práticas sociais de cada grupo como aqueles dos quais a humanidade sempre se utilizou. Contudo, o fato da escola assumir para si o papel preponderante de educar dentro da sociedade faz com que ela, além de consolidar seu projeto pedagógico formal, também promova o distanciamento deste para com outros conhecimentos dispostos na sociedade, bem como para com os mais diversos processos e contextos informais de educação desencadeados no cotidiano humano. Na educação informal, os conhecimentos são “repassados a partir de práticas e experiências anteriores, usualmente é o passado orientando o presente” (GOHN, 2010, p. 20). Nesta perspectiva, é possível se compreender a educação informal como um processo permanente e contínuo que se dinamiza pela capacidade histórica do ser humano em se apropriar de sua

própria cultura enquanto transmissão de suas heranças culturais sem se utilizar exclusivamente da sistematização apresentada pelo sistema escolar.

As mudanças paradigmáticas no campo da educação, bem como as relações da educação musical para com as demais áreas de conhecimento humano vieram também confirmar e valorizar todas as manifestações musicais presentes nas mais diversas instituições sociais e, por conseguinte, seus processos de apropriação e transmissão. “A nova sociologia da educação rejeitou a suposição de que há uma superioridade inerente do conhecimento acadêmico ou educacional sobre o conhecimento do senso comum do cotidiano disponível para as pessoas como seres humanos no mundo” (FEICHAS, 2006, p. 9, tradução minha). A antiga dicotomia positivista entre conhecimento científico e senso comum que busca estabelecer uma relação de valor entre eles, aos poucos dá lugar a uma abordagem dialética.

A inserção do cotidiano no campo da educação musical amplia a discussão acerca da compreensão do sujeito esteticamente ativo e dos processos de objetivação tanto do que é produzido no âmbito formal quanto no seu cotidiano. Este sujeito passa a ser percebido como um ser imerso em um todo social e, portanto, construído a partir de sua condição genérica humana. Esta perspectiva busca desconstruir as dicotomias que se encontram na falsa ideia de músicas coexistentes: dentro e fora da escola, música de qualidade e música ruim, música que educa e música que induz à violência e à indisciplina para integrá-las em uma perspectiva dialética e dialógica que busca compreender o aluno não mais como um ser de duas biografias que convivem em conflito e não se integram.

Falar sobre o cotidiano e suas relações com a educação musical não inclui apenas o aspecto de que a aula de música deveria se orientar por aquilo que os alunos ouvem diariamente em seus contextos sociais, ou seja, por aquilo que eles trazem como hábitos e preferências musicais. O tema considera também as possibilidades de inserção da música como reflexo da biografia do aluno, isto é, da música como reflexo de vida e das experiências estéticas que ele vivencia diariamente (SOUZA, 2008, p. 12).

O espontaneísmo do pensamento cotidiano tende à promoção de um conhecimento de características pragmáticas e imediatistas, isto é, tende a estabelecer uma relação de imediatismo do sujeito para com a realidade vivida. Mesmo que imbuído de certa reflexão, o pensamento cotidiano tende a elaborar um conjunto de conhecimentos tácitos não científicos construídos a partir da atividade em si mesma e promovendo uma aprendizagem baseada na ação. Sem a devida mobilização deste conhecimento pelas ações intencionais e conscientes da

educação formal, o conhecimento informal tenderá a uma superficialidade, a um utilitarismo imediato e a uma acomodação alienante e acrítica.

A consciência intencional provoca uma aproximação reflexiva à realidade. Não é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que tende à realidade, criando a possibilidade da práxis com a ação e a reflexão. É sempre uma consciência historicamente condicionada, sem ser uma mera reprodução da realidade (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p.221).

Não são as atividades que promovem a tomada de consciência, isto é, a consciência não é um espaço a ser preenchido, mas a capacidade que o ser humano possui de se relacionar com a realidade e de dar sentido ao mundo no qual está inserido não só espacialmente, mas também historicamente. O mundo social é constituído de relações que impulsionam o ser humano a desencadear as mais diversas atividades que resultam na apreensão da realidade por meio da intencionalidade de sua consciência. As atividades podem não ter a intenção da ocorrência de um processo educacional, contudo, “as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam” (SAVIANI, 2005, p. 83). A intencionalidade da ação não é o elemento determinante no desencadeamento da aprendizagem, mas a capacidade do ser humano em, a partir daquela, estabelecer objetivos e finalidades.

O mundo social é permeado de música(s) e, por isto mesmo, os sujeitos nele inseridos estão em contínuo processo de aprendizagem, mesmo não havendo intencionalidade da mesma. A consciência se aproxima da realidade musical e busca dar sentido a ela de forma que, mesmo que não haja sistematização desta aprendizagem, esta promova uma significativa aquisição de conhecimentos e de representações daquela(s). “Quando os alunos chegam à escola todos eles possuem um rico e, de alguma maneira, um sofisticado conhecimento musical adquirido em uma variedade de atividades musicais fora da escola” (FOLKESTAD, 2006, p. 136, tradução minha). O espaço escolar e os demais contextos de educação musical, portanto, não recebem alunos desprovidos de quaisquer conhecimentos musicais. A música é um conhecimento que está disposto em nossa sociedade e que pode ser mobilizado a um estado de consciência reflexivo, permitindo desta forma, que os sujeitos transformem a sua realidade através de sua práxis.

As crescentes transformações sociais contemporâneas têm apresentado uma série de demandas por parte da sociedade civil que tem procurado promover atividades educativas específicas que preconizam uma formação específica aos indivíduos que dela necessitem. É, pois, a partir da configuração de novos e diversos espaços de educação comprometidos com

aspectos particulares e contextuais da formação humana e destinadas a um público específico, que surgem novos espaços de educação também intencionais e sistematizados; dentro ou fora da escola; conscientes e mediados pela relação professor-aluno ou instrutor-aprendiz que compreendem a educação não formal. “Em se tratando da educação não escolar, é possível dizer que as ações sociais do chamado terceiro setor privilegiam esse campo educativo não formal. Na multiplicidade de suas práticas, o ‘terceiro setor’ tem investido na intervenção social via ação educativa” (MARTINS; GROppo, 2010, p. 129). A sociedade civil outorga para si, segundo suas próprias necessidades a tarefa de promover processos educacionais que integram tanto as denominadas formações profissionais quanto as de caráter minimizadores das desigualdades sociais.

Em estudo realizado por Marques (2006) sobre autonomia da aprendizagem em espaços formais e não formais a autora constatou a necessidade de “cooperação entre os agentes do processo. Os alunos, mesmo autônomos, consideram um bem o suporte da escola e são receptivos a um laço mais estreito com a escola” (p.90). Tal constatação aponta para a convivência entre os vários níveis de autonomia dos sujeitos e a proposta pedagógica estabelecida dentro do espaço não formal, ou seja, da atividade extracurricular que vem corroborar com a afirmação reforçada anteriormente de que os espaços educacionais não apresentam fronteiras totalmente distintas.

Ao buscar respostas mais imediatas, porém conscientes, a educação não formal se aproxima dos mecanismos pragmáticos da educação informal. Por outro lado, ao estruturar seu processo educativo particular através de uma pedagogia própria ela se aproxima da educação formal. É justamente esta característica peculiar da educação não formal que a mantém muito mais próxima da educação formal do que da informal. A educação não formal se caracteriza, portanto, por ser construída mediante “escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado” (GOHN, 2010, p. 16). Ela ocorre tanto em instituições não convencionais de educação como também compreende as atividades extracurriculares das escolas que buscam estabelecer uma relação de complementaridade com sua educação formal institucionalizada.

A diversidade e o crescente aumento de espaços de educação não formal têm promovido um olhar mais atento para este contexto de educação e de formação humana. “Pelo seu caráter abrangente, a educação não formal acolhe todos os programas educativos que

estão fora da escola” (ALMEIDA, 2005, p. 51). Podemos entrever então, que a escola é compreendida como uma instituição organizadora de rigorosos processos educacionais enquanto o espaço não formal aponta para a complementação de lacunas na formação humana decorrentes do rigor curricular da primeira.

Entretanto, a educação não formal pode apresentar alto grau de formalização e sistematização dos seus conhecimentos através de relações pedagógicas estruturadas de forma similar às da educação formal como no caso das escolas livres de música que promovem um ensino musical sequenciado por conteúdos e avaliações valorativas. Segundo o critério metodológico apresentado por Trilla (2008, p. 39) para definir o que é educação formal e não formal, muitas escolas livres de música e outras tantas atividades musicais poderiam ser consideradas como processos de educação formal por apresentarem nelas as características escolares por ele identificadas como a forma coletiva e presencial dos processos de ensino e aprendizagem; a) a designação de um espaço e horários próprios para o desenvolvimento da atividade; b) a clara divisão dos papéis de professor e aluno; c) a pré-seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes; d) e o fato da aprendizagem ocorrer de forma descontextualizada do seu ambiente natural de produção e aplicação.

Uma das características fundamentais da educação não formal é a de que ela é integrada por alunos que optam por ingressar no referido processo educativo. De um modo geral, os processos não formais se diferenciam dos formais por não se aplicarem a todos e, sim, apenas aos neles interessados ou privilegiados, pois, nem sempre os projetos sociais e as instituições que promovem processos não formais de educação conseguem atender a demanda dos interessados. Da mesma forma, projetos de educação musical não formal que dependem de infraestrutura física e de instrumentos musicais específicos como no caso de bandas e fanfarras escolares e ou das mais diversas instituições não conseguem atender, muitas vezes, a todos os que desejam deles participar. Muitas crianças, no intuito de desenvolver alguma atividade musical, buscam os denominados contextos não formais de educação musical como única opção de contato com a prática musical. A inserção da educação musical na educação básica garante, pois, o estabelecimento de um acesso democrático de todas as pessoas a um conhecimento e uma prática musical.

Na escola são práticas não formais as atividades extraescolares que provêm conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas etc.). O exemplo da escola mostra que, frequentemente, haverá um intercâmbio entre o formal e o não formal (LIBÂNEO, 2005, p. 89).

Alguns exemplos de atividades musicais não formais mantidas por muitas redes municipais e estaduais de ensino são os diversos grupos corais, bandas e fanfarras mantidos dentro do contexto escolar e que atendem apenas os alunos nelas interessados. Para Matias (2009), o fato destas atividades “poderem ser estruturadas com encontros e lugares definidos, acontecer regularmente, como aulas de música, esportes... entre outras atividades, conduzidas por profissionais com experiência sobre a atividade em questão” (p. 125) as caracterizam como atividades educacionais não formais.

As bandas e fanfarras escolares, apesar das dificuldades financeiras e da falta de profissionais formados para exercê-las, têm se configurado como uma importante atividade musical responsável pela formação de crianças e adolescentes que frequentam a educação básica brasileira. “A fanfarra atua como centro de resistência, construtor e dinamizador de saberes, que prioriza as experiências essenciais para o desenvolvimento com base na ética, nos valores humanos e opção clara e consciente pela vida” (DALLA VECHIA, 2010, p. 7). As bandas e fanfarras não apenas transmitem conteúdos musicais e promovem práticas coletivas de música como também preservam e compartilham tradições que desenvolvem nelas o significado de pertença e de identidade. Nelas os integrantes “têm a oportunidade de se confrontar em uma rede complexa de sentimentos, emoções e valores, onde criam vínculos, exercitam cidadania e, por consequência, desenvolvem o pensamento autônomo e criativo” (IBIDEM, 2010, p. 7).

O espaço da banda musical tem sido compreendido cada vez mais como um local não só responsável pelo ensino da música, mas também relacionado a “questões sociais, disciplinares, cognitivas, entre outras” (ALVES; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p.5). Os aprendizados promovidos dentro das atividades desenvolvidas por bandas e fanfarras abrangem tanto os aspectos musicais como aqueles não musicais tornando cada vez mais relevante a formação de profissionais da área de educação musical capacitados para atuarem nestes espaços.

Observando que as bandas escolares são uma das manifestações culturais, dentre os diferentes espaços em que a atividade musical se desenvolve na comunidade, percebemos a necessidade dos alunos do curso de licenciatura conhecerem este espaço tão rico de experiências musicais e não musicais (LOURO; SOUZA, 2008, p.1).

O trabalho de bandas e fanfarras, bem como de muitos outros grupos musicais presentes no contexto escolar e não integrados ao sistema educacional formal vem ao encontro do que Gohn (2010) apresenta como características da educação não formal ao

afirmar que nela “os indivíduos adquirem conhecimentos a partir de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca” e que ela “desenvolve a cultura política de grupo” (GOHN, 2010, p. 21). Contudo, o fato da educação não formal ocorrer em diversos espaços, situações e instituições e permear quase que a totalidade das práticas sociais por meio de processos próprios e característicos é fundamental para que não se perca de vista o fato de que a educação humana é um fenômeno multifacetado.

As atividades desenvolvidas nos espaços não formais das bandas e fanfarras, principalmente as escolares, vêm apontar e destacar que estes espaços, além de abrigar interesses pessoais, também apresentam as lacunas que devem ser preenchidas pela educação formal que envolve todos os alunos da escola. Muitas das experiências musicais e os valores humanos ressaltados nas atividades de bandas e fanfarras podem ser as mesmas daquelas desenvolvidas nas salas de aula, ressaltando-se seus objetivos e seus processos pedagógicos diferenciados. A educação musical não formal pode concorrer para uma maior integração das experiências musicais e das relações entre os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos direta e indiretamente com a educação escolar, sem, contudo, promover possíveis exclusões decorrentes da limitação de número de participantes e das possibilidades financeiras de cada indivíduo em adquirir seu próprio instrumento. Por fim, as bandas e fanfarras escolares podem se constituir como espaços de complementaridade e de ampliação das experiências musicais promovidas e acessadas por todos os alunos na sala de aula. Compreender a educação musical como um processo único e integrado também exige que se promovam ações e processos que busquem a integração das representações de música compartilhadas no contexto escolar e as identidades dos sujeitos que deles participem.

2.2 O SUJEITO E SUA IDENTIDADE MUSICAL

As abordagens acerca do tema da identidade não apontam para uma unanimidade em torno da questão e nem tampouco permitem o estabelecimento de uma definição precisa sobre ela. “O emprego popular do termo é tão variado e o contexto conceptual tão amplo que, o que sustenta um nome tão definitivo, continua tão sujeito a inúmeras variações” (JACQUES, 2010, p. 158). Esta seção apresenta algumas destas diferentes concepções, contudo, todas as abordagens dão conta de que o estudo da identidade está relacionado à resposta da pergunta ‘quem és?’, fato que denota tanto o envolvimento da dimensão pessoal que contempla os

atributos específicos do indivíduo como a social que reúne os atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias. Não se trata de um aprofundamento acerca desta questão em particular, mas a possibilidade de se construir uma identificação mais clara das representações sociais de música dispostas nas mais diversas práticas e nos seus respectivos contextos. A breve discussão sobre identidade musical e seus processos de constituição visa à compreensão de como as pessoas se percebem sujeitos musicais capazes de compartilhar, confrontar ou transmitir suas representações de música que emergem de práticas educacionais.

O homem educa e aprende dentro das práticas sociais por ele promovidas e do seu próprio cotidiano. É uma relação de ensino-aprendizagem não inferior à escolarização e, muitas vezes, simultânea a esta. É um processo que deve ser compreendido como integrado e não dissociado para que se possa entrever sua complexidade. “Se nós ignorarmos as relações dos alunos com os significados musicais fora da escola, nós ignoramos a possibilidade de lhes proporcionar uma experiência musical de celebração dentro da escola” (GREEN, 2008, p. 116, tradução minha). Para Green, a celebração é a possibilidade de os significados inerentes, isto é, os materiais que integram o fenômeno musical, estarem em união com os significados delineados que promovem tanto a identidade pessoal quanto social do ser humano estabelecendo relações de pertença a grupos específicos e a contextos mais amplos como a identidade nacional.

As representações sociais de música constituídas e compartilhadas pelos sujeitos envolvidos em processos de educação musical envolvem as mais variadas relações que os alunos estabelecem com as músicas e com as práticas musicais que ocorrem dentro e fora da escola, pois estas apontam para o que é indissociável, para “o que é tecido junto, isto é, o complexo” (MORIN, 2010, p. 14). Esta complexidade se manifesta não só por processos complementares e consensuais, bem como pelos antagônicos e contraditórios.

A distinção entre os estilos de aprendizagem musical que ocorre dentro dos vários modelos de educação não deve promover a ilusão de que a ocorrência de cada um deles está restrita ao seu respectivo espaço educacional. As atividades que envolvem ações como aprender, ensinar e fazer música(s) estão relacionadas a processos de constituição e manutenção das identidades musicais individuais e coletivas dos sujeitos nelas envolvidos e da cultura por eles compartilhadas.

Assim, práticas de ensino e aprendizagem de música são muito mais do que ações musicais acompanhadas dos tradicionais elementos pedagógicos que compõem a

educação escolar/acadêmica. As práticas de ensino aprendizagem musical como reprodutoras e produtoras de significados, conferem ao ensino e aprendizagem de música um papel de criador de cultura (ARROYO, 2000, p. 15).

Ao se compreender a atividade musical como um dos elementos constituintes da cultura humana juntamente com a linguagem falada pode-se perceber que ela “não é só importante para todos nós, mas que ela ocupa um papel fundamental no desenvolvimento, negociação e manutenção de nossas identidades pessoais” (MCDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2009, p. 462, tradução minha). As representações pessoais, as dos grupos dos quais o sujeito participa, bem como as do objeto musical neles produzidos e transmitidos são constituídas a partir das elaborações simbólicas nelas desenvolvidas. “Há diferentes concepções de música e de fazeres musicais, mesmo no âmbito de um mesmo meio social, e que essas concepções são determinantes nas práticas de ensino e aprendizagem de música” (ARROYO, 2000, p. 14). O fato de a música ser uma atividade presente em todas as manifestações culturais humanas e de apresentar um maior ou menor envolvimento por parte dos sujeitos faz com que ela seja fundamental para a constituição de seus processos identitários, isto é, na construção de suas representações de si mesmo. “Todo indivíduo envolvido em atividades musicais (tanto ouvir como executar) desenvolve aspectos de identidade pessoal que são intrinsecamente ligados aos seus comportamentos musicais” (ARROYO, 2009, p. 462).

Todo indivíduo é “caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e, do outro por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 23). Estes atributos não são estáveis e permanentes e, por isso mesmo, apresentam uma característica dinâmica e relacional para com os aspectos histórico-culturais do contexto e dos grupos dos quais participa.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadoras ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do ‘eu’ (HALL, 2011, p. 13).

Uma das características fundamentais da identidade humana é a sua incompletude, sua constante relação com a alteridade disposta na cultura de seu mundo social e sua dinâmica representacional. A identidade “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada,

deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2011, p. 39). Todo sujeito ‘se’ percebe e se apreende em relação aos diversos papéis sociais que ele atua e que não são necessariamente consensuais; muitas vezes são contrastantes e até mesmo antagônicos. “Há também um consenso de que todos nós temos muitas identidades relacionadas aos diferentes papéis que nós adotamos (mãe, músico, amigo, colega, etc)” (MCDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2009, p. 463, tradução minha). As identidades são representações simultâneas de si mesmo e, por isso, frequentemente estão misturadas e são constantemente negociadas de forma transformadora.

A constante interação dos indivíduos com o seu meio social, a objetivação desta busca pela inclusão destes sujeitos na rede de relações tanto políticas quanto culturais promove nestes sujeitos uma construção de identidades sociais e culturais. As relações sociais que compartilham bens simbólicos comuns tendem a promover identidades culturais e sociais simétricas, isto é, tendem a relações de igualdade e inclusão ao contrário das relações assimétricas que promovem desigualdades e exclusões. “Tomar em consideração representações do social permite precisar algumas das propriedades das representações identitárias” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 112). Por isso, a construção da identidade é antes de tudo dialética e não linear. Ela envolve tanto a incorporação do que permite a inclusão do sujeito que passa a subjetivar os modos de ser e de agir do grupo como a incorporação do que também o exclui, daquilo que nega sua identificação por meio de atitudes individualistas e discriminatórias.

No âmbito psicossocial, é possível denunciar a produção de sujeitos que vivem isolados, fechados sobre si mesmos, numa prática individualista, cada vez mais exacerbada. No âmbito da produção das identidades coletivas, podemos dizer que, algumas vezes, avançam para a emancipação, mas, em outras, reproduzem velhas maneiras de se fazer política, dependendo dos processos de exclusão-inclusão e de globalização-localismo a que estão submetidas (MAHEIRIE, 2004, p.139).

A proposição de um processo de educação musical que contemple os conflitos e as incoerências próprias de um contexto social que apresente diversas representações de música, sendo elas complementares ou antagônicas, permite que também se confrontem as identidades de todos os sujeitos nele envolvidos. Consequentemente, será possível se perceber um processo dinâmico de determinação de representações hegemônicas que buscam impor seus significados de forma consensual, antagônica e, ou mesmo, exclusiva e dominadora em detrimento de outros. “O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós” (HALL, 2011, p. 41). As identidades e, conseqüentemente os

significados inerentes aos bens simbólicos compartilhados por um determinado grupo ao qual se busca a relação de pertencimento estão em constante movimento de incompletude e transformação de forma semelhante à dinâmica transformação que o próprio grupo vem a sofrer. Nesta perspectiva pode-se compreender que o fazer musical está relacionado muitas vezes à manutenção de identidade de um grupo, “assim, os significados dos fazeres musicais devem ser considerados em relação aos processos de interação social que lhes deram origem. [...] todas as práticas culturais são particulares e, portanto, igualmente relevantes” (ARROYO, 2000, p. 16).

A construção de uma autoimagem e da percepção de ‘si mesmo’ se estabelece dentro de contextos sociais que apresentam as mais diversas relações e, por esta razão, está envolvida pela afetividade e emoção dos indivíduos que nele estão inseridos. Estas relações estão baseadas ora na valorização do indivíduo em detrimento do grupo, ora na manutenção do grupo em detrimento da vontade individual. Na percepção de si mesmo ou do próprio ‘eu’, denominada como independente, os indivíduos se veem como pessoas “independentes e autônomas, tendo habilidades e valores únicos e agindo segundo atributos internos” (BONIN, 2010, p. 66). Na relação interdependente os indivíduos se compreendem em relação ao seu grupo de pertencimento: “a pessoa age como é esperado pelos outros procurando harmonizar seus desejos e atributos pessoais com os de outrem” (IBIDEM, p. 66). Na percepção independente os indivíduos creem construir significações próprias e pessoais enquanto que na interdependente os indivíduos constituem significações coletivas que determinam o grupo e a eles próprios.

O sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações e, como ser significante, vivencia esta sua condição de ser lhe permite singularizar os objetos coletivos, humanizando a objetividade do mundo. Suas significações aliadas às suas ações, em movimento de totalizações abertas, compõem o sujeito que vai sendo revelado por perspectivas. Em cada ato considerado, em cada gesto ou significação, o sujeito está se revelando como um todo (MAHEIRIE, 2002, p.36).

A compreensão do ‘eu’ envolve necessariamente um sujeito social ativo e transformador de seu mundo social e de sua história por meio da representação de si mesmo em forma de autoimagem e autoestima. “O quê nós pensamos de nós mesmos e como os outros percebem o que somos são considerações importantes, pois a maioria das pessoas gostaria de ser pensada e vista de uma maneira positiva pelos outros” (JORGENSEN, 2008, p.85, tradução minha). Esta percepção de si mesmo e da forma como os outros nos percebem contribuem para a construção da identidade do indivíduo que é um elemento fundamental para a compreensão das relações internas dentro de um determinado grupo.

Os grupos sociais têm representações deles mesmos, assim como têm representações da posição que ocupam em relação a outros grupos. Sabe-se que essas representações desempenham um papel fundamental no sentimento de identidade, uma vez que é a partir delas que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 135).

A dimensão social impressa na identidade que cada sujeito tem de si mesmo o impede a estabelecer semelhanças para com os demais pertencentes do grupo do qual participa, bem como a estabelecer diferenças para com os demais indivíduos pertencentes a outros grupos que não apresentam a mesma identidade. “Criar e manter um sentido de identidade ou imagem e um sentido de realidade em relação a outros membros e grupos são maneiras de alimentar uma alta disposição de ânimo dos membros e lealdade para com o grupo” (JORGENSEN, 2008, p.85, tradução minha). As ações de um indivíduo ou de um grupo são determinantes na maneira deles se perceberem e de serem percebidos pelos outros, pois são fundamentais para a criação de uma identidade ou imagem individual e coletiva.

Dentro de uma perspectiva dialética e dialógica se pode compreender que não há uma representação de música que possa ser única e coerente o suficiente para desencadear um processo educacional. A proposição de um projeto de educação musical identificado com seus sujeitos necessita o envolvimento destes na sua elaboração. Se para se transformar a realidade do ensino musical é necessário o envolvimento dos “professores, com suas próprias convicções e ações, seus quadros de referência, suas crenças e experiências pessoais e até mesmo suas inconsistências, contradições ou verdades inquestionáveis” (DEL BEN; HENTSCHKE, 2002, p. 55) também é fundamental que sejam consideradas as mais diversas identidades musicais apresentadas pelos alunos envolvidos neste processo de aprendizagem e ensino.

As práticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que confere sentido à realidade (ARROYO, 2000, p. 19).

Tanto quanto são diversas as atividades musicais e suas representações também o são possíveis as identidades musicais que um sujeito possa assumir em sua relação com os contextos nos quais se insere. “Uma visão dialética das imagens musicais desafia a noção de que há somente uma maneira certa de se alcançar o conhecimento, o pensar sobre e de se fazer música e que só há um jeito certo de se envolver com a música” (JORGENSEN, 2003, p.108, tradução minha). As citadas imagens, que neste caso se caracterizam por representações de música que se constituem de forma histórica e contextual, são

compartilhadas pelos sujeitos de forma a contribuir para a negociação das suas identidades pessoais e sociais, isto é, para o seu processo de identificação.

O enfoque nas identidades dos sujeitos dispostos em um contexto social que pode apresentar diversos processos de educação musical como a formal, não formal e informal promove a compreensão de que todas as relações concorrem para a integração do ser humano em sua dimensão situada e histórica imbricada na cultura por eles compartilhada. A realidade e os conhecimentos concebidos como fenômenos apriorísticos não são capazes de esclarecer o dinamismo e as incompletudes dispostas no universo social humano que muitas vezes se apresenta complementar e consensual e em outros momentos divergente e antagônico.

O campo da educação musical se situa dentro de relações humanas dialógicas que, muitas vezes para serem compreendidas de forma particular, são identificadas como formal, não formal e informais. Estas identificações são estabelecidas através das suas características específicas de transmissão e apreensão do conhecimento musical bem como dos processos pedagógicos desenvolvidos. Enquanto a educação musical formal atualmente se depara com o dilema da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica em todo o país, a educação musical não formal se caracteriza por muitas das atividades extracurriculares desenvolvidas nas escolas como as suas bandas e fanfarras. Contudo, a perspectiva holística de que a educação musical é um fenômeno único aponta para a importância dos conhecimentos musicais dispostos no cotidiano das relações humanas como determinantes na compreensão das identidades musicais de todos os sujeitos sociais. É, pois, nesta rede de relações que se constituem e se compartilham as diversas representações dos fenômenos musicais nelas decorridas e que envolvem processos de permanência e transformação das mesmas.

3 ETAPAS DA PESQUISA

A realização de uma pesquisa é construída a partir da escolha pertinente de uma metodologia sustentada por um paradigma que se demonstre coerente não só com o fenômeno a ser investigado, mas também com os pressupostos ontológicos e epistemológicos que promoverão a compreensão do mesmo por parte do pesquisador. Somente a partir do estabelecimento destes princípios iniciais é que, mais claramente, o pesquisador busca o delineamento de um desenho de pesquisa específico suportado por um rigoroso uso de adequados instrumentos de coleta de dados. Tais procedimentos se refletem no alcance de certa clareza apontada e definida pela visão ontológica do próprio pesquisador, isto é, pela determinação de um paradigma que reúne “pressupostos e compromissos filosóficos pela qual os indivíduos e grupos de indivíduos concebem a natureza e o propósito da pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 41). É nesta perspectiva que percebemos a responsabilidade do pesquisador em planejar e escolher os “métodos de coleta de dados no sentido de otimizar as possibilidades de alcançar tantas informações importantes quanto possível” (FOLKESTAD, 2006, p.143, tradução minha), pois cabe a este tomar as decisões que imprimem o ritmo e o perfil da pesquisa, bem como as possíveis alterações que sejam necessárias durante o processo de investigação.

A presente pesquisa foi desenvolvida segundo o paradigma qualitativo pelo fato de se privilegiar “o nível subjetivo e, conseqüentemente interpretativo da pesquisa” (FREIRE, 2010, p. 14). A busca pela interpretação da realidade se depara com uma questão importante: é possível se apreender a realidade de forma objetiva a ponto de se conhecê-la, isto é, é possível produzirmos conhecimento? Em face destas questões, adotou-se o materialismo dialético como paradigma filosófico desta pesquisa que “levanta como Critério da Verdade a Prática Social” e que baseia-se na transformação dinâmica da realidade; estabelece que “a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis” (TRIVIÑOS, 2010, p. 23). Conceber a compreensão da realidade como um fato social possível de ser conhecido de forma objetiva é também uma perspectiva coerente com a literatura anteriormente revista que apresenta a música como um fenômeno social.

Para esta pesquisa, o desenho adotado é o de um estudo de caso do tipo etnográfico, pois se mostra adequadamente preciso à investigação do fenômeno musical dentro de um contexto único que apresenta diversas concepções acerca da música e uma situação de educação musical muito específica capaz de esboçar representações sociais que melhor a

identifiquem. O fato de um determinado contexto apresentar uma diversidade de situações em torno de um mesmo fenômeno permite que seja empregado o desenho do Estudo de Caso cuja característica principal é o de ser “uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo” (CRESWELL, 2010, p. 38) que deve apresentar “um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem a possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tenham sido abordadas por estudos assemelhados” (MARTINS, 2006, p. 2).

A escolha por um estudo do tipo etnográfico foi pautada no fato de que uma das principais características da etnografia é o estabelecimento de um contato direto e intenso entre pesquisador e o fenômeno musical pesquisado através de uma inserção daquele dentro do contexto sociocultural em que este ocorre. Isto é, dentro dos limites temporais possíveis ocorre uma imersão do pesquisador na realidade investigada de forma que sua presença seja cada vez mais difusa e íntima. Estabelece-se uma relação que permite ao pesquisador interpretar com mais propriedade as representações e as práticas sociais do grupo de sujeitos imersos na realidade observada e que se busca compreender. No caso específico de um Estudo de caso do tipo etnográfico no campo da educação representa “a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso” (ANDRÉ, 2009, p. 30) cujo contexto possa ser identificado como um “sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (IBIDEM, 2009, p. 31).

A aplicação de uma abordagem do tipo etnográfica ao estudo de caso em uma determinada situação educacional permite uma melhor compreensão das singularidades e das generalidades desta mesma realidade. Também é prerrogativa e característica da etnografia a preocupação em se apreender e retratar “a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2009, p. 29). Contudo, o estudo de caso do tipo etnográfico não precisa apresentar as mesmas dimensões de uma pesquisa especificamente etnográfica que tradicionalmente pode durar de alguns meses a alguns anos, mas se ater às principais características da etnografia acima citadas que podem ser aplicadas diretamente em espaços e situações específicas da educação. Ao apresentar o conceito de pesquisa do tipo etnográfica aplicada ao campo da educação, Moreira e Caleffe (2006) afirmam que “o propósito da pesquisa etnográfica na educação é descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação” (p. 86). Desta forma, “o processo de pesquisa é flexível e se desenvolve,

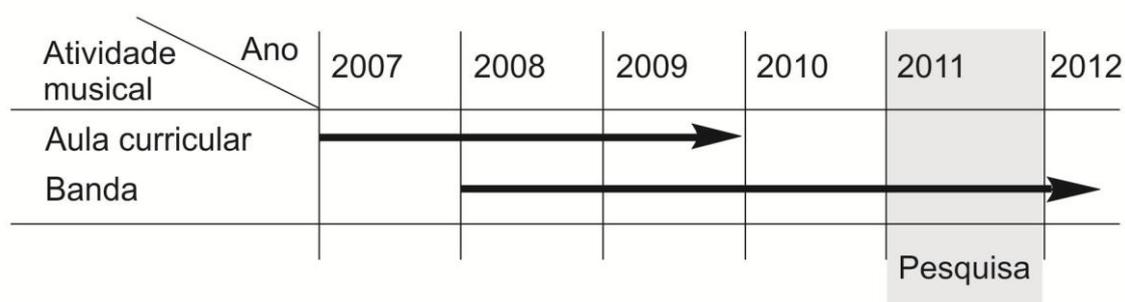
tipicamente, de maneira contextual em resposta às realidades vividas encontradas no ambiente de campo” (LECOMPTE; SCENSUL, 1999 apud CRESWEL, 2009, p. 37). Os instrumentos específicos para a coleta de dados que estão sendo empregados neste estudo em particular são os característicos da etnografia, isto é, a observação participante, entrevistas intensivas e a análise de documentos.

No caso desta pesquisa que busca investigar o espaço de uma Escola Municipal específica e que se caracteriza como um Estudo de Caso pela complexidade de sua realidade de educação musical, o tipo etnográfico se justifica e se faz necessário devido ao foco nas concepções musicais dos vários sujeitos presentes no contexto e a sua relação com a organização pedagógico-musical ali estabelecida. Neste caso em particular a imersão do pesquisador se fez necessária de forma que sua presença fosse compreendida como uma integração ao contexto e não apenas uma situação tangencial. Por isto tomou-se o cuidado de que a presença do pesquisador não fosse confundida como uma pessoa que os avaliasse ou os julgasse, ao contrário, se buscou estabelecer uma relação de forte aproximação que permitiu a ocorrência de situações totalmente informais e de trocas de experiências musicais entre o grupo específico da banda e o pesquisador. Já no caso específico da sala de aula não houve esta aproximação mais profunda pelo fato de não estar mais ocorrendo o ensino de música curricular no período da realização desta investigação. Contudo, a presença do pesquisador na escola decorreu de forma participante através dos contatos com alunos de várias turmas dos anos finais do ensino fundamental. Esta presença foi amplamente suportada pela acolhida que o pesquisador recebeu por parte da diretoria, secretaria, professores, alunos e funcionários da escola investigada. Somado a este fator importante e determinante na condução da pesquisa e na fluência dos trabalhos é importante destacar que a presença do pesquisador no contexto do cotidiano foi fortemente marcada pela receptividade que os integrantes da banda demonstraram quanto ao fato do pesquisador estar presente em seu espaço formal de sala de aula e de recreio.

É importante se ressaltar que esta pesquisa ocorreu no ano de 2011 e representa um recorte temporal específico. Ela envolve a investigação de elementos pertinentes a processos de educação musical estabelecidos e decorridos em anos anteriores. Durante todo o contato do pesquisador com o contexto da pesquisa buscou-se investigar as representações sociais de música constituídas e compartilhadas decorrente das aulas curriculares de música que ocorreram entre os anos de 2007 e início de 2010 bem como das atividades da banda que se iniciaram em 2008 e permanecem até os dias atuais. Contudo, a realização da pesquisa não

assegura a permanência e a inalterabilidade dos dados registrados neste período, como tampouco assegura a continuidade das atividades musicais no contexto da Escola Municipal do Vale. Tal afirmação se confirma frente ao fato de que às vésperas de se concluir a redação final deste texto, o pesquisador tomou conhecimento de que a Banda Municipal do Vale quase teve suas atividades encerradas devido a uma reorganização estrutural e espacial da escola que a abrigava. Apesar do fato merecer uma maior investigação e de tal questão não convir mais a esta pesquisa, ele ressalta a característica temporal desta pesquisa que se desdobrou mediante o desenho de um estudo de caso que possui os seus próprios limites. A tabela 1 apresenta um gráfico de linha do tempo contendo as atividades de educação musical que foram realizadas na Escola Municipal do Vale e que são o objeto de investigação deste trabalho.

TABELA 1 – Linha do tempo dos processos de educação musical investigados por esta pesquisa.



A entrada do pesquisador no campo foi combinada com o diretor artístico da banda e com os pais que integram a diretoria da mesma em dezembro de 2010. No início de 2011 o projeto de pesquisa também foi apresentado à direção da escola para que fosse autorizada a realização da pesquisa no contexto do cotidiano escolar. O recorte temporal desta pesquisa, como demonstra a tabela 1, ocorreu no ano de 2011. Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de um conjunto de instrumentos que reúnem um período de observação participante nas atividades da banda, entrevistas com os sujeitos envolvidos e responsáveis pelas atividades musicais e análise de documento. A tabela 2, inserida a seguir, apresenta de forma sintética a linha do tempo em que foram aplicados estes instrumentos de coleta de dados.

TABELA 2 – Linha do tempo da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Instrumentos de coleta de dados	Mês							
	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	
Observação	→							
Entrevistas			→					→
Análise de documentos	→							

Com as devidas autorizações dos responsáveis a observação teve início na banda a partir do mês de março e se estendeu até o mês de maio com a participação nos ensaios de naipes às quartas-feiras e sextas-feiras e ensaios da banda às sextas-feiras, ambos realizados entre o horário de 18h30 e 20h00 (ver Apêndice 3). Durante o mês de abril foi solicitado ao antigo professor de música da escola e atual diretor artístico da banda uma cópia dos planos de aula ministrados nos anos anteriores. Estes documentos foram prontamente enviados pelo referido profissional via correio eletrônico e impressos pelo pesquisador para a devida análise. No mês seguinte ocorreram as entrevistas com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, isto é, o professor de música entre os anos de 2007 e 2010 e fundador da banda (atual diretor artístico da banda), grupos de alunos integrantes da banda, grupo de alunos que não integram a banda e tiveram aula de música, o atual professor de artes, a direção da escola, grupo de alunos que não integram a banda e não tiveram aula de música, o atual regente da banda e posteriormente os pais dos integrantes da banda. Durante todo este período foram distribuídas cópias de apresentação do pesquisador e de seu orientador bem como foi solicitada a assinatura do termo de consentimento (ver Apêndice 2) pelos responsáveis dos alunos menores de idade, pelos profissionais da rede municipal que foram entrevistados e pelos pais dos integrantes da banda, cumprindo-se assim, os procedimentos básicos da ética em pesquisa.

3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é um método de observação no qual o observador é conhecido por todos os indivíduos do contexto pesquisado. Desta forma o pesquisador promove uma imersão na realidade investigada com o intuito de diluir a separação entre sujeito-observador e o objeto-fenômeno educacional a ser pesquisado (FREIRE, 2010, p.30).

A observação participante também possibilita ao pesquisador a participação deste nas atividades do grupo como um integrante do mesmo. Esta inserção permite ao pesquisador que ele interaja de forma mais imediata com a “situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2009, p. 28). Nesta interação o pesquisador pode se confrontar com seus próprios valores, crenças e convicções de forma a tornar consciente sua subjetividade e, por conseguinte, evitar tanto a emissão de juízos acerca do contexto investigado como a superficialidade da análise dos dados.

As atividades de observação se constituíram em sua maioria da inserção do pesquisador no espaço da Banda Municipal do Vale, visto que no ano de 2011 não ocorreu o ensino regular de música nas salas de aula da Escola Municipal do Vale. Contudo, durante as constantes idas à Escola Municipal do Vale para a realização de algumas entrevistas em horário letivo foi possível se observar de uma forma mais geral a rotina e as relações que decorreram naquele contexto.

Em relação ao período de observação específico na Banda Escolar do Vale, ela transcorreu de forma contínua entre os meses de março e maio de 2011 bem como em outros momentos posteriores em que foram realizadas outras atividades como entrevistas e encontros para deliberações sobre documentação relativa à pesquisa. As observações incluíram todas as atividades da banda que incluíram os ensaios de naipes e os ensaios gerais da banda, bem como a ‘escolinha da banda’ que eram aulas de iniciação musical para os futuros integrantes. A observação também incluiu, além das anotações de campo, o registro de imagens de vídeo de várias atividades da banda e que serviram de apoio para as transcrições e análises dos dados.

No período da coleta de dados a banda não realizou nenhuma apresentação devido ao fato de estar se adaptando às novas orientações promovidas pelo novo regente que assumiu a direção da banda no início do ano e estava se preparando para o Concurso Estadual. Desta forma não foi possível acompanhar a banda em apresentações no período de observação.

O envolvimento com o contexto da pesquisa foi sendo administrado de forma gradativa através de várias atitudes e disposições dentro das atividades do grupo, ora apenas observando o transcorrer da atividade, ora participando das mesmas por meio da atuação como instrumentista do grupo executando com eles as músicas do repertório que estava sendo ensaiado. Esta participação exigiu certo cuidado para que não houvesse interferência por parte

do pesquisador nas orientações e na disciplina solicitada pelo dirigente, pois, em alguns momentos buscou-se interagir com integrantes de vários instrumentos com o objetivo de solicitar que eles se expressassem sobre seu envolvimento com a atividade musical em transcurso.

Tocar junto com os integrantes da banda durante o ensaio permitiu que fossem sentidas algumas reações tanto particulares como as de todo o grupo perante as atividades propostas. Permitiu que houvesse uma maior aproximação para com as características próprias dos integrantes de se inserirem dentro das atividades e como eles se relacionam entre si e com os materiais musicais. A inserção direta no ensaio possibilitou que se percebesse como os integrantes do grupo se relacionam com a prática musical e a pedagogia usada no ensaio e que expressassem de forma particular suas percepções da realidade de forma a partilhar suas vivências com o instrumento e com o tocar em grupo.

3.2 ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas envolveram abordagens tanto individuais como as do tipo grupo-focal. Todas as entrevistas podem ser classificadas como não estruturadas e foram realizadas a partir de um roteiro de temas e questões a serem abordadas (ver Apêndice 1). Este procedimento permitiu uma maior liberdade de “negociação entre o entrevistador e o entrevistado” (MOREIRA E CALEFFE, 2006, p. 168). As entrevistas individuais não estruturadas foram realizadas com a diretora da escola, com o professor de música da sala de aula do período de 2007 a 2010 e fundador da banda, com o atual regente da banda e com o professor de artes que está em sala de aula. O objetivo das entrevistas foi investigar as concepções e a compreensão dos entrevistados acerca do fenômeno musical dentro das salas de aula e das atividades da banda, a organização metodológica das aulas e ensaios, além de compreender mais sobre como a vivência e a formação deles contribui para os processos de educação musical nos respectivos contextos.

A primeira sessão das entrevistas individuais e grupo-focal ocorreu na segunda quinzena do mês de maio, após um período de três meses de observação e inserção nas atividades da banda especificamente. As entrevistas individuais com o professor de música do período de 2007 a 2010, o atual regente da banda, a diretora da escola e o atual professor de artes da Escola Municipal do Vale foram agendadas com antecedência e abordaram questões

da pesquisa e de elementos extraídos da observação inicial. Os registros foram feitos por meio de um gravador de áudio digital e posteriormente transcritos.

As entrevistas do tipo grupo-focal foram realizadas com os integrantes da banda, com os alunos que tiveram aula de música e não participam da banda e com os alunos que não tiveram aula de música e não participam da banda. A entrevista grupo-focal tem por característica principal a participação de vários sujeitos, em média de seis a doze e que formam um grupo que se caracteriza por apresentar certa homogeneidade. Nela, “os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias, às experiências e aos eventos colocados pelo moderador, e dessa maneira são registradas as opiniões-síntese das discussões estimuladas/orientadas pelo mediador” (MARTINS, 2006, p. 28). Mais do que a exposição e síntese das subjetividades dos integrantes, este tipo de entrevista permite que por meio de um diálogo e interação do grupo, que pode incluir tanto afirmações como contradições, seja explorada a riqueza de opiniões acerca das questões investigadas na pesquisa em andamento. As entrevistas grupo-focal possibilitaram a investigação tanto das representações de música compartilhadas e expressas pelos entrevistados como apontaram relações entre os processos desencadeados dentro do espaço formal da sala de aula e o não formal da banda e a construção das identidades musicais e representações sociais da escola. Os roteiros das entrevistas realizadas estão disponibilizados no Apêndice 1 enquanto que a tabela 3, apresentada abaixo apresenta uma síntese quantitativa dos dados provenientes das entrevistas realizadas e que serão comentadas em seguida.

TABELA 3 – Entrevistas individuais e grupo-focal.

Entrevistado	Tipo de entrevista	Número de participantes	Data
Professor de música	Individual	1	10/05
Regente da banda	Individual	1	30/05
Diretora da escola	Individual	1	25/05
Professor de artes	Individual	1	25/05
Integrantes da banda (I)	Grupo-focal	9	18/05
Integrantes da banda (II)	Grupo-focal	8	20/05
Alunos que tiveram aula de música	Grupo-focal	11	25/05
Alunos que não tiveram aula de música	Grupo-focal	12	25/05
Pais dos integrantes da banda	Grupo-focal	16	30/09

A entrevista com o professor de música e atual diretor artístico da banda levantou inicialmente questões envolvendo o relato de suas vivências musicais na família e outras instituições sociais, aspectos de sua formação musical, incluindo informações sobre o início das aulas de música e a formação da banda e das suas práticas pedagógicas bem como as concepções a respeito delas e da própria música. Esta entrevista investigou a organização das aulas de música ministradas durante os anos de 2007 e início de 2010 e os objetivos estabelecidos na prática da banda, que se iniciou em 2008. A entrevista também possibilitou ao professor de música, em muitos momentos, realizar uma reflexão acerca das suas práticas e concepções de forma a estabelecer algumas relações entre suas experiências e suas práticas pedagógicas de forma que fundamentou muitas de suas afirmações.

A entrevista com o atual regente da banda, assim como a do professor de música e diretor artístico da banda, também investigou inicialmente e de forma breve as suas vivências musicais e características de sua formação, sua percepção da banda após este período de adaptação ao trabalho já instituído e suas propostas pedagógicas e concepções acerca da música desenvolvida na banda. Estas questões permitiram, através do discurso do entrevistado, que fossem ressaltadas algumas de suas concepções sobre a música, de sua pedagogia e como ele pretende estabelecer mecanismos de intervenção na realidade constatada por ele.

A entrevista com a diretora da escola foi focada na compreensão de como se instituiu o ensino de música na escola por ela administrada, das concepções acerca da música e seu ensino, das constatações acerca da ausência atual do ensino de música na sala de aula, do desempenho da banda e sua representação na escola e na comunidade local e das dificuldades de se retomar o ensino de música não só na sua unidade escolar como também nas outras escolas da rede municipal daquela cidade. Suas afirmações proporcionam a compreensão do fenômeno musical da escola sob outras perspectivas até então não contempladas.

A entrevista com o professor de artes que atualmente trabalha em sala de aula abordou aspectos de sua formação neste campo e suas concepções e constatações acerca dos resultados do ensino que música que ocorreu nos anos anteriores. Esta entrevista investigou como o professor de artes percebe a existência da prática musical da banda e de possíveis conhecimentos musicais apreendidos e socializados pelos alunos que participam da banda e tiveram aula de música nos anos anteriores.

As entrevistas grupo-focal foram realizadas com dois grupos voluntários de integrantes da banda no mesmo horário de ensaio mediante a disponibilidade e a dispensa concedida pelo regente. O primeiro grupo foi formado por nove integrantes e o segundo por oito perfazendo um total de dezessete integrantes entrevistados dos vinte e dois que formam a banda. Esta amostragem foi importante devido ao fato de a banda integrar alunos de vários anos escolares que vivenciaram também de formas diversas o ensino de música em sala de aula e percebem de forma diferente sua participação na própria banda. A entrevista iniciou investigando as vivências musicais fora da escola e da banda e que incluíram dados como suas práticas musicais e seus hábitos e gostos musicais. Em um segundo momento os integrantes da banda puderam falar de suas experiências musicais promovidas na sala de aula e da sua relação com a prática da banda e com o repertório por ela desenvolvido. Estas falas apontaram para algumas concepções da música que vivenciaram e ainda praticam, bem como as concepções de colegas, parentes e amigos acerca destas mesmas práticas.

Quanto aos alunos que estudaram música e não fazem parte da banda foi formado um grupo espontâneo com onze estudantes das 7ª e 8ª séries. Esta entrevista, além de também investigar as vivências musicais destes alunos fora da escola, seus hábitos e gostos musicais, procurou identificar suas concepções acerca das experiências musicais que foram realizadas em sala de aula, visto que estes alunos, por não participarem da banda podem apresentar questões diferenciadas daqueles outros que dela participam. Como parte fundamental da entrevista os alunos puderam discorrer acerca de como eles compreendem as atividades da banda e como percebem a ausência da aula de música dentro da escola e as consequências desta ausência.

O último grupo a ser entrevistado foi o de alunos que não estudaram música na sala de aula e também não fazem parte da banda, isto é, não tiveram contato com a prática musical dentro da escola, exceto o convívio com os ensaios e as apresentações musicais realizadas pela banda nas atividades escolares. Este grupo foi estabelecido de forma espontânea por doze alunos da 6ª série e também investigou as suas vivências musicais fora da escola, seus gostos e suas expectativas acerca de um possível retorno da música na sala de aula e de como seria esta aula.

Para as entrevistas grupo-focal com os dois grupos de integrantes da banda, devido ao tempo de convivência entre o pesquisador e os entrevistados, o registro foi feito em áudio por meio de um gravador digital em vídeo por meio de uma filmadora fixada de forma que

pudesse gravar todos os entrevistados e suas reações. Com os dois grupos de alunos que não fazem parte da banda, tal procedimento não foi usado, optando-se apenas pelo registro em áudio por meio do gravador digital sem o apoio da filmadora para que a participação dos entrevistados não fosse inibida, visto que eles não possuíam um contato maior com o entrevistador.

As entrevistas instigaram os alunos, participantes da banda ou não, a exporem suas concepções acerca da música tanto na escola como fora dela. Também foram investigadas as suas concepções acerca dos processos de educação musical disponibilizados na escola e principalmente como percebem a prática da banda e a expectativa sobre o retorno da aula de música para todos na sala de aula. As entrevistas com os alunos também foram muito úteis para se compreender como ocorreram as aulas de música e o envolvimento de várias turmas para com o ensino em sala de aula.

Em um momento posterior, no final do mês de setembro e início do mês de outubro, foi realizado um novo contato com todos os entrevistados individuais e lhes foi entregue as transcrições de suas entrevistas para apreciação e possibilidade de reformulação de algum enunciado e, ou mesmo, exclusão ou inclusão de novas observações. Todos os entrevistados se manifestaram concordantes com todas as afirmações anteriores e não solicitaram qualquer alteração do texto de suas entrevistas. Entretanto, foi solicitado à diretora e ao atual professor de artes um novo contato para a complementação de alguns dados que inicialmente não foram contemplados na primeira entrevista, bem como o aprofundamento de algumas questões contundentes que emergiram da conversa inicial.

A entrevista grupo-focal com os pais dos integrantes da Banda Escolar do Vale e, por conseguinte também alunos e ex-alunos da Escola Municipal do Vale, contou com a participação de dezesseis responsáveis. A entrevista foi gravada em áudio e também filmada a partir de um ponto fixo que permitisse o registro audiovisual. A atividade foi realizada a partir de um roteiro de temas abordados em todas as entrevistas tanto individuais como grupo-focal anteriormente realizadas para que se pudesse obter uma certa homogeneidade na investigação dos dados e um confronto de vários pontos de vista acerca de questões comuns.

A familiaridade entre todos os pais e responsáveis que é advinda dos vários encontros promovidos entre eles para deliberações de questões pertinentes à rotina da banda, promoveu um desenrolar participativo e descontraído durante toda a entrevista. As questões levantadas

por todos puderam ilustrar as relações pessoais e familiares para com os seus cotidianos musicais, suas memórias musicais e a relação atual para com a prática da banda e da relação da mesma para com a atividade musical desenvolvida na sala de aula em anos anteriores.

3.3 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

A investigação incluiu entre seus instrumentos de coleta de dados a análise documental dos planos de aula do ano de 2009 de todas as séries que tiveram aula de música dentro da disciplina de artes. Os planos de aula foram confrontados com as entrevistas realizadas principalmente com o professor que ministrou estas aulas e os alunos que participaram delas. Estes documentos registram de forma precisa quais conteúdos, em que sequência eles foram aplicados nas respectivas turmas e algumas das estratégias e métodos de ensino. Desta forma a análise destes documentos possibilitou uma melhor compreensão do caso investigado e que vem corroborar as “evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulação de dados e resultados” (MARTINS, 2006, p. 46).

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados durante o ano de 2011 e que incluem o diário de campo das observações, documentos e entrevistas foram organizados em um único caderno que foi devidamente paginado e dividido em seções correspondentes aos instrumentos de coleta utilizados. Todas as anotações deste caderno serão transcritas no decorrer da análise dos dados em itálico para que seja feita uma diferenciação para com as citações de autores revisados.

As citações dos dados coletados obedecerão aos códigos determinados na Tabela 3 abaixo apresentada. Como todo o levantamento de dados ocorreu no ano de 2011 será omitido nas citações o ano de referência bem como as páginas da transcrição, visto que estes documentos apenas podem ser acessados pelo pesquisador e seu orientador. Desta forma, as falas dos sujeitos, os comentários do caderno de campo das observações e os documentos analisados serão identificados visualmente pela fonte itálica e pelo código apresentado imediatamente à citação ou às citações seguidas.

TABELA 4 – Quadro dos procedimentos de coleta e participantes da pesquisa.

Instrumento de coleta de dados	Código
Observação	OBSERVAÇÃO
Planos das aulas de música do ano de 2009	PLANO AULA
Entrevista com o professor de música do período de 2007 ao início de 2010	PROFESSOR DE MÚSICA
Entrevista com o atual regente da Banda Escolar do Vale	REGENTE
Entrevista com a diretora da Escola Municipal do Vale	DIRETORA
Entrevista com o atual professor de Artes da Escola Municipal do Vale	PROFESSOR DE ARTES
Entrevista grupo-focal com os grupos de integrantes da banda	INTEGRANTES DA BANDA
Entrevista grupo-focal de alunos das 7 ^a e 8 ^a séries que não participam da banda e tiveram aula de música	ALUNOS COM MÚSICA
Entrevista grupo-focal de alunos da 6 ^a série que não participam da banda e não tiveram aula de música	ALUNOS SEM MÚSICA
Entrevista grupo-focal com os pais dos integrantes da banda	PAIS

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada mediante a análise de discurso. Este procedimento toma em conta “os elementos cognitivos, as práticas e os investimentos afetivos” (SPINK, 2011, p. 108) presentes nas falas de todos os entrevistados. Para isto, realizou-se inúmeras leituras das entrevistas com o intuito de se identificar e se categorizar as representações sociais de música constituídas e compartilhadas no contexto da Escola Municipal do Vale. Neste momento percebeu-se que “é preciso ficar atento para a relação artificial criada pelo roteiro. Ou seja, são seus os temas ou são eles elementos intrínsecos de uma representação que aflora no discurso?” (IBIDEM, 2011, p. 106). A análise dos discursos exigiu várias leituras das entrevistas para que fosse possível se estabelecer as várias associações entre as palavras-chave emergentes e por fim a identificação das representações sociais de música nos seus aspectos cognitivos, práticos e afetivos. Este processo de identificação das representações de música de um determinado contexto envolve, de maneira imprescindível, as expressões próprias da linguagem contidas no discurso dos seus sujeitos e que, em conformidade com a afirmação de Campos (2010), são também os mecanismos de transmissão das heranças culturais entre as gerações.

O ambiente humano é constantemente criado e recriado pela atividade cultural. Cada artefato cultural contém, além de sua forma física, o código de condutas e de interações que o tornou possível, e que condiciona a ação das novas gerações que o utilizam. Da mesma forma a linguagem contém o código das representações e recortes do mundo legados pela cultura, e é assim que se transmitem as visões de mundo de uma geração para outra (CAMPOS, 2010, p. 169).

O discurso que é compartilhado por todos os integrantes que se sentem pertencidos a um determinado grupo revela a identidade destes mesmos sujeitos e do próprio grupo que os insere, mas que também pode excluí-los. Ele expõe as afirmações e as negações que se inserem nestas relações que promovem os conflitos entre as identidades dos sujeitos pertencentes enquanto estabelece um diálogo que é capaz de promover a (re)construção destas mesmas identidades. O discurso torna-se um elemento fundamental para que se estabeleçam relações entre os sujeitos de um determinado grupo e imersos em práticas sociais que os identificam e que os tornam pertencentes a ele.

A importância do discurso dos sujeitos envolvidos em contextos sociais é destacada por Guareschi e Jovchelovitch (2011) na sua afirmação de que “é quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas” (p. 20). A participação do indivíduo em um determinado grupo, não só contribui para a construção de sua identidade, como vai além da dimensão ontológica implícita e perpassa também a dimensão epistemológica do sujeito e do próprio grupo no qual está inserido e que passa a ser o elemento de expressão da apreensão da realidade e a linguagem que expressa sua significação.

Por isso, consideramos fundamental compreender o discurso como o meio através do qual seja possível entender que a nossa participação nas mais diversas esferas da vida social determina quem somos, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção de identidades (PINHEIRO, 2008, p. 7).

Os dados coletados e organizados mediante a análise discursiva foram interpretados sob a perspectiva da teoria das representações sociais dentro de uma abordagem centrada na área da psicologia social. As representações sociais expressam a constituição dos conhecimentos dispostos e compartilhados em um determinado grupo e contexto social acerca dos fenômenos neles apreendidos. Elas são concebidas como processos sociais que envolvem “comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados” (WAGNER, 2011, p. 119). O indivíduo passa a interpretar e a expressar o conhecimento da realidade mediante as relações sociais dispostas no grupo do qual pertence

não só por atitudes como também pelo seu discurso que é construído e interpretado mediante a compreensão de signos contextualizados sócio historicamente.

O conhecimento humano é construído dentro do mundo social e se caracteriza por dois universos distintos que coexistem: os consensuais e os reificados. O universo consensual se caracteriza por integrar as crenças, as heranças culturais e as teorias do senso comum. Nele encontram-se “as práticas interativas do dia a dia... de um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada uma com possibilidade de falar em nome do grupo. Nenhum membro possui competência exclusiva” (OLIVEIRA; WERBA, 2010, p. 108). Já o universo reificado se caracteriza por ser restrito e por nele circular as ciências, a objetividade, ou as teorizações abstratas. Nele a sociedade é percebida “como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais” (IBIDEM, p. 108), isto é, as pessoas são identificadas pelas suas competências específicas que são adquiridas por processos de formação que tanto as distinguem como as reúnem dentro de grupos afins.

As representações buscam dar “conta das questões relativas às diferentes percepções que sujeitos socialmente configurados constroem de um mesmo assunto, tema, objeto” (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1285). Desta forma, não só o conhecimento promovido pela ciência e pela razão é fundamental para a compreensão da realidade como o cotidiano e seus saberes tornam-se elementos fundamentais para se compreender como os sujeitos recebem, transmitem, compartilham, elaboram e reelaboram suas visões de mundo dentro de um determinado contexto enquanto que simultaneamente percebem a si mesmos e os outros.

A tarefa da representação está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e as identidades de atores sociais e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 35-36).

O fato de as representações sociais estarem situadas no campo do que já está instituído socialmente como conhecido e convencionalmente estabelecido as torna fundamentais para os processos de familiarização com o novo e o inédito tanto por parte do indivíduo como pelo próprio grupo. De forma semelhante, o processo educativo também visa à transmissão e apropriação, por parte dos alunos, de novos conhecimentos gerais e específicos, entre eles os conhecimentos musicais. Por isto, os processos educacionais estabelecem um confronto destes alunos para com novas formas de apreender a realidade, isto é, estabelecem relações intersubjetivas e interobjetivas repletas tanto de valores e tradições, universais e particulares

(contextuais) construídas histórica e culturalmente tanto pela humanidade como por um determinado grupo ou comunidade. Assim a teoria das representações sociais apresenta “significativa contribuição para os estudos da pedagogia geral e das pedagogias específicas, como a da música, uma vez que propicia um tratamento mais adequado dos problemas relacionados com a construção do conhecimento, entre eles o da eficácia do ensino” (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1285).

A música ensinada na escola, ou em qualquer outro espaço que promova um processo de educação musical, será aquela que todos os sujeitos envolvidos – professores e alunos, demais funcionários da escola e os pais dos alunos – compreendem como suas representações da realidade e que integram os aspectos cognitivos, afetivos e práticos. “As representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas” (SPINK, 2011, p. 95) que apresentam funções e práticas específicas quanto à natureza do fenômeno e do contexto social no qual ele ocorre. A autora reconhece que não há dicotomia entre os processos cognitivos e intelectuais e as emoções dispostas nas relações que permeiam os processos de aprendizagem e ensino.

Os sujeitos, em suas falas, costumam sempre ressaltar uma ou outra dentre as três características constituintes das representações sociais. Em alguns momentos as falas dos sujeitos apontam para o aspecto cognitivo que engloba as teorias e conceitos compartilhados e ou mesmo contestados por eles e em outros. Em outros momentos podem ser destacados os investimentos afetivos que os sujeitos expressam para com o objeto em questão e para com os demais sujeitos ligados direta ou indiretamente com o objeto representado e com o contexto da pesquisa. Por fim, as falas e as ações observadas podem ressaltar as práticas determinadas pelas representações constituídas e os comportamentos exibidos pelos sujeitos investigados. Esta abordagem não pretende compreender a realidade como um fenômeno fragmentado, mas apontar que nenhum processo cognitivo está isento dos investimentos afetivos promovidos pelos sujeitos envolvidos como também são expressos por práticas cotidianas e profissionais que desvelam a compreensão da natureza do objeto representado.

Este trabalho, portanto, investigou a realidade musical da Escola Municipal do Vale sob a teoria das representações sociais tendo como enfoque principal os discursos compartilhados por meio das entrevistas e conversas durante o período de permanência do pesquisador no campo, bem como através das práticas musicais observadas, documentadas e relatadas por todos os sujeitos investigados. Buscou-se compreender as práticas pedagógicas e

as execuções musicais constatadas mediante as teorias e os investimentos afetivos também apresentados por aqueles. Desta forma, este estudo abordou as identidades dos sujeitos, as representações que estes constituem acerca de seus grupos e as representações hegemônicas dispostas dentro das relações investigadas.

4 OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA MUNICIPAL DO VALE

A Escola Municipal do Vale está situada em um bairro rural de um pequeno município do interior do Estado de Santa Catarina. Ela atende turmas de alunos da Educação Infantil (Pré I, II e III – faixa etária entre quatro e seis anos) e do Ensino Fundamental (1º ano a 8ª séries – faixa etária entre seis e quatorze anos) e sua estrutura física é formada por um prédio principal de alvenaria de construção mais recente com dois pavimentos de um lado e uma ala de salas de pavimento único, também de alvenaria, mas de construção mais antiga do outro lado do pátio central. O prédio de dois pavimentos abriga a parte administrativa da escola, salas de aula, laboratório de informática e a cantina enquanto que a ala mais antiga abriga salas de apoio, sala dos professores e a sala da Banda Escolar do Vale. A escola oferece aulas no período matutino e vespertino, sendo que as atividades da banda ocorrem no período da noite.

A presença da música no currículo da Escola Municipal do Vale ocorreu entre o início de 2007 e o final do mês de março de 2010 nas aulas da disciplina de Artes para todos os alunos das turmas de 5ª a 8ª séries. As aulas eram ministradas por um professor licenciado em artes com habilitação em música, formado em uma universidade de uma cidade vizinha e, por isto, a disciplina de Artes foi organizada com base nos conteúdos musicais. No ano de 2008, devido às iniciativas do professor, a escola cria a Banda Escolar do Vale que fica sob a regência do então professor de música. Institui-se uma diretoria da banda formada por pais dos integrantes da própria banda que passa a contar com total apoio da diretora da Escola Municipal do Vale que está neste cargo desde o ano de 2005.

Em março de 2010, o professor de música e também regente da banda deixa as atividades curriculares da escola para assumir o cargo de Diretor de Cultura na Secretaria da Educação e Cultura do município, apenas mantendo-se à frente da regência da banda. Contudo, devido às inúmeras responsabilidades em seu novo cargo, entre as quais, a coordenação do projeto de fanfarras do município e a manutenção da Banda Escolar do Vale, o professor de música passa a regência desta para um novo regente contratado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura no início do ano de 2011. Desta forma, mesmo sob a regência de uma nova pessoa, o professor de música que atualmente ocupa o cargo de Diretor de Cultura, permanece como responsável pela banda.

4.1 ENSINO CURRICULAR DE MÚSICA ENTRE OS ANOS DE 2007 E 2009

O ensino de música na sala de aula da Escola Municipal do Vale ocorreu dentro da disciplina Artes que também incluía algumas atividades nas áreas das artes plásticas, artes cênicas e dança. Conforme relata o professor de música, ele ensinava “*artes plásticas, música; o que vinha pela frente. Tinha que fazer tudo, mas o meu foco foi a música*” (PROFESSOR DE MÚSICA). A inclusão de atividades relacionadas a outras linguagens artísticas além da música foi uma opção do próprio professor que buscou atender às expectativas e aos diversos interesses dos seus alunos. Para ele, o interesse de certos alunos em outras práticas artísticas diferentes da música expressava possíveis potencialidades, cujas experiências, poderiam ser propiciadas na sala de aula.

Foi opção minha, porque eu via que tinha muitos alunos que gostavam de dança. Hoje nós temos uma aluna que ingressou em uma escola de dança e está fazendo ballet, está estudando dança. Outros alunos adoravam teatro. Três alunos se formaram agora no ensino médio e estudarão teatro no ano que vem. Eu abordei isso porque eu sentia que tinha gente que tinha talento pra aquilo. Se não tivesse abordado eles não teriam contato e também não teriam se engajado como se engajaram até agora (PROFESSOR DE MÚSICA).

Referindo-se às atividades realizadas com outras linguagens artísticas, o professor afirma que em um ano chegou a trabalhar três vezes os conteúdos de artes cênicas, dança e artes plásticas. Nas atividades de teatro eram realizadas as encenações e interpretações de músicas que deviam ser executadas pelos próprios alunos. “*Ele (professor de música) juntou todas as salas e fez assim pra tu fazer um teatro de uma música*” (ALUNOS COM MÚSICA). Já ao abordar a arte rupestre na pré-história o professor também abordou a “*música pré-histórica: apitos de passarinho, percussão, canto indígena. Como eram os apitos, instrumentos musicais*” (PLANO DE AULA). As atividades que envolviam uma abordagem geral das várias linguagens artísticas estabeleceram relações com conhecimentos e práticas musicais de forma que a presença da música na sala de aula fosse contínua e constante.

A opção pelo conteúdo musical partiu de uma decisão do próprio professor. “*Se eu quisesse trabalhar essa música eu trabalhava. Eu podia fazer isso e ninguém ia me cobrar, ninguém ia reclamar de mim*” (PROFESSOR DE MÚSICA). Esta opção recebeu total apoio da diretora da escola que lhe deu total liberdade para proceder da forma que melhor lhe conviesse, pois percebia no professor o domínio do conhecimento musical. “*Ele é formado*

mesmo em música e entende de música” (DIRETORA). Ela aponta para o fato de que é necessário haver uma formação específica em música para a atuação deste profissional.

Quanto aos conteúdos, as aulas apresentavam elementos de teoria musical, biografia de compositores eruditos europeus e brasileiros, apreciação musical e as práticas de canto coral, de flauta doce e de instrumentos de percussão. O relato da diretora demonstra que as aulas de música ocorriam *“de diversas maneiras. Eu escutava os alunos batendo palmas. O professor trazia um instrumento e trabalhou com reciclagem: canos de piscina, garrafas... de tudo quanto é jeito ele fez música”* (DIRETORA). As aulas de música eram percebidas pelos alunos como dinâmicas e criativas: *“ele (o professor) sempre inventava uma coisa nova e acabava ficando muito legal e todo mundo acabava participando”* (ALUNOS COM MÚSICA). Estas atividades tinham como objetivo o envolvimento de todos os alunos com alguma forma de prática musical.

Como elemento mediador desta prática musical, o professor de música reconhece que deu uma grande ênfase no ensino da notação musical e de sua leitura. Entretanto, ele afirma que *“tinha consciência, por causa da formação na Universidade, que a improvisação e que a prática também era importante. Então eu não deixava isso de lado, fazia também”* (PROFESSOR DE MÚSICA). As práticas musicais da sala de aula passaram a se fundamentar em alguns conhecimentos teóricos com a leitura da notação tradicional de música e de exercícios de rítmica. As crianças se relacionavam com os materiais musicais de forma tão evidente que diretora percebeu que *“elas mesmas começaram a formar aquele... eu não entendo disso, mas aquela coisa de estar formando a música, o som, a batida”* (DIRETORA). Desta forma, a atividade musical promovida na sala de aula promoveu uma interação muito forte entre as crianças da escola.

Os relatos acerca da presença da música na sala de aula, apesar de serem entusiásticos, indicam que no início da implantação desta atividade na escola houve uma grande dificuldade dos alunos em acolherem a aula de música. Segundo a diretora, *“foi complicado porque as crianças não têm mais esse costume, essa animação de estar cantando músicas boas; porque tem vários tipos de música por aí”* (DIRETORA). Ela reafirma que *‘não foi fácil’* a tarefa de envolver os alunos com a música na sala de aula, mas o professor foi *“conquistando as crianças e elas foram cantando e tocando”*.

Os alunos relatam que, devido ao fato de estarem acostumados com as atividades de artes visuais até então na disciplina Artes, tiveram dificuldades de se envolver e se familiarizar com o ensino de música na aula. O professor “*não passava muito desenho, assim, era mais música. Então tinha uns, queriam assim, sumir com ele*” (INTEGRANTES DA BANDA). Outros alunos reconhecem que “*mesmo não gostando desse tipo de música que o professor trazia, a aula acabava virando diversão. A gente cantando junto era bem legal*” (ALUNOS COM MÚSICA). Estes alunos também relatam que o sucesso da implantação da aula de música na escola se deve ao fato do professor ter sempre procurado “*innovar... trazer coisas diferentes pra gente gostar também*”. A ação pedagógica dinâmica e criativa do professor de música era capaz de promover uma mudança não só de opinião a respeito de uma determinada atividade musical como também a aproximação dos alunos para o fenômeno musical.

Tudo virava arte, porque às vezes, a gente nem escutava a música. Ele mandava a gente prestar atenção no silêncio mesmo. Às vezes a gente não gostava das coisas que ele fazia com a gente, mas a gente saía com uma opinião totalmente diferente, ele explicava as coisas, e a gente aprendia certo. Antes a gente não entendia nada e começou a entender as coisas, como funciona. Então meio que mudou a nossa opinião (ALUNOS COM MÚSICA).

As atividades na sala de aula também promoveram certo estranhamento por parte dos pais dos alunos ao perceberem algumas atitudes por parte de seus filhos. “*A minha filha comentava que estava tocando com caixa de ovo e eu a via batucando com canetas, mas ela não falava que estava fazendo aula de música*” (PAIS). As atividades iniciadas em 2007 ainda não despertavam um maior interesse e uma compreensão da experiência musical nos alunos de uma forma geral. Os pais relatam que os filhos não tinham “*emoção em comentar que estavam aprendendo música, quando era só papel. As outras músicas que não tinham instrumento a gente não lembra*”. Esta afirmação mostra que um interesse maior pela atividade musical na escola só se estabeleceu mediante uma prática instrumental. A aula de música, até aquele momento, parecia não apresentar conhecimentos e resultados que pudessem ser compreendidos como musicais pelas pessoas não envolvidas diretamente com elas.

O reconhecimento do trabalho realizado na sala de aula ocorreu no dia 7 de setembro de 2007 quando foi realizada uma apresentação musical que apresentou músicas cantadas e instrumentais e que contou inclusive com a presença do prefeito. “*Eles tocaram no sete de setembro daquele e ano e os alunos ficaram paradinho olhando, prestando atenção neles tocando*” (PAIS). Como as músicas foram apresentadas “*com sucata, com flauta, se*

aproveitou o momento para pedir uma banda para a escola” (PROFESSOR DE MÚSICA). A admiração geral era que em pouco tempo tinha se alcançado um resultado expressivo que certamente seria ampliado com a criação de uma banda na escola.

4.2 A BANDA ESCOLAR DO VALE

Após o sucesso da apresentação de 7 de setembro de 2007 e a disposição do governo municipal em adquirir instrumentos para a criação de uma banda na Escola Municipal do Vale, o professor de música ficou responsável pela organização e estruturação do novo grupo. Foi neste período que o professor decidiu que a banda seria uma ampliação das atividades da sala de aula: *“vou usar esse espaço da banda pra musicalizar, pra trabalhar a música também de uma forma diferente, mas também como um complemento daquilo que eu fazia na sala de aula” (PROFESSOR DE MÚSICA).* Sua opção foi pela aquisição de metalofones, flautas doce, escaleta e instrumentos de percussão tradicionais de bandas e fanfarras como bumbos, pratos e posteriormente uma bateria.

As atividades da Banda Escolar do Vale, sob a direção do então professor de música da sala de aula, têm início efetivo no começo do ano letivo de 2008. A diretora da escola esclarece que *“há anos a comunidade queria uma fanfarra, uma banda. Era um desejo muito antigo da comunidade” (DIRETORA).* Tanto quanto a comunidade expressara seu desejo, também o próprio professor de música, em determinada conversa, teria manifestado *“que era o sonho dele formar uma fanfarra ou uma banda”.* Desta forma, o professor de música não apenas realizou um anseio individual e coletivo, como promoveu, através da estruturação e formação da banda, com a determinação dos traços identitários do próprio grupo ao estabelecer a exclusividade de execução de um repertório que resgatasse a herança cultural alemã local.

Logo no primeiro ano de sua existência a banda surpreende a todos na escola e na comunidade pela rapidez com que eram alcançados os resultados musicais através de uma execução que impressionava os ouvintes. A diretora afirma que, *“como ele já estava ensinando música para as crianças, ele conseguiu em dois três meses formar uma banda: sair tocar e marchar. Sabe foi uma coisa assim inédita o que ele fez” (DIRETORA).* Ela aponta para um empenho coletivo e identifica a importância do ensino da sala de aula como elemento que potencializou o sucesso tão imediato da banda.

A simultaneidade da atividade musical na sala de aula e na banda, bem como as inter-relações entre ambas promoveu, no entendimento do então professor, uma coesão de todo um processo de educação musical dentro da Escola Municipal. A manutenção destas duas atividades musicais passava a ser uma ferramenta fundamental para o estabelecimento de um projeto que integrasse o fazer musical e a valorização da cultura assumida como identidade local. A Banda Escolar do Vale era compreendida em seu início como um espaço de educação musical interligado com o espaço da sala de aula. O professor de música relata que “*a banda era também um processo de aprendizado junto com o que se fazia na sala de aula*” (PROFESSOR DE MÚSICA). Sua estratégia passou a ser a de promover atividades semelhantes às da banda na sala de aula visto que, segundo ele, “*o pessoal que estava na banda também estava na sala de aula*”. Desta forma o professor “*aproveitava isso, que o pessoal que estava na banda já tinha uma leitura melhor, tinha a prática, tinha mais prática instrumental*” e realizava peças que podiam apresentar diferentes níveis de dificuldade de execução. Neste caso os integrantes da banda ficavam responsáveis por executar as partes mais difíceis enquanto os demais colegas da sala de aula executavam partes fáceis tanto em instrumentos melódicos quanto em instrumentos de percussão. Para o professor esta seria a garantia de uma experiência musical completa.

Eu levava a turma toda pra sala da banda. Dava uma voz e dava a percussão pra cada um, escrito, cada um a sua parte. A gente conseguia fazer essa prática instrumental com esse material que a gente tinha ali que era muito bom. Dava pra atender uma turma inteira dentro daquela sala e todo mundo conseguia fazer música (PROFESSOR DE MÚSICA).

O contexto da banda passava a ser um local de apoio à prática musical da sala de aula e de aperfeiçoamento dos seus integrantes através de um fazer musical que apresentava características específicas como uma maior habilidade da leitura musical e da execução de arranjos mais complexos e mais elaborados. A qualidade da execução conjunta de uma forma precisa e conduzida pela escrita musical tornava-se o elemento fundamental da prática da banda que nos anos seguintes ao do seu início começa a conquistar um espaço próprio dentro da escola e a ganhar uma autonomia que fosse consolidada pelo reconhecimento da comunidade acerca de sua atuação musical específica.

Na banda também foquei a leitura. Foquei bastante até por fazer arranjo com várias vozes: eu nunca repetia um instrumento fazendo a mesma voz que o outro. Então, pra conseguir fazer cada um tocar na sua linha, cada um fazer a sua parte, eu sempre começava por meio da leitura, da partitura. Nunca passei música de ouvido pra eles (PROFESSOR DE MÚSICA).

A banda além de apresentar mecanismos de aprendizagem e práticas comuns com a sala de aula também possuía suas particularidades como uma *“prática instrumental. Tinha teoria, história da música, a gente passava outras coisas, mas o foco era tocar, fazer música; tocar todo mundo junto”* (PROFESSOR DE MÚSICA). Para o professor, esta prática musical poderia de alguma forma auxiliar *“quem sabe se alguém quisesse ser músico, estudar depois”*. A banda cumpria tanto a função de promover uma educação musical como a transmissão de valores humanos.

Porque aí é que tá, a banda é da escola, ela serve também como um suporte educacional. Acho que isso é um foco que eu também tinha na banda. A música como um suporte, não só como musicalizar, fazer música, mas também como educação. Um espaço pra se conhecer valores também (PROFESSOR DE MÚSICA).

A Banda Escolar, além de ser um espaço de aperfeiçoamento musical caracterizado por uma prática instrumental, também se constituiu em um grupo responsável pela pesquisa e execução de um repertório específico, um repertório totalmente voltado ao resgate de canções ligadas à memória musical dos descendentes de imigrantes alemães que colonizaram a região e que constitui parte da cultura e da identidade local. O professor afirma categoricamente que na sala de aula era abordado *“desde o erudito, o popular, folclórico local, tudo”* (PROFESSOR DE MÚSICA), contudo na banda o repertório é só alemão. Esta decisão tão categórica tem relação também com a localidade na qual a Escola Municipal do Vale está inserida, o bairro no qual ela está localizada é constituído por um grande número de famílias descendentes de imigrantes alemães.

Fiz uma banda alemã em um bairro predominante... 96%, 97% alemão. A outra porcentagem é gente que veio de fora ou italiano. Muito pouco. Então aproveitei esse gancho. Dentro da sala de aula trabalhei muito a questão do folclore germânico, das nossas canções, dos costumes aqui do município e a banda totalmente focada (PROFESSOR DE MÚSICA).

Desde o início de sua criação a banda era vista pelo professor de música e regente como um espaço de educação musical e instrumento de manutenção e divulgação da cultura germânica local. Seu repertório, exclusivamente formado por músicas alemãs conhecidas dentre os muitos descendentes dos colonizadores alemães, apresentava tanto o objetivo de promover uma prática instrumental mais elaborada como também a divulgação deste repertório a fim de consolidar uma identidade germânica do bairro e da própria cidade. Contudo, este projeto também é assumido pelo professor como um projeto pessoal, isto porque ele se reconhece estreitamente *“mais ligado a essa questão, à música, à cultura”* (PROFESSOR DE MÚSICA). Resgatar e promover a cultura alemã fez parte tanto do projeto

de sala de aula como era o objetivo principal da Banda Escolar que acabava de ser constituída e para que isto se consolidasse o professor aproximou a comunidade da escola.

Então quem sabe eu puxando mais pra esse lado eu consegui ter um contato maior com a comunidade porque eu chamava os Opas³; eu chamava os pais pra dentro da sala de aula. Eu ensaiava com os alunos fora do horário de aula, então os pais tinham que falar comigo e eu tinha que falar com eles, a gente acabou tendo uma relação (PROFESSOR DE MÚSICA).

Para o professor, o repertório alemão apreciado na sala de aula e executado pela banda se justifica por fazer parte da vivência musical familiar de muitos dos alunos da escola. *“Grande parte do pessoal veio com esse repertório de casa; não sabe cantar, mas já ouviu a melodia, tá na cabeça” (PROFESSOR DE MÚSICA).* Um aluno deixa clara a presença da cultura alemã na sua casa bem como o seu desinteresse pelas músicas que a representam quando afirma: *“eu não escutava, apesar de que lá em casa todos falam alemão”.* Muitas das músicas executadas na banda são familiares para os integrantes, porém, não integram o repertório de sua escolha pessoal. O professor de música relata que muitos alunos *“achavam isto (a música alemã) cafona, vamos dizer assim, sabe por que o Opa escutava, minha mãe escutava, o pai escutava”.* Aos poucos, com o desenvolvimento das atividades musicais centradas no resgate da cultura alemã, este objetivo passou a ser aceito e compartilhado por toda a comunidade tanto da escola quanto da própria cidade que passou a reconhecer e valorizar tal resgate. *“Ele tentou resgatar nossa cultura. A gente não teria essa opinião que tem hoje, não ia gostar desse tipo de música nem música alemã, mas o professor passou pra gente que é legal” (ALUNOS COM MÚSICA).*

4.3 A MÚSICA NA ESCOLA MUNICIPAL DO VALE EM 2011

A saída do professor de música da sala de aula interrompe, no início de 2010, um período de três anos consecutivos de ensino de música para as turmas entre as 5^a e as 8^a séries sem nenhuma perspectiva momentânea de se dar continuidade a este processo específico de educação musical promovido nos anos anteriores. A música deixa de ser o enfoque principal da disciplina de artes e aos poucos passa a se restringir às atividades da banda. Contudo, tal fato não deixa de passar despercebido por aqueles que estavam envolvidos neste processo. O professor de música, que em 2010 apenas trabalhou como regente da banda relata que todos compreendiam que a *“escola que tinha uma consciência musical, tinha todo um processo*

³ Expressão que em alemão significa avô.

musical lá dentro. O movimento musical não existe, parou! Porém a banda continua ali.” (PROFESSOR DE MÚSICA). A música ainda está presente no contexto escolar, porém, sem a atuação de um processo que promova seu acesso a todos.

No ano de 2010, a professora da disciplina Artes que substituiu o professor de música possibilitou aos alunos algumas oportunidades para que eles desenvolvessem algumas atividades musicais. Apesar de este fato não apresentar avanços no processo de educação musical na sala de aula, permitiu que os alunos explorassem elementos vivenciados nos anos anteriores. Por não se sentir suficientemente segura para abordar conteúdos musicais, as aulas transcorreram sob a alternância de decisões tomadas entre a professora e os alunos sob a perspectiva de um grande projeto educacional construído em parceria. Para os alunos a impressão era a de que não havia um professor, *“era mais como um conjunto de pessoas pensando no mesmo objetivo. Então o que a gente pedia, até algumas aulas ela liberou pra nós fazermos esse projeto”* (ALUNOS COM MÚSICA). Contudo, esta experiência foi pontual e não pode ser considerada como uma continuação de um processo de educação musical na sala de aula.

A ausência da música nas salas de aula continuou a ser percebida também no ano de 2011. A diretora relata que *“esse ano não foi dado nenhuma música pelo que eu percebi. A escola mudou sim, eu acho que precisa ter música”* (DIRETORA). A aula de Artes, no ano de 2011, seguiu abordando conteúdos com enfoque apenas nas artes visuais. Um novo professor de Artes que possui formação superior em filosofia e que atualmente cursa o mesmo PARFOR de Artes cursado pela diretora é contratado para lecionar a disciplina. Sua opinião sobre o movimento de educação musical que o antecedeu é contundente, pois para ele o ensino musical desenvolvido anteriormente ficou *‘muito por cima’*. Para ele o *‘tocar alguma coisa’* é um *‘fazer por fazer’*. Ele afirma que acredita no *‘por que eu estou fazendo isso?’*. Sua opinião está baseada na visão pedagógica de que *“quando a gente faz por fazer isso acaba”* (PROFESSOR DE ARTES). Para este professor todo o conhecimento musical construído na escola é efêmero por não apresentar uma criticidade, por não apresentar um conhecimento declarativo e verbal da música. Para ele, o fazer musical por si só não estabelece um conhecimento próprio do ambiente escolar.

Qual ensinamento eu vou levar quando eu sair da escola? Eu tocar? Pode ser! Pode ter potencialidade aqui de ter um bom músico. Mas nossa função como professor e educador é criar um cidadão para a sociedade. É conseguir que através da música a pessoa possa entender, compreender o outro, respeitar o outro. É respeitar a

diversidade. Então respeitar a diversidade tem que ser mais amplo (PROFESSOR DE ARTES).

O professor de artes expõe através de sua fala a sua dúvida acerca da natureza do conhecimento musical construído no contexto da Escola Municipal do Vale. Para ele, o conhecimento musical centrado apenas no fazer musical da banda, única prática musical com a qual ele teve contato na escola, não é suficiente para a formação do cidadão pleno. Ele fundamenta sua opinião no fato de a banda executar um repertório exclusivamente alemão que não estaria respeitando a diversidade cultural brasileira. Entretanto, o professor de artes não inclui em sua fala que a atividade da banda, ou mesmo o ensino de música da sala de aula é uma experiência musical válida e complexa em si mesma e que pode ser ampliada sob várias outras possibilidades. “Todas as formas de fazer musical envolvem uma forma multidimensional de pensamento que é também uma única fonte de um dos mais importantes tipos de conhecimento que os seres humanos podem obter” (ELLIOT, 1995, p. 33, tradução minha). Assim, partilhando desta ideia de Elliot, é possível se afirmar que os alunos da Escola Municipal do Vale, ao se envolverem nas atividades musicais ali desenvolvidas, já participam de uma experiência complexa que não envolve apenas o desenvolvimento das habilidades específicas por elas promovidas, mas da dimensão humana como um todo, isto é, os aspectos cognitivos, afetivos e práticos.

Para os alunos integrantes da banda e também para aqueles que tiveram aula de música na sala, “*no começo da aula a gente tinha uma opinião da música e no final a gente já tinha outra, Não via a hora de chegar a outra aula pra fazer mais música. A gente ensaiava, ensaiava, mas em todo ensaio tinha uma coisa diferente*” (ALUNOS COM MÚSICA). Para estes alunos, a aula de música era um processo transformador não apenas no aspecto cognitivo, mas principalmente na dimensão humana. O relato continua com a afirmação de que “*agora nós entendemos da letra, entendemos da música, entendemos de como é o sentimento*”. Para os alunos desta escola a música deixa de ser apenas um conhecimento, um conteúdo e, contrariando o que o atual professor de artes afirma, passa a fazer parte de suas identidades, isto é, eles passam a se identificar como músicos; pessoas ativas no fazer musical. “*Até do jeito que tu falas tu podes falar cantando, e acontece quando tu estás cantando uma música se tu prestar bem tu já estás sendo um músico perto do que já és, um músico*”.

Enquanto não ocorre o retorno da aula de música nas salas da Escola Municipal do Vale, a Banda Escolar do Vale permaneceu no ano de 2011 como o único espaço de educação

musical naquela. Neste ano a banda era formada por cerca de vinte integrantes, alunos e ex-alunos da Escola Municipal do Vale mais um integrante que nunca estudou na escola e, por ser aluno particular do professor de música foi convidado a participar do grupo. As atividades da Banda Escolar do Vale estavam concentradas nas noites de quarta-feira e sexta-feira. Na quarta-feira ocorrem as atividades da ‘escolinha da banda’ e os ensaios dos naipes dos metalofones, percussão e flautas doces e na sexta-feira o ensaio do naipe das escaletas e o ensaio geral da banda.

O ano de 2011 marca a contratação do novo regente que sucede ao professor de música fundador da banda e que continua ligado a esta por ocupar o cargo de Diretor de Cultura e ser o responsável pelo projeto de bandas e fanfarras do município. Há uma interpretação equivocada por parte deste profissional de que o fato de se oferecer a alguns alunos o acesso a prática de banda e fanfarra parece dar conta da ausência da música na sala de aula: “*eu sinto assim, já está sendo musicalizado, já tem fanfarra nas escolas*” (PROFESSOR DE MÚSICA). O reconhecimento da importância das práticas musicais desenvolvidas nas bandas e fanfarras é indiscutível, contudo, tais atividades não suplantam a necessidade de se oferecer a experiência musical a todos os alunos de forma democrática.

Na Escola Municipal do Vale a banda inicialmente possuía a função de complementar e ampliar a experiência musical da sala de aula. Aos poucos, um gradativo distanciamento se estabelece entre o trabalho de música da sala de aula e a prática da banda. O sucesso da Banda Escolar do Vale, a repercussão das conquistas em diversos concursos regionais, estaduais e até mesmo nacionais impulsiona o distanciamento das práticas pedagógicas anteriormente estabelecidas entre os dois contextos de educação musical e contribuem para que a atividade de banda permanecesse, em 2011, como o único projeto de educação musical na escola.

A banda se destacou porque ela começou a levar o nome do município vestindo trajes típicos em desfiles. A Diretoria de Cultura começou a usar isso como cartão postal da cidade, começou a usar isso para propaganda. Saía direto no jornal, sempre tinha reportagem da Banda Escolar do Vale. Qual concurso ela ganhava, foi pro estadual, pro nacional e assim por diante. Então destacou a banda (PROFESSOR DE MÚSICA).

O novo regente ao assumir a Banda Escolar do Vale se confronta com situações que estavam muito bem estabelecidas no cotidiano de todos os envolvidos, mas que não parecem adequadas para ele. As propostas pedagógicas e os objetivos que ele considera relevantes não eram comuns a todo o processo que fora desenvolvido e que obtivera um grande resultado para a banda.

Eu tento começar alguma coisa que puxe mais para o lado teórico, mais para educar eles e não dá tempo porque já tem uma apresentação marcada. Que nem agora 'ah meu Deus do céu, tem o concurso mês que vem', 'ah porque daqui três meses tem o nacional' (REGENTE).

Em suas falas o novo regente apresenta a vontade de efetuar mudanças no processo de educação musical na banda. A banda em 2011 é considerada por todos um espaço independente da vida curricular da escola e, devido à própria mudança do regente passa a apresentar novas práticas e concepções de fazer musical que se direcionam para uma perspectiva mais técnica e interpretativa do repertório tradicional.

Quando eu comecei, a minha preocupação era só ajeitar porque tinha que apresentar. Como já passou essa pressão das três primeiras apresentações, agora o trabalho está meio que focado nessa questão: eu chego no ensaio e digo 'vamos lá, vamos passar as vozes, entender aqui tem uma segunda voz junto, aqui não, aqui é só uma primeira voz, aqui acompanha, o que é melodia. Hoje a gente trabalha para que eles percebam isso: 'aqui eu percebi que eu tenho a voz'. Antes de eu mesmo falar eu tento passar para eles executarem, eles sozinhos agora estão percebendo que: 'preciso tocar um pouquinho mais forte', 'posso suavizar' para não chegar e dar tudo de maneira fácil (REGENTE).

Uma das constatações que o regente da banda fez ao assumir a banda é de que o mecanismo principal de aprendizagem, na sua visão, não era a leitura da notação musical e nem o ouvido. A cópia visual da execução somada à percepção auditiva da melodia eram os mecanismos que alguns integrantes da banda demonstravam. Segundo o novo regente, era constante o pedido para que ele tocasse primeiro a melodia para depois os integrantes pudessem imitar seu jeito de tocar e então se obtivesse o resultado musical. Esta constatação apenas reforçou no profissional o foco exaustivo na mudança dos processos de aprendizagem para a centralização na teoria musical, parecendo desconsiderar todo o processo decorrido anteriormente.

Teoria musical! Estou pegando isso com eles agora e principalmente a questão da parte rítmica; leitura rítmica, que isso está bem complicado. A leitura está bem precária. Tem alunos com a maior facilidade, mas tem alunos que mesmo a gente ficando do lado ainda tem que contar a nota na pauta. Aí se tu chegas do lado, canta uma vez, já resolve, meio que se acostumaram assim. Trabalhar a audição é muito legal. Mas não buscaram muito a questão da afinação. É muito mais do que a audição é a questão visual, é muito no visual, eles não ficam muito ligados no som e sim no que eu faço no instrumento (REGENTE).

Ao assumir a direção da banda, o novo regente estabelece um processo de educação musical voltado para o que ele considera ser uma leitura musical eficiente, uma compreensão da textura dos arranjos que promova uma melhor interpretação e a uma técnica instrumental capaz de sustentar a prática musical por ele proposta. “Estou fazendo bastante trabalho agora de divisão, pegar de ouvido e isso. Começar com notas, já pegar de ouvido; meio que por

esse lado” (REGENTE). Estes três elementos passam a constituir seu projeto de educação musical e que tem como objetivo final o estabelecimento da mudança da sonoridade da própria banda.

Primeiro eu tentei ajustar, não era assim. No primeiro dia que eu vi a música que todo mundo tocava ‘eu toco a minha parte, o resto não importa. O importante é que eu toco a minha’. Tentei fazer com que eles prestassem a atenção. ‘Então para aqui, vamos ouvir, quem tá com a melodia? Estás ouvindo a melodia? Esse contracanto aqui é importante, essa frase ou aquele trecho pode soar só. Meio que tentei trazer dessa forma, explicar dessa forma pra eles. Pra eles pensarem aquela música de um jeito um pouquinho diferente: ‘aqui eu preciso aparecer, aqui não precisa’; meio que dessa forma (REGENTE).

Outra questão apresentada pelo novo regente é a sua insatisfação com o excessivo número de apresentações e participações dela em concursos. A agenda repleta de eventos realizados em vários lugares parece ser um dos motivos pelo qual os integrantes não se mostram incomodados com a constante repetição do mesmo repertório e as poucas mudanças que se fizeram notar nos anos anteriores. Esta rotina da banda e seus hábitos mais comuns pareceram não agradar o novo regente. *“Eu entrei e tinha três apresentações marcadas. Eu não mudei o repertório. Pelo que eu senti o repertório era o mesmo dos três anos. Ano passado que o antigo regente trouxe duas músicas novas”* (REGENTE). O enfoque nas constantes apresentações também continuou a induzir o atual regente a manter o mesmo repertório e gradativamente propondo novas músicas sem deixar de lado a exclusividade de um repertório de músicas alemãs. O regente afirma que neste novo repertório *“a música nova está saindo certo. Já de começo está saindo ‘aqui eu tenho que aparecer, aqui eu não preciso’.* Eu não sei, talvez porque eles aprenderam diferente já, meio que por esse lado assim” (REGENTE). Em sua fala o regente afirma não saber se o resultado obtido e que lhe agrada é pelo fato de *“eles estarem aprendendo já assim”*. Esta dúvida aponta para um possível equívoco, o de que ele talvez ele não estivesse imprimindo um processo diferente de aprendizagem e, sim, apenas promovendo a continuação do processo anterior apenas sob um novo formato. Contudo, segundo sua percepção, ele considera que os integrantes aos poucos estão assimilando as suas orientações que buscam imprimir características performáticas mais dinâmicas e enriquecedoras para a execução musical da Banda Escolar do Vale.

4.4 OBSTÁCULOS PARA O RETORNO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

Nos últimos anos a Secretaria Municipal da Educação e Cultura apenas tem efetuado a contratação de professores habilitados em artes que apresentam formação e habilitação em artes visuais. Não há uma procura específica por profissionais habilitados em música. Esta é uma situação desconfortável para a diretora que relata que está “*de mãos atadas; a gente vai ter que esperar, ver realmente como vai ser*” (DIRETORA). A percepção de que a música faz falta no cotidiano escolar somada à expectativa institucional da unidade escolar se confronta com a morosidade político administrativa das políticas educacionais do município. Esta percepção aponta para o fato de que “há uma relação de influencia mútua entre a sociedade, os sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 297). Todos sofrem, de forma direta, a influência das decisões tomadas no âmbito da política pública nacional, mas principalmente no âmbito local aqui representado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Para a diretora, a situação está cada vez mais complicada “*porque essa lei já é de 2008 e até agora não tem nada pra gente. Até acredito que esteja em planejamento, mas não tem como trabalhar*”. Segundo ela não há solução iminente para a ausência da música na sala de aula, mesmo com a sua obrigatoriedade determinada pela lei 11.769.

A diretora da escola afirma de que não há uma compreensão ampla da importância da aula de música na sala de aula por parte dos demais colegas diretores de outras escolas municipais e também um envolvimento efetivo da Secretaria Municipal da Educação e Cultura na solução desta questão. Como atualmente ela está cursando o PARFOR em Artes de uma universidade próxima, seu envolvimento com o campo da formação e do ensino de artes amplia sua angústia em apresentar soluções viáveis para a questão do ensino de artes nas diversas áreas de atuação. “*É bem complicado porque, na verdade, eu sou a única professora que está se formando em artes. Então a minha opinião é diferente de outra diretora que não entende de artes e que às vezes até acha artes ou música uma bobagem*” (DIRETORA).

A lacuna criada pela ausência do ensino de música na sala de aula na escola é sentida pelos alunos que afirmam que “*a escola só tem a perder não tendo música porque é um conteúdo que tu aprendes e que incentiva; é uma coisa a mais*” (INTEGRANTES DA BANDA). A ausência da aula de música na Escola Municipal do Vale além de entrar em conflito com a atual legislação brasileira que contempla a obrigatoriedade do ensino de música através da lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008) em todas as unidades escolares, é sentida

principalmente pelos sujeitos que fazem parte do cotidiano daquela. “A escola é o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 296). A escola se situa entre o cumprimento da legislação educacional e dos objetivos específicos da aprendizagem dos alunos, seus interesses mais particulares bem como os dos professores. Portanto, o retorno do ensino de música na sala de aula da Escola Municipal do Vale não se deve apenas ao cumprimento de uma lei, mas também, ao empenho e percepção de sua importância por parte de todos.

A preocupação com o atendimento à legislação vem se somar à discussão sobre a interrupção do processo de educação musical promovido nesta escola e seus efeitos no cotidiano escolar que também é percebido pelos alunos que tiveram aula de música e ainda frequentam a escola: “*agora faz uma coisa ou outra, lembra um pouco. Não é mais aquela coisa tão interessante como aquele gostinho de quero mais quando tinha a aula de música*” (INTEGRANTES DA BANDA). A diretora da Escola Municipal do Vale faz questão de demonstrar sua preocupação com este fato e aponta, na sua compreensão, quais são os empecilhos que impedem o retorno efetivo do ensino de música na sala de aula.

Não temos pessoas formadas em música e se é pra o professor (de Artes) ir ali fazer um cursinho de duas semanas e passar qualquer coisa para o aluno isso também não interessa, não adianta, porque o aluno percebe isso. Ele percebe o professor que tem amor à música, que entende, que gosta, do que aquele que vai ali simplesmente porque é obrigado a passar o conteúdo. Então eu acho que tem que tentar encontrar esses professores, essas pessoas que tem esse dom da música pra poder passar pros alunos e eu acho que essa coisa vai ser difícil (DIRETORA).

A fala da diretora aponta inicialmente para a questão da falta de professores habilitados para atender à demanda de todas as unidades de ensino do seu município, bem como de todos os sistemas de educação no país. Esta realidade está diretamente ligada à questão da formação destes profissionais pelos cursos de licenciatura instituídos em todo o país e que enfrentam o desafio de formar anualmente cada vez mais profissionais habilitados para atuarem na educação básica. Duas Universidades de cidades próximas oferecem o curso de licenciatura em música. Entretanto, parece não haver tanto o interesse dos órgãos públicos deste município em procurar por profissionais formados, ou em formação, como não há, por parte destes, também uma demonstração de interesse em desempenhar esta atividade nas salas de aula.

Além de apontar para a falta de professores habilitados disponíveis para o ensino de música na sala de aula, a diretora enfoca uma questão ainda mais controversa que é a de que,

para ela, estes profissionais deveriam apresentar um ‘dom’ que os qualifique para a atuação profissional. Figueiredo e Schmidt (2008) tem se posicionado de forma enfática de que não há consenso quanto ao conceito de talento musical por parte dos autores que se dedicaram a este campo de pesquisa e que é “inadequado considerar a existência do talento musical a priori, ou inato. A educação musical é, portanto, fundamental para oportunizar experiências significativas que promovam o desenvolvimento de habilidades musicais” (p. 2-3). Os autores, ao se posicionarem contra esta concepção apriorística de que só os que nascem com o ‘dom’ podem desenvolver habilidades musicais, buscam reafirmar que os processos de educação musical são determinantes na aprendizagem e no desenvolvimento musical dos seres humanos por meio do desenvolvimento das mais diversas habilidades musicais dispostas e compreendidas pela cultura humana. Isto, porque, tal “desenvolvimento é sempre dependente de vários fatores culturais, tais como oportunidade, mediação pedagógica, quantidade de prática, motivação, entre outros” (FIGUEIREDO E SCHMIDT, 2008, p. 2). A perspectiva proposta pelos autores vem respaldar de maneira enfática a necessidade de se possibilitar o acesso democrático por parte de todos os alunos em algum período expressivo de sua formação na educação básica a uma educação musical significativa.

O professor de música que atualmente ocupa o cargo de Diretor de Cultura, diretoria subordinada à Secretaria Municipal da Educação e Cultura, tem se demonstrado um defensor de um projeto de artes com profissionais específicos em cada área. Sua mobilização busca trazer uma nova perspectiva para o ensino de música e de outras áreas como o teatro e as artes plásticas não só para a Escola Municipal do Vale onde havia atuado como professor de música, mas para todo o município. Porém algumas questões burocráticas que estão presentes na esfera pública ainda impedem a efetiva contratação destes profissionais especializados. *“Eu procurei professor de teatro, professor de artes plásticas. Já tem de teatro. Também já teria de música. Então o projeto foi apresentado para a Secretaria Municipal da Educação e Cultura e não foi levado adiante; infelizmente”* (PROFESSOR DE MÚSICA).

Para este profissional que, de forma pessoal, busca transpor dificuldades institucionais e conceituais acerca do ensino de música na escola, os entraves políticos e burocráticos parecem não desestimular. Sua expectativa se baseia no fato de que o prazo de implantação do ensino de música previsto em lei está se encerrando. Segundo o parágrafo terceiro da Lei 11.769, “os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei” (Lei 11.769/2008). O professor de música acredita que *“o município vai fazer alguma coisa agora, porque em agosto está vencendo a lei,*

felizmente! Tá na hora! Precisamos fazer alguma coisa e eu vou propor isso de novo” (PROFESSOR DE MÚSICA). O momento parece ser propício para se promover o retorno da música na sala de aula e, na perspectiva dos pais dos integrantes da banda se oportunizar a criação de novos grupos para mais alunos.

- Eu vejo as aulas na sala como um berçário. Ela pode oferecer músicos com certa técnica, com um conhecimento, pois a banda está em constante renovação. Essas crianças teriam muito mais facilidade em ingressar na banda.

- Nós teríamos crianças pra fazer duas, três bandas aqui.

- A banda foi uma opção que deu certo. Talvez mais trabalhos dariam certo se tivesse mais incentivo na aula.

Seria possível atender outros desejos das crianças. Podia ter um grupo de violeiros, de sanfoneiros se tivesse mais opções (PAIS).

Para os pais dos integrantes da banda, a música na sala de aula é representada como o ponto de partida para o desenvolvimento das mais diversas habilidades musicais em muitos alunos. A educação formal, nesta perspectiva, teria a responsabilidade de apresentar conhecimentos e promover descobertas que podem ser complementadas pela educação não formal e suas práticas específicas. A perspectiva de que a música na sala de aula possa ser um berçário para a banda, ou mesmo, para qualquer outra atividade extracurricular, pode em primeiro momento parecer diretiva e prescritiva. Contudo, a dinâmica social do campo da educação musical e a dialogicidade das relações humanas são capazes de promover processos cada vez mais próximos das identidades musicais dos seus sujeitos, bem como a concretização de projetos mais amplos da natureza humana. Processos de educação musical que atendem expectativas das realidades particulares não representam, por si só, a exclusão de outras experiências que integram aspectos mais genéricos da natureza humana. A presença da educação musical na sala de aula pode reforçar e consolidar esta disposição.

5 TRAJETÓRIAS DE VIDA E REPRESENTAÇÕES DE MÚSICA

Este trabalho investigou as representações de música dos vários sujeitos envolvidos nesta pesquisa na perspectiva dos profissionais de educação, dos integrantes da banda e grupos de alunos que tiveram ou não aula curricular de música na escola e dos pais dos integrantes da banda. Este capítulo trata de como todos os sujeitos entrevistados percebem suas relações com as mais diversas práticas musicais das quais participaram e ou ainda participam. O estabelecimento dos processos de identidade musical destes sujeitos é determinante para a constituição e o compartilhamento das representações de música identificadas na Escola Municipal do Vale e na comunidade local, bem como apresenta as características históricas destas mesmas representações.

Os sujeitos investigados por este trabalho se apresentam tanto de forma individual como de forma coletiva quanto aos seus processos de identidade musical devido ao fato de terem sido abordados por instrumentos diferenciados. Entretanto, cada aluno, integrante da banda ou pai pode apresentar características tanto individuais quanto coletivas destes processos identitários.

Todos os processos de constituição histórica das identidades destes sujeitos envolvem diversas representações de música e representações de si mesmo e dos grupos dos quais eles fazem parte. Apesar da abordagem deste capítulo estar centrada nestes processos identitários e na linha do tempo que eles delineiam, ele também está permeado das representações de música que são determinantes para o desencadeamento dos mesmos processos identitários. Não há identidade musical dissociada das representações de música compartilhadas por cada sujeito e por cada grupo que se reconhece como tal .

5.1 PROFISIONAIS DE EDUCAÇÃO

O primeiro profissional de educação a ser apresentado é o professor de música e fundador da banda. Ele relata um envolvimento com a música de uma forma intensa desde sua infância: “*eu queria ser músico, desde criança; isso eu queria: ser músico*” (PROFESSOR DE MÚSICA). Esta obstinação o levou a procurar diversas relações de aprendizagem com a música e, até mesmo, a sua formação universitária no campo da educação musical. A forte presença da música é identificada inicialmente na convivência familiar com o *Opa* e com o

bisavô. Não se trata de um convívio esporádico, mas de um envolvimento cotidiano e significativo que ele mesmo identifica como sendo sua *'base musical'*.

O 'Opa' escutava disco à tarde, sempre, antes de dormir (ele dormia à tarde porque trabalhava à noite). Ele escutava disco, geralmente música alemã, sertaneja, caipira... Essa foi a minha base musical infantil, esse tipo de música. Aí em festas meu bisavô tocava gaita, cantava em alemão e a gente ia aos casamentos e esse tipo de coisa; e em igreja então, música de igreja (PROFESSOR DE MÚSICA).

A presença da música no cotidiano familiar e nos eventos sociais dos quais a própria família fazia parte são marcantes na vida do professor. Sua história passa a se construir mediada pela história dos outros sujeitos que participam de suas relações intersubjetivas. Enquanto constrói sua própria história, “ajuda a mediar a construção histórica de muitos outros” (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009, p. 105). Ao construir sua identidade musical dentro de suas relações familiares, o professor de música também assumia o papel de mediador da construção da identidade dos seus familiares. A relação dialógica implícita na constituição de sua identidade não apresenta apenas os elementos musicais apresentados pelos familiares, mas as outras influências que lhe advinham por outros meios como o caso da música de mídia. “*Na infância, é claro, já fui bombardeado pela mídia. Teve tudo isso, já desde criança, televisão, rádio, sempre presente*” (PROFESSOR DE MÚSICA). Todas as músicas passam a se conectar em uma rede de significados que aos poucos não só vai contribuindo para a sua identidade musical, mas como elemento mediador para a constituição das identidades de todas as pessoas com os quais passou a estabelecer relações.

As experiências musicais vividas pelo professor durante a sua infância o motivaram a iniciar seus estudos musicais por volta dos dez anos de idade com um músico da localidade no qual morava e que “*tocava missa, tocava baile, sertanejo, caipira, esse tipo de repertório*” (PROFESSOR DE MÚSICA). Foi um aprendizado prático voltado para o tocar música e conduzido pelo aprender *de ouvido*, visto que seu relato informa que apresentava muita resistência aos conhecimentos teóricos e à leitura de partitura. Sua vontade era “*tocar, escutar música, brincar, fazer, quanto mais prático melhor. Nada de muita coisa de estudo de teoria*”. O desejo gradativo de se aperfeiçoar e de se formar em música o levou a procurar uma formação mais sistematizada em uma escola livre de música de um município vizinho onde continuou a estudar teclado. Apesar de seus esforços em se aperfeiçoar musicalmente, ele ainda apresentava certa resistência à leitura de partitura.

É, pois, durante o seu processo de formação musical que também se estabeleceu sua primeira experiência como instrutor e professor de música. Com apenas quinze anos de idade

o professor de música assume a responsabilidade de ensinar algumas crianças de sua comunidade local. Esta sua experiência incluiu atividades como aulas de teclado, ensaios de coro infanto-juvenil e posteriormente aulas de flauta doce. Assim como seu processo de aprendizado, estas práticas de ensino também estavam centradas em um fazer musical prático que não envolvia a leitura musical. *“Eu comecei a ensinar um pessoal ali três, quatro alunos de teclado; ensinava uns acordes, a fazer melodia, juntar uma mão com a outra”* (PROFESSOR DE MÚSICA). A identidade de músico prático desde cedo se associou à identidade de professor e instrutor desta mesma prática. Apesar de o objeto musical ser o centro destas atividades, elas apresentam naturezas diversas. *“Os conhecimentos que temos de nossas características pessoais podem ser mobilizados, mesmo que essas características não nos sejam diretamente perceptíveis no momento em que os evocamos”* (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 81). O professor de música, de forma inconsciente, mobiliza a identificação com seus processos de sua aprendizagem musical para suas atividades de ensino da música.

Aprender e ensinar tocando, brincando, fazendo, era a maneira como o professor de música se relacionava com a atividade musical até o momento em que entra para o curso de licenciatura em música de uma universidade de um município vizinho. É neste contexto formal que ele necessita enfrentar sua grande resistência ao aprendizado sistematizado e formal da música e também passa a ampliar sua experiência musical até então sustentada pela prática.

Tive todo o contato com muita coisa que eu não conhecia; questão da leitura mesmo. Eu conhecia um pouquinho da leitura, mas não tinha fluência, não queria aquilo. Então um professor chegava, botava uma partitura e tinha que saber ler. Essa foi uma dificuldade; eu foco isso porque foi uma dificuldade minha, o processo que eu tive que me marcou: a questão da leitura. E muita coisa também que eu não conhecia que eu nunca tive contato (PROFESSOR DE MÚSICA).

O professor de música que até então construía sua prática musical de forma intuitiva e suportada por um conhecimento e por saberes provenientes deste fazer prático se depara com o conhecimento formal da universidade. Esta aproximação para como os conhecimentos musicais teóricos até então evitados pelo professor revela que muitas das suas práticas até então eram coerentes, porém executadas de maneira simples e não muito elaborada. *“Eu já regia coral, mas nunca tinha estudado harmonia, arranjo. Então foi a primeira vez que eu conheci arranjo e aí eu vi que era aquilo que eu fazia antes e que eu fazia de ouvido, que eu fazia de outra forma”* (PROFESSOR DE MÚSICA). Além de confirmar certa coerência nas práticas musicais até então desenvolvidas pelo professor de música, o processo de

aprendizado na universidade possibilitou uma melhor elaboração das atividades musicais que mantinha em sua comunidade.

Após concluir sua licenciatura em música, o professor de música passou a atuar como professor da disciplina Artes em duas escolas da sua cidade no ano de 2007. Seu foco, desde o início, foi o ensino de música ainda com características marcantes de seu próprio processo de formação inicial e de suas experiências como professor de teclado e de canto coral do bairro no qual residia, isto é, o ensino de música na sala de aula era pautado num fazer musical prático e divertido. “*Trabalhei a música instrumental: flauta, percussão; a gente brincava bastante com percussão*” (PROFESSOR DE MÚSICA). Uma das duas escolas possuía instrumentos de fanfarra que o professor utilizava em sala de aula, enquanto que a outra, que é a Escola Municipal do Vale, não tinha nenhum instrumento musical. Por isso, o professor fez “*a proposta que cada aluno tivesse uma flauta na sala de aula para se trabalhar a questão de ter um instrumento*”. O envolvimento para com as atividades desenvolvidas nas duas escolas, mesmo que apresentassem estruturas diferentes, demonstra como as relações pedagógicas podem ser dinâmicas e relacionais para com o contexto de trabalho.

O professor de música buscou imprimir sentido em sua vida através das suas escolhas profissionais, visto que “*almejamos, desejamos, perseguimos, enfim, vivemos sempre com algum motivo para a ação, ou sob o efeito de alguma coisa que nos desloca, nos faz produzir ativamente a vida e seus sentidos*” (VERONESE, 2007, p. 41). As atividades musicais nas duas escolas passam a compartilhar e a estabelecer sentidos e significados no processo de identificação profissional do professor de música. A utilização de instrumentos de fanfarra e da flauta doce na sala de aula destaca-se entre as práticas pedagógicas do professor pelo fato de se aproximar de ‘*uma tradição*’ que apresenta em seu interior os valores, a identidade e as representações de música que o estimularão a criar, em 2008, a Banda Escolar do Vale.

Entre os anos de 2008 e início de 2010 o professor de música passa a se dedicar exclusivamente às atividades de educação musical na Escola Municipal do Vale. O ensino de música na sala de aula e as atividades da banda o aproximam da comunidade local e promove o reconhecimento de seu trabalho e esforço, fato que o estimula a aceitar o cargo de Diretor de Cultura do município no início de 2010. Esta mudança na vida profissional o afasta das atividades musicais da sala de aula, mas permitem que ainda esteja á frente da banda naquele ano. Contudo, no ano seguinte, em 2011 ele deixa a regência da banda e passa a se dedicar a coordenação do projeto de bandas e fanfarras do município que engloba também a Banda

Escolar do Vale. Desta forma, mesmo não estando diretamente responsável pelas atividades musicais na banda, ele continua a frequentar os ensaios da banda e a coordenar de forma geral suas atividades.

A dimensão prática da experiência musical vivida pelo professor de música na sua infância e na sua formação inicial passa a ser uma característica fundamental de sua identidade musical não só nas suas práticas musicais de juventude como nas suas práticas em sala de aula e na Banda Escolar do Vale. Sua resistência à aprendizagem musical mediante a leitura de partitura e os conhecimentos teóricos é confrontada e aos poucos aceita em sua educação universitária devido ao fato de estes elementos poderiam lhe proporcionar uma melhor elaboração das práticas anteriormente realizadas e fundamentar sua visão pedagógica tanto na sala de aula quanto na regência e coordenação da banda.

O segundo profissional a ser apresentado é o regente da banda que foi contratado no início de 2011. De forma semelhante ao professor de música, ele também possui uma estreita relação com a música desde a sua infância. *“A herança musical vem da parte da família da minha mãe, meu avô, toda a parte da família dele, minhas tias, meu tio”* (REGENTE). A presença da música era estabelecida de forma mais intensa nas suas relações familiares durante as férias, período no qual ele ia para a casa de praia do avô. Entretanto, com a morte do avô, a prática musical familiar se dispersa. A intensa experiência musical dentro desta situação familiar agrega promove importantes significados à experiência musical do regente da banda.

Eu ia pra praia nas férias de metade e do final do ano. Sentava na sala e o vô tocava teclado ou tocava gaita, acordeom. Todo ano era assim. Isso até quando eu tinha nove anos, aí ele faleceu. Acabou perdendo um pouco essa vivência dentro da família (REGENTE).

A vivência musical do regente da banda durante a infância se caracteriza, pois, pela audição das músicas executadas principalmente pelo avô e também pelos tios sem que haja qualquer tipo de envolvimento seu para com alguma forma de execução musical. Sua experiência tinha até então se concentrado em *“correr na sala da casa da avó e ouvir o avô tocando. Nunca tinha tocado nada, nem na escola; nada”* (REGENTE). É somente aos onze anos de idade que ele decide participar da fanfarra da escola na qual estudava. A partir do momento em que ele se envolve com a banda da escola ele passa a estabelecer, simultaneamente, contato com demais grupos musicais escolares. *“Acho que eu fiquei dois anos lá. Aí o então dirigente da fanfarra assumiu a direção da fanfarra de outra escola e eu*

fui pra lá tocar junto também. Um ano depois eu comecei na banda de um colégio particular”. Este processo intenso com vários contextos escolares passa, aos poucos, a ser um elemento também característico da sua identidade como músico e posteriormente como instrutor de várias bandas e fanfarras simultaneamente. A identidade musical do regente não apenas pode ser compreendida pelas suas práticas musicais, mas, principalmente, pelas relações estabelecidas com os diversos sujeitos com os quais compartilhou vários significados musicais. Tanto as práticas desenvolvidas pelo regente como os significados por ele compartilhados fazem parte, conforme sugere Veronese (2007), da cultura dos grupos sociais dos quais fez parte e da sua própria cultura pessoal.

Entende-se que cada grupo social, ou mesmo cada sujeito individual traz a sua cultura própria, então a troca e a comunicabilidade entre sujeitos aumenta sua completude, a riqueza de sua existência; já que sujeitos constroem realidades simbólicas de modo a orientar suas ações e práticas, quanto mais plurais forem as referências de que dispuserem nessas mediações, mais ricas aquelas serão (VERONESE, 2007, p. 55).

O processo inicial de aprendizagem musical promovido pelas fanfarras escolares das quais o regente participou envolvia principalmente a cópia de modelos propostos pelo dirigente. Nestas duas fanfarras ele participava tocando corneta, um instrumento de sopro de metal: *“o toque é assim... (cantarola um toque). ‘Tenta fazer na corneta’, de ouvido. Se pegou a nota igual, se não pegou não faz mal, se ficou parecido... era mais ou menos assim”* (REGENTE). Somente alguns anos mais tarde o regente ingressa na banda de um colégio particular da cidade onde então ele passa a receber aulas de teoria e muda seu instrumento para trompete, instrumento ao qual passa a se dedicar e a estabelecer uma relação de identidade enquanto instrumentista.

No instrumento não era muito voltado à técnica, era meio que só tirar música, tocar música e tal. Era mais nesse lado, não se pensava como aprender o instrumento, a técnica do instrumento. A banda tem que se apresentar tem que tocar música; é por esse lado no caso. Aí na parte teórica com um dos professores auxiliares da banda do colégio particular a gente pegava um pouquinho mais junto, avançava um pouquinho. Fazia divisão, tentava trabalhar leitura de partitura, transposição, leitura em outras claves. A gente brincava de fazer duetos eu e ele a primeira vez eu tocava como estava ali, transposição do trombone; a segunda vez ele tocava como estava e eu lia a parte da clave de fá (REGENTE).

Cada grupo do qual o regente fez parte, apesar de desenvolver atividades semelhantes também apresentava suas singularidades que ampliavam a experiência musical deste. Desta forma, passaram a ser determinantes nas suas práticas pedagógicas futuras e na sua identidade como professor de música e regente de bandas e fanfarras. A estas experiências iniciais, aos poucos, vão se somando outras como a participação na banda sinfônica de uma universidade

de um município vizinho com a idade de dezesseis anos, bem como a primeira experiência como regente e instrutor de uma fanfarra de escola aos dezessete.

Quando completa dezoito anos, o regente está dirigindo a sua primeira banda escolar e dedicando-se ao ensino de instrumentos de metais. Neste período a sua preocupação era “*só o instrumento, ensino do instrumento e da técnica*”. Ele abandona todos os grupos anteriores para se dedicar a transformação da fanfarra escolar que dirigia em uma banda marcial, isto é, formada por instrumentos de metais como trompetes, trompas, bombardinos, trombones e percussão. Com base em Wazlawick e Maheirie (2009), pode-se afirmar que as práticas musicais ao longo desta fase da vida do regente apontam para processos de fazer musicais diversos que, antes de tudo, indicam a constante transformação do seu modo de ser, de pensar, de agir, de compreender e interagir com a realidade no qual está inserido.

Além de ser na produção musical, é nos sujeitos que se objetivam as processualidades do fazer musical, em seus modos de ser, de pensar, sentir e agir. Os sujeitos materializam em si e em suas produções tudo aquilo que é vivido, compartilhado, negociado, apreendido ou negado, superado, nas relações que se dão nas comunidades de prática musical, transformando a si e a essas próprias comunidades (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009, p. 111).

As novas responsabilidades que o regente passa a assumir como educador musical à frente desta banda marcial o instiga a procurar um curso de licenciatura em música como forma de aperfeiçoamento profissional. No ano de 2007, com vinte anos de idade, ele passa a frequentar duas disciplinas como aluno especial em um curso de licenciatura em música de uma das universidades próximas. Por motivos pessoais, nos anos seguintes, ele não dá continuidade à sua formação superior, retomando este processo no início de 2011, ano em que assume a Banda Escolar do Vale e que completou 24 anos.

O regente da banda apresentou em seu processo de formação experiências e práticas musicais que envolveram tanto maneiras intuitivas de aprendizagem como uma orientação teórica e técnica que contribuíram de forma determinante para a constituição de sua identidade musical. Ao transitar com facilidade por práticas como o ensinar de ouvido e a técnica dos instrumentos, bem como ter integrado grupos instrumentais diversos, o regente se compreende muito mais envolvido com a interpretação musical do que propriamente com uma pedagogia musical pré-estabelecida. Suas práticas e sua maneira de se compreender instrumentista o impelem ao resultado sonoro de forma a adotar metodologias de ensino adaptadas aos seus objetivos mais imediatos.

O terceiro profissional de educação a ser apresentado é a diretora da escola que, apesar de atualmente não estar envolvida em uma atividade musical específica, desde sua infância possui uma relação estreita com a música por meio da dança e da participação em um coral infanto-juvenil de sua cidade natal, um município distante localizado próximo ao planalto catarinense. Para ela a música é o elemento fundamental da dança, *“tu trabalhas com o ritmo da música pra no caso dançar. Então eu fiz jazz, eu fiz ballet, ginástica rítmica; tudo isto precisa da música. Também cantei no coral da igreja”* (DIRETORA). Para ela não há dança sem música, logo, todo dançarino está estreitamente ligado a elementos musicais, principalmente o ritmo. *“Tudo através da música tem ligação. Só tem a dança através da música”*. Na perspectiva da diretora, a dança é uma atividade que não prescinde de música. Toda a sua experiência com dança está relacionada a uma prática também musical, diferente de muitas práticas da dança contemporânea que dispensam a música como seu elemento provocador e condutor.

Além das atividades relacionadas à dança a diretora também relata sua participação em um coral de igreja por quatro anos que dentre as funções litúrgicas de cantar as missas também tinha a responsabilidade de manter a cultura italiana de seu município natal. *“A gente cantava italiano, na região a cultura mesmo é italiana. Eu sou italiana”* (DIRETORA). Esta experiência com o resgate cultural de sua identidade cultural local permitiu que ela compreendesse a importância do trabalho da banda que foi criada na sua escola, neste caso, direcionada para a cultura alemã que é própria da região.

Como eu gostava, no caso lá. Achava lindo e maravilhoso quando a música era italiana. Só que lá até entendia o que eles falavam e cantavam. Aqui eu acho bonito e não entendo. Mas o professor de música tem um coral alemão. Eles já vieram cantar aqui na escola até juntamente com a banda também; muito bonito. É muito importante para a cultura desta cidade, pra comunidade, até para as crianças e importante para o professor (DIRETORA).

O envolvimento com a música e com a dança, entretanto, não era compartilhado efetivamente com seus pais. *“Nos meus pais, enquanto eu morava com eles, não tinha música. Eu, somente eu mesmo que fui ligada em artes, música, dança e cantar”* (DIRETORA). Os pais da diretora possuíam afazeres que tomavam demasiado tempo e, portanto, estas atividades não promoveram grandes mudanças na rotina familiar. Ela relata que *“eles não tinham tempo de verdade pra estar me acompanhando e pra eles não alterou”*. Isto é, a dedicação e o envolvimento com a música e com a dança foram se incorporando à identidade da diretora sem que a vida familiar absorvesse algum destes elementos.

A mudança da cidade natal para o município onde atualmente trabalha e o seu casamento promoveram um afastamento das atividades ligadas diretamente à música e à dança. Atualmente, a música faz parte do seu cotidiano familiar através de uma rotina de ouvir música e assistir DVDs de shows musicais que tem incentivado o seu filho na prática de instrumentos musicais. Esta nova relação que inclui a música como um valor compartilhado entre todos os integrantes da família se apresenta mais satisfatória para a diretora do que a sua relação com os seus pais. Ela afirma que *“em termos de eu com a minha família agora, isso aí acredito que tenha alterado. Eu passei pro meu filho, ele fez aula de violão, ele tem guitarra, e meu marido também. Até em casa, nos fins de semana a gente coloca um DVD”* (DIRETORA). Toda a família compartilha do gosto pela música, mesmo que cada um apresente interesse por gêneros diferentes.

A relação da diretora na sua infância e juventude com a música e com a dança possibilitou a ela um forte envolvimento com o ensino de música e de artes na Escola Municipal do Vale, unidade escolar que ela dirige desde 2005 e na qual ela procurou dar todo o apoio para o ensino de música na sala de aula, para a criação e manutenção da Banda Escolar do Vale e para o ensino da disciplina de Artes atualmente. Este apoio foi reforçado pelo seu ingresso no PARFOR⁴ em Artes oferecido em uma Universidade próxima.

A experiência da diretora com a dança na sua infância e juventude fez com que ela tivesse profunda relação com o corpo coreográfico da Banda Escolar do Vale e que é uma atividade de dança desenvolvida junto à banda. Muitas meninas da escola participam deste grupo que tem atividades conjuntas e separadas do trabalho musical da banda: *“depois quando a gente fez a banda eu fiz parte do corpo coreógrafo aqui e também fui baliza”* (DIRETORA). Atualmente ela não atua junto ao corpo coreográfico da banda, mas continua a compartilhar da tarefa de manter e estimular a banda em seus projetos e desafios.

A diretora da Escola Municipal do Vale apresenta uma identidade musical que integra várias experiências ao longo de sua vida sem, contudo, ter atuado profissionalmente em nenhuma delas. Estas atividades lhe permitem atualmente, no cargo de direção escolar, compreender não só a necessidade da música na escola como das demais linguagens artísticas.

⁴ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996. (CAPES, 2011).

Assim como ela buscou valorizar a presença da música em sua atividade profissional na área de educação, ela também buscou superar com seu marido e com seu filho o distanciamento sentido na sua infância e juventude por parte de seus pais no que se referia às suas atividades de dança e no coro infanto-juvenil.

Por fim, o quarto profissional de educação a ser apresentado é o professor de artes da Escola Municipal do Vale no ano de 2011. Ele relata que sua relação com a música sempre foi estabelecida mediante a audição de músicas apresentadas pela mídia. *“Desde a minha infância eu não tive contato muito grande com música. Apenas de você escutar o que está na moda, em evidência”* (PROFESSOR DE ARTES). Uma única vez ele afirma ter tentado tocar violão. Esta tentativa se demonstrou uma experiência frustrante e que durou apenas quatro meses: *“na verdade eu tinha um trauma antes porque eu tentei e eu não aprendi nenhuma nota”*. Esta frustração parece tê-lo afastado, de forma decisiva, de outras práticas musicais. *“Eu gosto de escutar, mas eu tenho consciência de que isto precisa um pouco de dedicação e vocação; que isso não faz parte da minha vida”*. Tocar ou cantar, segundo o professor de artes, são aptidões que além de muito esforço, necessitam de uma aptidão que a pessoa deve possuir previamente. Ele procurou se dedicar por um tempo, mas lhe pareceu não possuir a ‘vocação’ para a atividade musical. O professor de artes se compreende como um ouvinte atento do fazer musical dos outros, mas despojado de um talento inato para a execução musical.

A existência de uma aptidão ou talento inato para o desenvolvimento musical é uma representação social apresentada pelo senso comum em muitas sociedades que compartilham de sistemas de crenças “enraizadas na cultura, na tradição e na linguagem [...] caracterizadas pela firmeza e rigidez da convicção e estão, muitas vezes, repletas de paixões” (MARKOVÁ, 2006, p. 230). A crença em uma ‘vocação’ para a música parece ser determinante na constituição de identidade musical do professor de artes. Esta representação apriorística da habilidade musical, apesar de ser compartilhada por muitas pessoas, dificulta o estabelecimento de processos democráticos de educação musical para todas as pessoas. Figueiredo e Schmidt (2008) reafirmam sua posição contrária a esta representação pelo fato dela tratar a aptidão musical e o talento de forma isolada e abstrata, não levando em conta “os diversos elementos que constituem as condições concretas de aprendizagem. Sob esta concepção, quem não tem talento não poderá se desenvolver musicalmente, mesmo que se dedique ao estudo da música” (p. 6). Ao defender a aprendizagem musical como um meio de

possibilitar que todos possam desenvolver habilidades musicais, os autores se contrapõem à crença de que alguns nascem com o que o professor de artes aponta como uma ‘vocação’.

Por não se compreender vocacionado para a música, o professor de artes deixa de incorporar em sua identidade musical a dimensão prática da música e passa a supervalorizar a dimensão por ele denominada de ‘crítica’ da apreciação musical. Sua identidade musical como um sujeito ouvinte será determinante na compreensão e avaliação do processo de educação musical que foi promovido anteriormente a sua chegada à Escola Municipal do Vale e na relação com a atividade musical da Banda Escolar do Vale.

O professor de artes possui a formação superior em filosofia e atualmente cursa o mesmo PARFOR em Artes que a diretora da Escola Municipal do Vale. Este envolvimento recente com a área das artes, contudo, tem reforçado em suas práticas pedagógicas as suas representações de música baseadas nas crenças das quais compartilha. Até dois anos atrás a sua relação com o universo musical esteve muito restrita a audição de músicas da ‘moda’, da mídia. De dois anos para cá, quando o professor de artes conheceu um músico profissional, ele passou a ter um convívio com novos gêneros musicais. Através desta amizade a música começou a fazer parte da sua vida e ele começou “*a prestar atenção no que é um jazz, o que é um rock, o que é uma música clássica, e Bob Marley, por exemplo*” (PROFESSOR DE ARTES). Para ele, o ‘prestar atenção’ envolve uma relação com a música que é descrita como uma consciência crítica acerca do que se ouve. É nesta perspectiva relativa da experiência musical que ele analisa e compreende todo o processo de educação musical desenvolvido na Escola Municipal do Vale e que se constitui hoje na sua maneira de se compreender como um ser musical. Sua abordagem para o ensino das artes visuais, que é a sua área de atuação, também compartilha desta proposta. Segundo ele, a ausência deste processo crítico no ensino das artes e no caso específico da educação musical tornará efêmero todo o conhecimento musical transmitido nas atividades da escola e na vida de cada pessoa.

Até então eu olhava a melodia, a batida como a gente fala. Se eu me identifiquei com aquela música eu gosto daquela música. Agora não, depois de dois anos pra cá eu começo a olhar a letra da música, o que essa música está fazendo, o porquê ela está assim, qual o gênero dessa música, que estilo, de onde veio isso? Comecei a questionar sobre isso. O verdadeiro interesse pra você saber música é saber mesmo (PROFESSOR DE ARTES).

A relação do professor de artes com a música, apesar de apresentar uma ‘frustração’ antiga devido a ausência de uma ‘vocação’ para a música parece ser reparada por uma dimensão exclusivamente apreciativa nos dias atuais. A dicotomização entre a música de

mídia e as outras músicas como o jazz parecem estabelecer no professor uma identidade musical que ressalta o ouvir música de qualidade dentro de uma perspectiva crítica e ativa, isto é, totalmente desconectada da experiência prática e centrada em uma dimensão estética. As representações de música apresentadas pelo professor de artes se demonstraram conflitantes nas relações sociais dentro da Escola Municipal do Vale que, por outro lado, vêm reafirmar o valor prático das atividades musicais e reforça a natureza procedural do conhecimento musical conforme as argumentações de Elliot (1995).

5.2 INTEGRANTES DA BANDA E ALUNOS DA ESCOLA

Dos dezesseis integrantes da Banda Escolar do Vale que foram entrevistados quatorze são atualmente alunos da Escola Municipal do Vale, uma é ex-aluna e outro é o único integrante que participa da banda e que sempre estudou em outra escola. A faixa etária dos entrevistados varia entre onze e quatorze anos e eles frequentam a banda desde o início da sua criação ou por no mínimo há dois anos. Apesar de todos compartilharem da mesma experiência musical da banda, de muitos terem tido aula de música na sala de aula, de residirem no mesmo bairro e de apresentarem uma faixa de idade muito próxima, eles também relatam vivências musicais singulares desenvolvidas em espaços externos à escola e à banda. Esta diversidade de experiências confere ao contexto da banda uma diversidade de relações intersubjetivas devido ao fato de “o fazer musical partilhado socialmente em grupos, sejam estes quais forem e do tamanho que forem, acessam, fazem emergir e reanimam possibilidades criadoras. Essas possibilidades criadoras existem em cada ser humano, em cada sujeito” (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009, p. 107). A música se faz presente no cotidiano de cada sujeito de forma que tanto podem compartilhar aspectos semelhantes como diversos promovendo singularidades e diferenças dentro dos processos vividos coletivamente.

– À tarde eu escuto bastante música e à noite quando eu vou dormir. Eu escuto a rádio, só que é mais sertanejo.

– eu boto uns ‘batidão’ e lá de vez em quando rola uma música alemã, aí dá pra gente dançar. Eu escuto música mais de tarde quando estou sozinho com o meu pai em casa.

– eu escuto música sempre quando dá. Eu sou mais roqueiro (INTEGRANTES DA BANDA).

Para este grupo de integrantes da banda, ouvir música não é apenas uma atividade rotineira, ela é um elemento fundamental para a sua relação com o cotidiano e para com o seu mundo intrapessoal e social. Esta cotidianidade é fundamental para o estabelecimento de

significados e realidades simbólicas que lhes permitem compartilhar de forma ativa e dialógica as representações de música decorrentes de suas vivências musicais e que promovem os processos de suas identidades pessoais e sociais. “São as representações que compartilhamos com os outros, mas das quais singularizamos alguns aspectos, que fazem de nós seres ao mesmo tempo individuais e coletivos” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 79). Toda experiência que ocorre de forma individual e interobjetiva na vida destes sujeitos também se constitui em intersubjetiva pelo fato de ser integrada as suas identidades compartilhadas pelo diálogo e pelas ações compartilhadas socialmente.

Os integrantes da banda afirmam que suas atividades de ouvir música são tanto uma ação individual que envolve a escolha do próprio repertório como uma atividade decorrida dentro das relações familiares onde os repertórios são negociados e compartilhados. A presença da música em suas vidas ocorre em momentos diversos dentro dos seus horários e das suas atividades diárias.

– eu escuto música mais de noite quando eu vou pra cama, quando estou sentado no computador eu sempre escuto uma música eletrônica ou sertaneja, é direto de noite, de dia assim.

– eu escuto música depois quando eu chego da escola, minha mãe está sempre com o rádio ligado. Às vezes eu vou no computador à tarde e à noite. Aí toda a vida estou escutando música também; eletrônico, sertanejo.

– quando eu estou no computador aí eu escuto algumas músicas, só quando enjoa eu vou lá tocar piano.

– música está em quase tudo na minha vida. Quando eu não escuto, eu toco. Sempre que eu estou concentrado em alguma coisa eu gosto de cantar e eu canto, eu resmungo música (INTEGRANTES DA BANDA).

O cotidiano fora da escola e fora da banda não só inclui o ouvir música como também outras atividades de estudo e de brincadeiras em festas familiares. Esta motivação musical surge de uma forte presença da música na vida familiar de quase todos os integrantes da banda. As práticas musicais na família se apresentam, em geral, espontâneas e difusas, por isto, em sua maioria, elas não representam para os alunos um processo de aprendizado musical. Segundo eles “*aprender mesmo foi na escola*” (INTEGRANTES DA BANDA). As atividades musicais fora da escola acontecem sem uma organização e sem uma intenção declarada. “*Quem tocava na minha família era a minha prima, aí eu tocava com ela só que nada assim de música mesmo só bater*”. A música que era executada nas festas familiares permitia também algumas experiências inusitadas, “*ficava todo mundo junto ali cantando, fazendo piada, aí sempre cantava e a gente fazia umas batucadas*”.

- o meu tio também toca gaita.
- o meu tio que toca violão, assim acompanhava um pouco, mas nunca toquei, eu sempre queria tocar, mas nunca...
- eu também comprei essa flauta então eu meu amigo, a gente ensaiava junto.
- minha mãe tocava guitarra bem antes de eu nascer.
- eu aprendi um pouco em casa flauta doce, meu irmão tocava, toca bateria, violão e guitarra e minha irmã tocou flauta, percussão, minha prima tocou clarinete, assim minha família é tudo músico assim.
- só o meu irmão que tocava violão (INTEGRANTES DA BANDA).

Os relatos dos alunos vêm ao encontro do que Christopher Small (1998) que considera como uma experiência musical e um fazer musical que “toda a participação em uma execução musical, quer ela aconteça de forma ativa ou passiva, quer nós gostemos da maneira como ela acontece ou quer nós não gostemos, quer nós a consideremos interessante ou chata” (p. 9, tradução minha). Muitos dos integrantes da banda têm familiares envolvidos informalmente com a música. Estas práticas familiares estão sempre ligadas a participações em festas onde a música tem a finalidade de integrar e animar as reuniões e as comemorações de parentes e amigos. Estas relações sociais fora da escola demonstram que os alunos dispõem de inúmeras experiências e conhecimentos musicais em seus espaços extraescolares e que se tornam fundamentais para a constituição de suas identidades tanto pessoais quanto sociais. “A experiência extraescolar dos alunos deve ser valorizada como visão de mundo” (ARROYO, 2000, p. 17), pois elas apresentam representações de música compartilhadas nas mais diversas relações e instituições das quais participam além da família e da própria escola.

As semelhanças e os consensos que à primeira vista emergem entre os integrantes da banda devido ao fato de compartilharem as mesmas práticas musicais, os mesmos objetivos dentro da banda e possuírem idades próximas não encobrem a diversidade de sujeitos que estabelecem relações dialógicas entre suas identidades ao mesmo tempo em que reafirmam suas visões particulares de mundo. À medida que cada integrante da banda se reconhece como um sujeito único e portador de uma experiência musical única, ao interagir com os outros também contribui para a constituição de sua identidade social e a do próprio grupo.

Os alunos que não participam da banda e que estudam nas 7ª e 8ª séries tiveram aula de música na sala de aula por no mínimo um ano inteiro enquanto que os alunos da atual 6ª série apenas tiveram quatro aulas no início do ano de 2010. Todos eles, de forma semelhante aos integrantes da banda, também compartilham de um cotidiano repleto de música: “a música está presente no nosso dia a dia, porque todo lugar que tu passas tu escutas música” (ALUNOS COM MÚSICA).

As identidades musicais dos alunos são construídas à medida que eles interagem e contribuem uns com os outros na construção das diversas representações tanto dos fenômenos musicais como dos seus grupos de pertencimento. Estes processos envolvem tanto hábitos e repertórios semelhantes como também o estabelecimento de diferenças e singularidades.

- *eu escuto música todas as noites, todos os tipos também.*
- *eu escuto música todos os dias, mais à noite. Fico no computador e coloco uma música; mais rock. Também rock internacional; mais coisa internacional. Eu não toco nada.*
- *eu gosto de escutar música assim, geralmente de noite quando eu entro no computador. No dia a dia, quase em todo lugar tem música.*
- *eu escuto mais à noite, sertanejo universitário e eu fiz dois anos de gaita ponto e comecei assim a gaita tecla eu toquei dois anos no encontro de gaiteiro; agora não toco mais nada.*
- *é difícil eu escutar música, às vezes final de semana e gosto mais de sertanejo universitário, rock internacional.*
- *eu gosto bastante de música, escuto sempre, e todos os tipos assim, bastante, gosto bastante de música desde que seja alegre pra mim tanto faz a música.*
- *eu gosto de tudo que é tipo; mais música clássica. Toco flauta doce. Tentei fazer aula de flauta transversal, mas não consegui; e toco também teclado (ALUNOS COM MÚSICA).*

A diversidade dos estilos faz parte da identidade destes alunos que compartilham de instrumentos e hábitos semelhantes como o computador para ouvir suas músicas. Além de escolher as músicas com as quais se identificam individualmente e socialmente, também percebem a prática da Banda Escolar do Vale como um espaço de referência e de vivência musical. “*Até aqui na escola às vezes tem música ou a gente escuta a banda ensaiando, principalmente quando tem campeonato*” (ALUNOS COM MÚSICA). A música também é um forte elemento de identidade social e familiar, pois muitos deles possuem vários parentes que demonstram alguma habilidade na execução de algum instrumento.

- *o meu tio toca gaita*
- *minha mãe já tocava violão, só que agora ela não sabe muito bem. Aí agora eu falei que ia começar a tocar ela sempre me incentivou pra eu ir que é bom.*
- *o meu pai tocava violão quando ele era menor, tipo da minha idade, ele sempre queria que eu tocasse,*
- *meu pai assim também gosta de cantar, antigamente a gente ia mais nas casas dos padrinho, aí ele só sabia tocar pandeiro ou triangulo, até hoje ele gosta de cantar, liga o som do carro, mas você só escuta ele*
- *meu pai já tentou me ensinar a tocar violão porque ele sabe, ele tem facilidade tocar instrumentos, mas eu infelizmente não gostei muito, eu achei um pouco complicado e desisti. Uma vez meu pai pegou emprestado do meu primo uma gaita. Eu queria tocar, mas meu pai não deixou, porque ele tinha medo que eu ia quebrar. (ALUNOS COM MÚSICA).*

É constante nos relatos destes alunos uma relação com a música que é permeada de afetos e de emoções que mobilizam e integram suas representações musicais ao mesmo tempo em que consolidam suas identidades. Segundo eles a música pode expressar “*um sentimento*

que se não consegue falar em palavras, assim, às vezes, [ela] faz lembrar um momento; às vezes [ela] faz lembrar uma pessoa” (ALUNOS COM MÚSICA). A emoção presente na experiência musical não está, de forma alguma, desconectada com o estabelecimento de processos cognitivos, pelo contrário, “uma emoção é capaz de transcender aspectos relativos à espontaneidade e promover a comunicação intelectual” (MAHEIRIE, 2002, p. 38). As experiências musicais que muitas vezes são relatadas por meio de uma ênfase emocional e afetiva não excluem formas de conhecimentos promovidos por relações interobjetivas e intersubjetivas. Isto é, uma experiência musical permeada de fortes relações emocionais também é promotora de conhecimentos intelectuais.

Apesar dos relatos apontam exclusivamente para atividades relacionadas com um ‘ouvir música’, elas não impediram e impedem a construção de uma rede de significados musicais pessoais que são socializadas por se integrarem às suas identidades. Para estes alunos a música que permeia suas vidas se ressignifica à medida que suas experiências se acumulam e se sobrepõem. “Então depois que tu passas por certa experiência, tem certas músicas que tu não vias sentido nelas e depois de passar por essa experiência tu passas a ver um sentido na música”. As músicas são apropriadas por estes sujeitos que as vivenciam como experiências transformadoras. “Acho que todo mundo já escutou uma música e falou assim – essa música foi feita pra mim, porque foi feita como passei; conta os fatos vividos por ti mesmo”. Os alunos se apropriam de um determinado repertório que passa a ser a representação de suas relações e construções de mundo ao longo de suas vidas. “Às vezes eu escuto uma música e eu falo – essa música é minha”. Para este aluno esta experiência apresenta significados próprios e específicos de forma que a mesma música pode não promover a mesma construção de mundo por parte de outras pessoas que delas compartilham o fazer ou a audição. “Algo que duas pessoas compartilham com um mesmo significado não vai ter um mesmo valor emocional para elas” (REY, 2009, p. 136). É justamente esta singularização de experiências comuns que permite que todas as pessoas que conhecem a mesma música sintam que ela foi escrita para cada uma em particular, que ela seja ‘sua’, que ela apresente significados particulares a cada um.

Os alunos que não participam da banda, em seus convívios sociais, integram diversas práticas musicais de amigos e parentes, promovendo assim a ressignificação da experiência musical vivenciada por aqueles nas festas e encontros familiares mesmo sem uma participação efetiva por parte daqueles. “Eu nunca tentei assim porque em festa eles tentam insistir, mas eu não quero” (ALUNOS COM MÚSICA). A não participação ativa no tocar

não exclui qualquer sujeito do ato de se expressar musicalmente. “*Musicar*⁵ é tomar parte, sob qualquer aptidão, em uma execução musical, tanto por executar, por ouvir, por ensaio ou prática, por providenciar material para a execução (o que é chamado composição), ou pela dança” (SMALL, 1998, p. 9). Muitas são as maneiras que o sujeito pode se envolver com a atividade musical, por isto, o fato do aluno não participar tocando nas comemorações familiares e da própria escola não o impede de ser um sujeito que compartilhe das representações de música constituídas nestes contextos de forma a integrar o emocional e o intelectual.

Os alunos que não participam da banda compartilharam com os integrantes desta, em algum momento, as práticas musicais da sala de aula de forma que foi possível que eles apresentassem muitas semelhanças em suas identidades musicais. Contudo, estes alunos que não se integraram à banda, por motivos diversos, apresentam em suas falas elementos emocionais mais expressos do que aqueles que integram a banda e do que aqueles que não tiveram aula de música. Suas identidades apresentam semelhanças com todos os demais sujeitos da mesma forma que destacam características pouco comentadas por estes. Não somente a prática musical é promotora de significados musicais na vida destes alunos da Escola Municipal do Vale, mas a rede de experiências musicais expressas por todos.

5.3 PAIS DOS INTEGRANTES DA BANDA

A música se faz presente no cotidiano dos pais dos integrantes da banda principalmente pela sua veiculação no rádio e pelo convívio com as atividades musicais dos filhos que participam da banda. “*Lá em casa de segunda a segunda é música direto, de uma maneira ou outra meu filho pratica música. A gente ouve música no rádio direto. Eu acho que a música hoje faz parte de onde tu estiveres*” (PAIS). A fala deste pai descreve uma situação muito comum a todos os demais, eles buscam incentivar os seus filhos na prática musical permanecendo na posição de ouvintes e observadores atentos. Este incentivo faz com que eles se deparem com relações e conhecimentos novos trazidos pelos próprios filhos para dentro do convívio familiar de forma que é promovido um diálogo entre as representações e identidades musicais de todos. A compreensão que cada sujeito tem de si está relacionada com a compreensão que cada um tem dos outros com os quais convive e interage e também da

⁵ Tradução literal do neologismo inglês criado por Christopher Smalll.

compreensão que estes têm do sujeito em questão. Esta rede de interações e conhecimentos envolve necessariamente as identidades dos sujeitos e as representações constituídas no contexto, isto é, “a problemática da identidade provavelmente não pode prescindir da noção de representação. Em certo sentido, é exatamente esta noção que nos permite compreender as distâncias que o indivíduo percebe entre o grupo e ele mesmo”. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 79). Este processo relacional de identidades que estabelecem semelhanças e diferenças é que dinamiza as representações de música e promovem aproximações e afastamentos entre os sujeitos interagentes.

Dentre todos os pais entrevistados, apenas um deles relatou que em algumas situações se envolve com a música de uma forma mais prática. *“Até num bar, num aniversário toco um pandeiro, acompanho uma gaita. Isso o meu pai sempre fez, ele e o amigo dele tocavam gaita e cantava muito bem o pai; eu cantar assim não consigo”* (PAIS). Este relato aponta para uma memória de infância compartilhada pelos entrevistados em que a música era sempre executada por parentes e demais pessoas da comunidade tanto em reuniões familiares como em festas e bailes locais. Entretanto, por falta de incentivo e de meios de acesso, eles nunca aprenderam a tocar algum instrumento. O grupo de pais aponta como um dos motivos pelo pouco envolvimento com a prática musical a ausência do ensino de música nos seus tempos de escola: *“na verdade é assim, na nossa época na escola não tinha oportunidade e agora eles têm oportunidade de estar estudando música”* (PAIS). O fato de a escola possibilitar o ensino de música nos dias de hoje não é apenas visto como uma responsabilidade da instituição, mas uma responsabilidade deles em apoiar e incentivar os filhos a participarem.

Somando-se a ausência da música na escola os pais também apontam a falta de incentivo da própria família; *“faltou essa propriedade da gente cantar junto, aprender, mas eu acho que por causa de nossos pais”*. A realidade social e econômica destas famílias que se dedicaram a alcançar certa estabilidade financeira capaz de nos dias de hoje desfrutarem de certo conforto não permitiu naquela época o investimento também na aquisição de instrumentos musicais desejados por eles. *“Se passava na vitrine e olhava aquele preço lá era de arrepiar que nós mal e mal tínhamos pra comer”* (PAIS). Somado a dificuldade de ter um aprendizado musical, as condições financeiras da época não permitiam a aquisição de um instrumento musical para poder ‘tocar’ música. *“Só tinha aqueles ‘tocador’ num canto aqui e no outro, não sei como eles aprenderam talvez por si só ou não”*. Por isso, todos os pais entrevistados são unânimes na necessidade de incentivar a participação dos filhos na banda

como forma de oferecer a eles a oportunidade que eles não tiveram e que agora está disposta na escola e em outros tantos meios de acesso como a internet.

Daí meu pai sempre dizia, olhava pra uma gaita e dizia 'se soubesse tocar gaita eu vendia meus cavalos, a carroça porque eu sei que isso eu conseguia de novo, mas um acordeom desses nunca mais. Hoje em dia não, queres fazer aula de qualquer instrumento, se tu não sabes, tu acessas a internet e tem tal, tal e tal. Tem as escolas particulares. A facilidade hoje em dia é maior por isso que nós pais temos que aproveitar e incentivar nossos filhos a oportunidade (PAIS).

Outra observação que os pais fazem acerca de seu pouco envolvimento com a prática musical é que, comparando suas rotinas de vida atual com as dos pais e avós eles afirmam que “*antigamente o pessoal tinha mais tempo pra essas coisas assim. Mesmo que não tinha aula, tanto conhecimento, tantos instrumentos, eles tinham mais aquele tempo pra música*” (PAIS). Esta afirmação descreve uma ruptura com valores e modos de vida aceitos pela geração dos seus antepassados que agora, para os entrevistados, não são mais possíveis. “*Eles faziam uma tarde dançante, domingo à tarde vinham os gaiteiros, aquele pessoal tocava gaita e dançavam. Era uma cultura que foi quebrada com o tempo*”. A presença da música na vida desses pais contribuiu de forma significativa para que eles pudessem ter uma compreensão comum e individual do mundo no qual estão inseridos, pois, segundo Jovchelovitch (2011) os “*sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social*” (p. 54). Esta luta se reflete na vida destes pais através do reconhecimento da herança de tradições e de crenças musicais presente nas suas infâncias, mas que de alguma forma se perderam ao longo de suas vidas e que agora, de forma insistente, buscam proporcionar aos filhos.

À medida que os pais necessitaram assumir novas responsabilidades e novos papéis sociais que lhes impediram de se relacionar com a música de forma igual à vivida quando crianças, suas representações de música e seus processos de identificação musical construídas socialmente foram se transformando. Entretanto, para eles, a grande expectativa é a de que os filhos possam se identificar com suas expectativas passadas e que parecem ser resgatadas por meio das atividades da Banda Escolar do Vale. As identidades e as representações de música dispostas não só nestas relações familiares, mas em todas aquelas que foram aqui apresentadas passam a dialogar “*em movimentos de subjetivação-objetivação, de apropriação e de criação, (re)criação, onde a vida se dá e os sujeitos se fazem sujeitos, sempre em espaços e processos, tempos, aprendizagens, mediados semioticamente na cultura (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009, p. 111)*. Esta dinâmica de relações apontadas pelas autoras mostra o quanto as identidades musicais dos sujeitos e as representações sociais de música em um

determinado contexto apresentam um profunda incompletude que os mobiliza em busca da estabilidade como do movimento que transforma a realidade até então compreendida e apropriada.

6 AS REPRESENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NA ESCOLA MUNICIPAL DO VALE

Este capítulo apresenta as representações hegemônicas que são compartilhadas na Escola Municipal do Vale e que estão relacionadas com a própria instituição escolar, com a banda e com o objeto ‘música’ que foi abordado na aula curricular e que atualmente é executado pela banda. As representações de música identificadas são, ao mesmo tempo, singulares e coletivas por tratarem da interpretação pessoal do conhecimento compartilhado no seu mundo social. *“Eu acho que a música é coisa importante na comunidade, família, dia a dia. Por isso a gente incentiva o máximo que a gente pode nossos filhos”* (PAIS). Os pais dos integrantes da banda construíram histórias de vida nas quais a música, mesmo não tendo se configurado como uma atividade de execução instrumental, sempre fez parte e possuiu uma dada importância que os faz manter a continuidade e a realização de seus desejos nos próprios filhos. Todos os sujeitos investigados nesta pesquisa demonstram uma forte decisão em compartilhar suas representações de música, pois são reconhecidas como elementos constituintes de suas identidades e de suas próprias histórias. Tal constatação vem ao encontro da afirmação de Campos (2010) de que *“as representações que os sujeitos constroem, compartilham e comunicam entre si são fruto de histórias já construídas, e como tal são transmitidas”* (p. 172). As representações dispostas neste contexto específico da Escola Municipal do Vale e na comunidade na qual ela está instalada foram construídas historicamente em grupos e em comunidades que compartilham crenças e valores que integram as suas culturas.

As relações que se estabeleceram na sala de aula e nas atividades da banda não se voltaram apenas ao objeto música e à aquisição de determinados conhecimentos musicais – relações interobjetivas, mas envolveram importantes relações entre todos os sujeitos – relações intersubjetivas conforme relatam os integrantes da banda ao perceberem que as diferenças entre cada sujeito é minimizada por relações mais assimétricas de respeito. *“Nós aprendemos muitas coisas aprendemos a tocar um pouco a respeitar um ao outro também porque tinha uns que tem mais dificuldade, uns tem menos, uns sabem mais”* (INTEGRANTES DA BANDA). A disposição e a organização do mundo social em grupos e em comunidades ocorrem de forma tão diversa quanto forem as características culturais das relações que os unem e os aproximam. Por isto, é possível se compreender e se distinguir os vários sujeitos e grupos apresentados nesta pesquisa, pois *“o que constitui um grupo é a existência, ou não, de relações”* (GUARESCHI, 2010, p. 85). Nesta perspectiva a Escola Municipal do Vale pode ser compreendida como uma comunidade que envolve vários grupos

distintos que se relacionam em torno de objetivos comuns e que envolve “divisão de papéis, divisão de trabalho e, bem ou mal, hierarquização das relações sociais, estabelecendo-se, como consequência, as relações de poder que permeiam toda e qualquer relação social” (NASCIUTTI, 2010, p. 102). Ao se estabelecer como uma comunidade específica, a escola também passa a compartilhar de uma cultura própria e de representações acerca de si mesma e de todas as relações e objetos de conhecimento nela dispostas.

As representações sociais de música abaixo destacadas se apresentaram em constante transformação ao longo do processo histórico descrito pelos sujeitos investigados. Este trabalho destacou aquelas que se apresentaram como mais significativas nas falas daqueles, nas práticas observadas e no plano de aula analisado. Segundo Spink (2011), os discursos dos sujeitos apontam para aspectos cognitivos, práticos e para os investimentos afetivos que constituem as representações sociais. Como já foi dito anteriormente, esta linha de investigação não pretende afirmar que estas características se configuram como uma fragmentação das representações investigadas, mas apenas uma divisão metodológica que permite que sejam ressaltados os destaques promovidos pelos próprios sujeitos sociais investigados. Desta forma, este trabalho identificou as seguintes representações hegemônicas compartilhadas no contexto da Escola Municipal do Vale:

- a escola como objeto de representação
- a banda como objeto de representação
- a música como conhecimento teórico
- a música como conhecimento prático
- a música como cultura

A música é apresentada por todos os sujeitos como um fenômeno compartilhado socialmente de forma que suas representações são determinantes nos processos de identificação de cada sujeito, de cada personagem. Através das representações de música compartilhadas entre todos os sujeitos atuantes neste contexto social é possível que eles revelem “quem são e o que consideram importante, as inter-relações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 38). As representações sociais de música destacadas neste trabalho não se caracterizam pelas únicas representações dispostas no contexto da Escola Municipal do Vale, porém destacam aquelas que são hegemônicas sem, contudo, apresentarem elementos consensuais. Todas as

representações aqui destacadas não estão isentas de promover tanto convergências como possíveis conflitos nas relações e nas identidades de todos os sujeitos investigados.

6.1 A ESCOLA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO

A Escola Municipal do Vale é uma instituição formada por vários grupos de sujeitos que assumem papéis e funções diversas dentro dela. Estes grupos de sujeitos, em suas relações internas e em suas interações, constituem representações dinâmicas e estáveis acerca deste contexto social que tem a função definida de promover processos educacionais. A diretora, ao se referir à escola, a compreende como o local das descobertas e da aprendizagem. Segundo ela *“a criança acaba descobrindo tudo aqui na escola, acaba aprendendo aqui”* (DIRETORA). Na perspectiva da diretora, a Escola Municipal do Vale, por se tratar de uma instituição educacional reconhecida como formal, estaria estabelecendo processos de descobertas comuns a todos os alunos. Tal representação busca assegurar que as relações internas da escola tendem à simetria, isto é, promovem processos igualitários de aprendizagem, porém estabelece uma relação assimétrica ao ignorar todo o aprendizado nos espaços externos à própria escola.

A representação da escola como um espaço de descobertas, muitas vezes, impele seus profissionais a negligenciarem a experiência musical de seus alunos em espaços externos a ela como afirma o professor de música: *“não fui obrigado a trazer o funk ou alguma coisa que os alunos já trazem de bagagem, que eles gostam pra depois chegar naquele outro lá. Não fiz esse processo, podia ter feito, não sei, mas não foi”* (PROFESSOR DE MÚSICA). A responsabilidade da escola em sistematizar a aprendizagem musical dentro de uma proposta intencional e consciente não necessariamente envolve a dissociação e a dicotomização entre categorias como conhecimentos pertencentes à escolarização e aqueles externos a esta. Ao se considerar a afirmação de Libâneo (2005) de que *“a prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico-social”* (p. 82) pode-se entender que os alunos realizam muitas descobertas em espaços e momentos externos à escola. Desta forma, estas descobertas e estes conhecimentos musicais trazidos para dentro da escola não podem ser desconsiderados totalmente pelo professor. É nestas relações dialógicas entre os conhecimentos dos alunos e os do professor

que se constituem as representações de música e se estabelecem as forças de poder que tendem a configuração de representações hegemônicas.

A escola, portanto, tanto promove o equilíbrio como o desequilíbrio entre os grupos que a constituem, isto porque “os grupos sociais têm representações deles mesmos, assim como têm representações da posição que ocupam em relação a outros grupos” (DESCHAMPS; MOLINER, 2008, p. 135). Enquanto a escola apresentava o ensino de música para todos os alunos as relações tendiam a uma simetria que possibilitava que a escola fosse um local de ‘descobertas’ para todos. Com o término das aulas de música e a permanência das atividades da banda, apesar da admiração que a banda ainda recebe, promoveu-se um desequilíbrio nos processos de aprendizagem musical dentro da escola. Ela passou a comportar o grupo daqueles que aprendem e praticam música e o grupo dos que não participam destas atividades.

Antes tinha o pessoal da banda e aqueles que não tocavam na aula queriam entrar nela. Para eles o sonho era entrar na banda, principalmente depois que começou a ganhar aqueles títulos, aquilo animava, entusiasmava. Aí, agora não tendo mais música os alunos novos não sabem como é (INTEGRANTES DA BANDA).

Os alunos, repetidas vezes, afirmam que a aprendizagem real de música ocorreu na escola. “*Eu aprendi mesmo aqui na escola*” (ALUNOS BANDA). Apesar do cotidiano fora da escola apresentar diversas maneiras deles se envolverem com a música, contudo, ressaltam que a escola é o local de se confirmar e assegurar um conhecimento correto. Esta representação vem de encontro a afirmação de Rios (2010) de que a escola é “o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade” (p. 37). A vivência musical informal destes alunos no contexto familiar e social da comunidade lhes é suficiente para a reconhecerem como um processo de aprendizagem musical. A sistematização do conhecimento ocorre na escola, o ‘*espaço da descoberta*’ como afirma a diretora da escola.

A sistematização do conhecimento musical na escola parece não impedir os alunos a compartilharem de representações de música como a de que ela seja uma prática divertida e envolvente. “*É bem divertido tocar porque não é difícil nem uma coisa chata*” (ALUNOS COM MÚSICA). A escola passa a ser o local e atividades divertidas e envolventes. Estes mesmos alunos relatam que a aula era dinâmica e que o professor apresentava uma abordagem pedagógica diversificada, promovendo assim, um interesse dos alunos e uma

aprendizagem mais significativa. “*Na hora mesmo ele inventava e fazia alguma coisa diferente; a gente se divertia bastante nas aulas dele*”. A fala destes alunos vem corroborar com a afirmação de Figueiredo e Schmidt (2008) de que todos os indivíduos podem se desenvolver musicalmente desde que sejam adequadamente orientados. Estes relatos ressaltam a importância da atuação de profissionais que possam estabelecer processos educacionais dinâmicos e significativos e transformadores respeitando a “dinâmica da aprendizagem dos sujeitos” (MEIRIEU, 2008, p. 39).

A educação musical, por se tratar de um fenômeno social situado historicamente, ao ocorrer no contexto escolar compartilha também de seu objetivo principal que é “a transmissão exaustiva do conjunto de saberes considerado como constitutivos do vínculo social em um determinado momento” (MEIRIEU, 2008, p. 39). Os sujeitos investigados na Escola Municipal do Vale a compreendem como um espaço apropriado para a concretização de um processo de educação musical eficaz e acessível a todos os indivíduos mediante a superação de algumas dificuldades. Compreender a escola enquanto espaço das descobertas e da aprendizagem real devido à sistematização e intencionalidade dos seus conhecimentos não a torna o espaço privilegiado dos conhecimentos reificados, mas o espaço capaz de integrar os mais diversos conhecimentos, saberes e práticas de forma dinâmica, criativa e transformadora.

A escola como objeto de representação se apresenta como um local da sistematização do conhecimento que envolve as ‘descobertas’, isto é, os discursos dos sujeitos ressaltam os aspectos cognitivos da representação. As práticas desenvolvidas pela diretora e pelo professor de música buscam assegurar a confirmação desta abordagem, mesmo que, às vezes, promovam relações assimétricas dentro deste processo. Entretanto, os investimentos afetivos dos alunos em relação a aula de música parecem minimizar a percepção de que a escola apresenta, muitas vezes, coisas ‘chatas’. Para muitos alunos a ausência da aula de música é sentida pelo fato de que ela era divertida e transformava o cotidiano da escola.

6.2 A BANDA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO

A Banda Escolar do Vale apresenta um grande empenho e envolvimento por parte dos pais na sua manutenção e desenvolvimento, pois, segundo a diretora e o professor de música ela foi capaz de contagiar toda a escola e também a comunidade local por meio da execução musical em ocasiões festivas na escola e na cidade e pelos prêmios que conquistou em

eventos específicos como concursos regionais e nacionais. *“A banda é um orgulho pra comunidade, então é fácil ter a participação da comunidade, dos pais. É um compromisso com a comunidade, com o teu filho”* (PAIS). Os integrantes da banda não só interagem entre si dentro de um espaço e tempo definidos como efetivamente se inserem em uma rede de relações com a escola e com a comunidade local onde cada um destes domínios não possa existir sem o outro e onde cada um deles passa a fazer parte da compreensão do outro. A compreensão de relação aqui apresentada está em conformidade com a afirmação de Guareschi (2010) de que ela é *“uma coisa que não pode existir, que não pode ser, sem que haja uma outra coisa para complementá-la. Mas essa ‘outra coisa’ fica sendo parte essencial dela. Passa a pertencer à sua definição específica”* (p. 82). A banda não pode existir por si só, ela apenas existe pelas relações que se estabelecem entre todos os sujeitos envolvidos. Nestas relações é que se constituem as representações acerca da própria banda, bem como das músicas por elas produzidas.

Para o professor de música e também o primeiro regente da banda todo o investimento e esforço dispendido por parte dos integrantes deste grupo se converteu em uma busca de resultados que realimentam o orgulho de todos os envolvidos e também de todos os alunos da escola. Com o aumento da autoestima dos integrantes e, por conseguinte, da valorização da banda por parte dos pais e da comunidade local, a banda adquiriu *“um destaque porque ela também é prioridade em algumas coisas, ela é prioridade para os alunos. Era difícil, pelo menos no tempo em que eu era regente, o pessoal faltar”* (PROFESSOR DE MÚSICA). As representações que os integrantes da Banda Escolar do Vale fazem de seu próprio grupo apresentam relações diretas com as identidades de todos os integrantes e dos demais envolvidos na manutenção do próprio grupo.

O grande envolvimento emocional dos sujeitos para com as atividades da banda não encobre a percepção de que também há a ocorrência de um aprendizado dentro das mesmas. *“Porque na hora que tu estás se divertindo tu estás aprendendo a tocar algum instrumento”* (INTEGRANTES DA BANDA). A prática musical permeada de afetos que promovem a união do grupo e que a tornam divertida parece se tornar elemento fundamental no processo de integração deste grupo.

A banda é representada inicialmente como um grupo coeso e responsável que se une para obter resultados de interesse comum. *“A banda tem a confiança da maioria das pessoas da comunidade. A gente consegue coisas ali que se fosse outra entidade não faria, nem a*

escola conseguiria fazer, quem sabe” (PROFESSOR DE MÚSICA). Para o professor de música a banda é muito mais do que a representação de um grupo que executa um repertório específico, ela é um grupo que alcançou resultados que alimentam o orgulho de quem participa da banda e das pessoas da comunidade. Esta representação vem de encontro à concepção linear de grupo, que, segundo Carlos (2010), baseado na tradição lewiniana onde o modelo ideal de grupo é apresentado como “coeso, estruturado, acabado. Passa a ideia de um processo linear. Neste modelo não há lugar para o conflito” (p. 201). Esta representação do grupo permite que se obtenham resultados que aumentam o orgulho de todos os envolvidos e o apoio recebido por toda a comunidade. “A comunidade deu muita importância para a nossa banda. A gente teve assim muita ajuda... muita ajuda mesmo” (DIRETORA).

Para os alunos que não participam da banda esta representação também é expressa: *“quem vê os ensaios aqui, pode ver, é como se fosse um grupo de amigos aprendendo uma música” (ALUNOS COM MÚSICA). A representação da banda como um grupo coeso apresenta o mesmo “como um modelo de relações horizontais, equilibradas, equitativas, ou seja, um lugar onde as pessoas se amam, se respeitam e cooperam umas com as outras” (CARLOS, 2010, p. 201). A representação da banda como um grupo coeso, ou como uma ‘família’ – expressão usada por uma aluna que não participa da banda – reafirma as relações intersubjetivas e interobjetivas que nela se estabelecem em busca de um resultado comum. Para os alunos que tiveram aula de música a relação com a banda também se estabelece dentro das simetrias dos papéis sociais que eles podem exercer. “Eu gosto de ver e acho bonito só que não tenho interesse de vir ficar ensaiando sair com a banda. Eu gosto mesmo é de ouvir. Um time de futebol tem os titulares e os reservas” (ALUNOS COM MÚSICA). A experiência musical, suas representações e suas práticas são compartilhadas por todos os sujeitos que integram o mundo social da escola.*

As representações de grupo e das práticas musicais constituídas e compartilhadas pelos integrantes da banda, seus pais e o regente podem ser consensuais ou discordantes das demais representações que outros grupos fazem tanto da banda como da música por eles executada. Para os pais dos integrantes da banda, seus filhos *“sentem orgulho de praticar aquela música que no conjunto é uma coisa muito bonita. Aquilo ali cria uma alegria para eles” (PAIS). Entretanto, muitos expectadores da banda a representam não pela qualidade musical inerente ao trabalho da banda, mas a aspectos mais emocionais e afetivos demonstrados pelos integrantes da banda durante as apresentações. “Muitas vezes eles falam que às vezes tá sem vontade de tocar; com aquela cara emburrada e vê. A música não fica*

assim boa e eles vão lá e logo percebem” (INTEGRANTES DA BANDA). O público costuma fazer afirmações como: *“aquele lá não estava com muita vontade de tocar, dava pra ver”*. Os integrantes da banda afirmam que *“as pessoas prestam atenção se a gente está gostando de fazer aquilo, se está gostando de mostrar a cultura de nosso município”*. As representações que os demais grupos fazem a respeito da banda e de suas atividades ecoam e reverberam dentro dela e contribuem de forma dinâmica para a constante transformação de sua representação por parte dos sujeitos envolvidos de forma diretamente com a mesma.

Os integrantes da banda também relatam as representações de música e da prática musical da banda expressas por seus colegas da escola e de outras pessoas com as quais mantém relações como os seus amigos de grupos externos à escola. Os alunos relatam falas como: *“sai dessa banda, essa coisa chata, porque vocês não fazem nada, é chato. Vai lá aprender música, porque isso é chato, é coisa pra quem não tem nada o que fazer”* (INTEGRANTES DA BANDA). Estes relatos demonstram que na mesma comunidade, grupos diversos constituem representações conflitantes acerca da banda.

As representações da banda, das suas práticas e da sua música estão dispostas nas relações sociais dos seus integrantes e, de alguma forma, são compartilhadas pelos diversos grupos dos quais eles participam dentro da mesma comunidade. *“Quer ver quando tu falas assim que tem alguma coisa durante a semana. Tu combina com as amigas e falas ‘eu tenho banda’. Ah sai dessa porcaria, é muito chato lá, toda semana ir lá tocar sempre a mesma música”* (INTEGRANTES DA BANDA). Contudo, para os integrantes da banda, a representação de grupo coeso que eles compartilham e procuram demonstrar é suficiente para enfrentar os conflitos. *“Mas é uma coisa que a gente gosta e eu sempre falo – ah porque vocês não tão participando, mas que nem eu, eu gosto de ir lá, é legal, tu conversas com teus amigos, te aproxima assim de algum jeito”*. A representação de banda como um grupo coeso que é compartilhada por todos os integrantes é responsável pela qualidade das relações que ali são constituídas.

O discurso apresentado pelos sujeitos envolvidos com a banda ao abordá-la como objeto de representação ressalta um forte investimento afetivo para com a mesma. Esta relação promove um aumento na autoestima e orgulho em todos os envolvidos, na escola e na comunidade. Entretanto, este mesmo investimento afetivo se torna o principal critério de avaliação das práticas musicais da banda por parte de grupos externos a ela. São estas mesmas práticas comuns que estabelecem relações simétricas em torno de objetivos específicos como

a conquista de títulos e do repertório executado. As representações da banda como um grupo coeso, como uma *'família'* parece muitas vezes ofuscar os aspectos cognitivos desencadeados nos seus processos. Contudo, os sujeitos percebem que o aspecto cognitivo proveniente dos conhecimentos musicais transmitidos nas atividades da banda é responsável pelo desencadeamento de todo este movimento.

6.3 A MÚSICA COMO CONHECIMENTO TEÓRICO

Os processos de educação musical desenvolvidos tanto na sala de aula como nas atividades da banda da Escola Municipal do Vale têm como objetivo principal a apreensão e transmissão de conhecimentos musicais específicos. É, pois, no decorrer desses processos que se estabelecem as representações de música como *conhecimento sobre*, isto é, conhecimentos acerca da natureza teórica e declarativa do fenômeno musical. O professor de música buscou estabelecer o papel de alguns conteúdos musicais com fundamentais para a formação dos alunos independentemente do critério de gosto pessoal dos mesmos. *“Eu trouxe como um conhecimento, não como gosto. Eu trouxe Beethoven, por exemplo, como um conhecimento, que é a biografia dele, a música. A gente analisou o que quer dizer cada coisa”* (PROFESSOR DE MÚSICA). A música a partir destas experiências passou a ser representada por aquilo que é possível se falar dela, isto é, pelos elementos abstraídos da sua execução e de sua prática, pela construção de conceitos e de conhecimentos *sobre* a própria prática sem que esta fosse necessária. O professor de música afirma que trabalhou Mozart ouvindo a música do compositor. Porém, segundo ele, *“ninguém é obrigado a gostar disso, mas vamos apreciar, vamos ver o que tem aqui dentro dessa música. Que elementos que tem aqui?”*.

O professor de artes da Escola Municipal do Vale constrói sua representação de música enquanto conhecimento teórico baseado na afirmação de que os alunos necessitam ser orientados para compreender a música de uma forma diferente daquela apropriação que ocorre no cotidiano. *“Não que seja uma coisa que você escuta, que seja de uma cultura simplesmente de massa. Acho que é preciso ter uma orientação”* (PROFESSOR DE ARTES). Para este professor de artes a música apresentada e difundida pelas mídias e culturas de massa não conduzem a um processo de musicalização, pois estas músicas não apresentam necessariamente qualidade para que se promova uma experiência musical significativa. Suas afirmações acerca da natureza da música se concentram em apresentar aos alunos apenas o repertório de qualidade, isto é, um repertório que não passa pelas ideologias presentes nas

culturas de massa. Nesta perspectiva os dois professores, o de música e o de artes parecem concordar entre si sob este aspecto de uma qualidade inerente em determinados compositores e determinadas músicas.

É preciso mostrar o que é música para essas crianças. E pelo que eu vejo e que eu estou lendo agora quantas músicas de qualidade, por exemplo, Chiquinha Gonzaga nunca alguma criança pensou em escutar, ou saber uma música clássica, erudita, ou chorinho, um samba, um pagode, um funk, mas de qualidade (PROFESSOR DE ARTES).

Para o professor de artes, a música possui características inerentes e lineares que devem ser apropriadas pelos alunos de forma que passem a fazer parte de suas próprias identidades, que nesta perspectiva parecem ser compreendidas também como lineares e estáveis. “A música começa a fazer parte e isso eu entendo como musicalização. Isso que eu tenho que passar para o aluno” (PROFESSOR DE ARTES). A experiência musical ocorre na pessoa apenas mediante a compreensão dos seus elementos, isto é, a letra, a melodia, o gênero e o estilo. O trabalho de musicalização significa “cavar nesse aluno que, como a pintura e a escultura, a música faz parte da gente; até mais. É mais fácil essa cultura popular chegar até o aluno, ela está mais presente na vida do que uma obra que está distante, está lá no museu”. Esta música a ser ‘cavada’ como uma potencialidade que deve ser descoberta por cada sujeito deve ser boa e deve ser permeada de certa criticidade para que se promova nos sujeitos uma experiência efetiva e duradoura. Na atualidade, a música é uma arte que não apresenta barreiras de acesso, contudo, cada vez mais se torna uma ferramenta de dominação ideológica por certos meios de comunicação de massa. Desta forma a representação de música do professor de artes envolve certa característica ideológica de dominação que corresponde ao conceito apresentado por Paro (2008) como aquela que ocorre “quando uma das partes (grupos ou pessoas) reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto” (PARO, 2008, p. 27). Isto é, os alunos não estariam afirmando suas subjetividades e suas identidades musicais dentro da escola em detrimento de uma música imposta a eles. Para o professor de artes esta dominação somente pode ser combatida por uma musicalização que treine, de forma muito prática, as pessoas a usarem a música dentro de comportamentos e objetivos que seriam considerados ‘corretos’.

Agora a música tem esse poder de sair, do local de origem e ir para a casa do aluno, do ser humano, e você pode levar isso com você. Ela pode estar no carro sair ir de um lugar para o outro, ela rompe com a barreira, com a fronteira. Então ela tem esse poder na nossa vida. E como nós estamos usando? Como nós estamos sendo treinados pra isso? Pela televisão! E a televisão segue tendências e a tendência é sempre efêmera. Isso que eu vejo como musicalização, que eu tenho vontade de trazer pra minha vida (PROFESSOR DE ARTES).

A dimensão pedagógica da musicalização apresentada pelo professor de artes está diretamente relacionada com a representação de música por ele apresentada enquanto um instrumento ideológico de dominação. A escola, para ele, deve promover uma educação voltada para a música de qualidade e a um processo crítico de musicalização, isto é, não absorver os valores propostos pelos meios de comunicação de massa. *“Quando eu falo que é preciso ter formação, é preciso levar para aquela criança uma música de qualidade, uma música crítica. Se a gente está tentando ter uma educação de qualidade nós precisamos orientar esses jovens para uma música de qualidade”* (PROFESSOR DE ARTES). Por este motivo é que ele afirma que o conhecimento musical disposto na escola tende a ser efêmero. Segundo o professor de artes não há uma abordagem crítica do conhecimento musical, pois ele não vê este resultado presente no cotidiano da escola.

Não dá pra ficar pontuando uma cultura germânica num contexto histórico diferente, geográfico diferente, com pessoas diferentes. Então ela tá aí, claro, da pra gente olhar, observar, é bonito ver isso. Mas eu ficar somente nisso não vai agradar, eu acredito não vai formar uma criança um pensamento reflexivo, criativo para manipular a sociedade. Nós não somos somente a cultura germânica, temos a cultura germânica, mas também temos outra. Essa ideia de cultura não corresponde à nossa realidade (PROFESSOR DE ARTES).

Ao abordarem a música enquanto uma transmissão de um conteúdo absoluto em si mesmo e abstraídos de suas relações culturais quer seja deles mesmos e dos alunos, tanto o professor de música quanto o professor de artes se aproximam da concepção do senso comum em educação de que a educação está centrada na transmissão de conteúdos, atitude abertamente criticada por Paro (2008). A crítica deste autor se refere às atitudes que consideram como “o mais importante o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptáculo desses conteúdos” (p. 21). Esta crítica se refere exatamente a esta ação, por parte do professor, de ter que ‘cavar’ na mente do aluno e nela depositar a música para que ela faça parte do mesmo. Estas práticas pedagógicas são, muitas vezes, apoiadas em afirmações semelhantes a esta, efetuada por uma mãe, de que *“o cérebro da criança é uma página em branco e ela vai aprendendo aos poucos”* (PAIS). Tal afirmação dá sustentabilidade para a presença do senso comum no processo educacional compartilhado nesta escola, pois reforça que “o papel do educador, de quem se espera que detenha o conhecimento, é o de apresentar ou expor determinado conteúdo ao aluno que, por sua vez tem como obrigação esforçar-se por compreender e reter tal conteúdo” (PARO, 2008, p. 21).

Para o professor de artes a atividade da banda também não consegue promover um conhecimento crítico, pois está apenas apresentando um aspecto cultural particular da região e não permite uma aproximação maior da realidade musical na qual o aluno está inserido. *“Vai ter um choque; a criança nem vai saber o que está fazendo. Então é preciso identificar e ver que cultura está surgindo”* (PROFESSOR DE ARTES). A cultura que o professor de artes sugere como ideal e que permitiria que as crianças compartilhassem valores, formas simbólicas e ferramentas mais universais não seria a cultura germânica que é particularizada pela banda.

É importante se ressaltar que em nenhum momento o professor de artes afirmou ter estabelecido qualquer abordagem musical em sua aula. Todas as suas críticas apontam para um discurso expresso nas conversas com o pesquisador e que, até então, não promoveram ações específicas dentro da escola. Entretanto, suas afirmações promoveram reflexões pessoais que demonstraram a disposição deste em esclarecer ainda mais os conflitos que ele mesmo apontou.

A única coisa que a entrevista me fez questionar se sou eu ou se é a escola! A grande questão! Não vi fruto sobre o trabalho. Eu não vejo resultado, da minha parte, mas eu acho que está sendo plantado. Não sei de que forma. Não sei! Talvez por que eu não tenha uma aproximação muito grande [com a banda] porque ela é contra turno. Eu acredito que tenha essa aproximação, mas eu não consigo identificar, [o conhecimento] deve estar plantado (PROFESSOR DE ARTES).

Os integrantes da banda reconhecem elementos objetivos a serem apreciados na relação com as músicas de forma que se configurem conhecimentos declarativos: *“a música traz um conhecimento além, tipo a letra quer dizer uma coisa, o som quer dizer um estilo”* (INTEGRANTES DA BANDA). Por outro lado, este mesmo conhecimento não se faz presente em ambientes e relações externas à escola. *“É difícil, às vezes, porque as pessoas com quem a gente tem contato, que nem nossos pais, eles não ganharam esse conhecimento. As pessoas não entendem muito do que a gente quer falar”* (ALUNOS COM MÚSICA). Os alunos compreendem a música sob uma perspectiva dinâmica, o mesmo não ocorre na família e em grupos de amigos. Em cada um desses espaços as relações são distintas devido ao fato de nem todos compreenderem sobre o quê eles estão falando.

A representação de música como *conhecimento sobre* é a exemplificação de como o processo de reificação da música dentro da educação musical pode tanto ser um elemento dinamizador e ampliador das experiências musicais quanto pode promover práticas pedagógicas e outras representações de música equivocadas. Os equívocos promovidos pelas

práticas pedagógicas centradas em uma excessiva reificação da música desvia o professor do que Duarte e Mazzotti (2006) compreendem como a função da educação musical. Para estes autores o “trabalho educativo está, então, em auxiliar a apreensão do novo para o estudante como algo que permite rever o que ele representa por música” (p. 1292). A reificação do conhecimento musical deve estar a serviço da transformação das representações que os sujeitos fazem a respeito de suas experiências musicais ao invés de buscar estabelecer um campo independente e imutável das mesmas.

A perspectiva teórica do conhecimento musical destaca o quanto as abordagens tomadas por parte do professor de música, do professor de artes e dos alunos apresentam poucos elementos em comum e, até mesmo, estabelecem conflitos entre si. O conflito principal parece se estabelecer no campo das teorias acerca do conhecimento musical, isto é, envolvem os aspectos cognitivos de suas representações. A forte sobreposição do aspecto cognitivo acima dos investimentos afetivos demonstra o quanto as práticas pedagógicas dos professores – de música e de artes – estão relacionadas às suas representações de música como *conhecimento sobre*. As falas destes parecem apontar para conhecimentos necessários e que por si só promoveriam interesse e possíveis afetos desde que compreendidos intelectualmente.

6.4 A MÚSICA COMO CONHECIMENTO PRÁTICO

O grande enfoque dado às práticas musicais desenvolvidas na Escola Municipal do Vale envolveram propostas pedagógicas que podem ser compreendidas pela força da representação de música como um conhecimento essencialmente prático, ou seja, um conhecimento baseado inteiramente no ‘fazer musical’. “*A gente passava outras coisas, mas o foco era tocar, fazer música; tocar todo mundo junto*” (PROFESSOR DE MÚSICA). Apesar do professor de música ter apresentado *conhecimentos sobre* a música, o foco central estava na prática da música, que tanto a torna hegemônica como a sua representação. A música passa a ser compreendida como um conhecimento que se expressa fortemente pelo fazer musical e que, segundo Elliot (1995), possui a principal característica de ser “essencialmente uma questão de conhecimento procedural” (p. 53, tradução minha), isto é, não verbalizado e demonstrado por habilidades adquiridas mediante o treinamento prático.

Tanto na sala de aula, quanto na banda, o professor de música fundamenta suas práticas pedagógicas e seus objetivos no fazer musical. *“A gente tinha uma escola que todo mundo fazia, todos os alunos das 5ª a 8ª séries faziam música”* (PROFESSOR DE MÚSICA). Esta proposta vem ao encontro da filosofia praxial de Elliot (1995) que compreende o “conhecimento musical ancorado nos contextos e propósitos de práticas musicais específicas” (p. 68, tradução minha). Todas as estratégias desenvolvidas na sala de aula ou na banda estavam centradas em práticas musicais comuns como a execução de instrumentos de percussão e específicas pelas práticas da banda.

Se eu fazia um arranjo, fazia já, isso aqui cada um pega o seu, ou se eu mudava o arranjo eu mudava na partitura também. Hoje eu vejo, eu mudava a partitura toda, não fazia só um risco em cima, é isso mesmo. Isso eu acho que é uma consequência desse meu foco grande que eu tinha (PROFESSOR MÚSICA).

Para o regente da banda, a representação da música como um conhecimento prático implica que os integrantes da banda somente se desenvolverão mediante alguns conhecimentos formais como a leitura musical, a interpretação e técnica instrumental: *“tocar com partitura [...] saber o que cada instrumento faz, qual a hora de aparecer, qual parte é importante [...] a hora de passar a técnica do instrumento”* (REGENTE). Estes três elementos passam a ser empregados pelo regente como meios para a realização de uma prática musical exaustiva e repetitiva que promova a musicalidade dos integrantes da banda. Os meios apontados pelo regente da banda visam o estabelecimento de um conhecimento que seja expresso pelas ações e pelo fazer musical dos integrantes da banda em conformidade com a proposta anterior do professor de música e com o pensamento de Elliot (1995).

Quando nós sabemos fazer alguma coisa de forma competente, proficiente, ou com expertise, nosso conhecimento não se manifesta verbalmente, mas de forma prática. Durante as ações contínuas de cantar e tocar instrumentos nosso conhecimento musical está nas nossas ações; nossos pensar e conhecer musical estão em nossos agir e fazer musical (ELLIOT, 1995, p. 56, tradução minha).

Os alunos que tiveram aula de música também compartilham da representação de música como um conhecimento prático. Para eles a aprendizagem musical e a expressão musical ocorrem mediante atividades que empregam o uso de instrumentos, que por sua vez, necessitam de habilidades a serem adquiridas por meio de treinamento específico. *“Com outros instrumentos é só aprender a tocar, ir à aula”* (ALUNOS COM MÚSICA). Para eles todos podem aprender a tocar um instrumento, basta dedicação. *“Tudo aquilo que a gente quer de verdade a gente consegue, então é só se dedicar, se esforçar, dar o máximo de si que tu vai conseguir”* (ALUNOS COM MÚSICA). Para os alunos que tiveram música na sala de

aula e para os integrantes da banda a prática musical é possível a todos: *“tinha gente que não tinha a mínima noção do que era um ritmo, essas coisas, agora já sabe o básico”* (INTEGRANTES DA BANDA). O envolvimento de todos nas práticas musicais da sala de aula permitiu que todos desenvolvessem algumas habilidades mínimas e comuns com base em atividades como tocar um instrumento, cantar e dançar.

Os pais dos integrantes da banda compartilham da representação de música enquanto um fazer musical quando afirmam que a ação de ‘tocar’ música está ligada às suas memórias de infância quando eles conheceram muitos ‘tocadores’ que, entretanto, não seriam capazes de explicar teoricamente as suas práticas musicais. *“Hoje eles aprendem a parte teórica e a prática, tudo. Depois esse conhecimento eles vão botar no instrumento. Eles conhecem a música e sabem tocar a música”* (PAIS). Para os pais dos integrantes da banda a aprendizagem teórica que os seus filhos têm os diferenciam dos demais músicos da região que são apenas práticos.

Para estes pais, o ensino de música na banda envolve uma *“técnica que talvez vá permitir que eles se tornem autodidatas; que eles peguem uma partitura de um outro estilo e a interpretem”* (PAIS). A representação de música enquanto conhecimento prático passa a envolver a possibilidade de que o integrante da banda possa mais tarde adquirir *“profissionalismo, seguir uma carreira. Porque antes era mais para uma brincadeira. Hoje é mais conhecimento da música”*. A aquisição dos conhecimentos promovidos nas atividades da sala de aula e da banda se torna fundamental para o exercício de uma atividade profissional que venha a superar os aspectos aparentemente mais descompromissados do fazer musical e que assumam a seriedade de um trabalho.

As trocas de conhecimentos sobre a música associados ao convívio com a prática musical dos filhos tem promovido nos pais também um conhecimento procedural de espectadores e observadores desta mesma prática. *“A gente começa a olhar e perceber toda a grade de instrumento pra ver se todo mundo tá tocando certo. Antes a gente nem sabia o que era isso”* (PAIS). Não se trata apenas de um conhecimento sobre o que está acontecendo, mas sim, de como a prática musical se desenvolve dentro da banda. *“Hoje a gente se torna um crítico dela. A gente acaba reconhecendo todas as notas, o tempo, o desenvolvimento, toda a dificuldade da música”*. Para os pais, a apreciação e a crítica passam a ser elementos mais objetivos e valorativos do fazer musical da banda. As afirmações dos pais vêm de encontro à afirmação de Elliot (1995) que considera que:

Entender e apreciar (ou avaliar por meio de conhecimentos) uma execução inteligente, um espectador (ou membro de uma plateia) requer os mesmos tipos de conhecimento do(s) executante(s), incluindo um razoável nível de conhecimento procedural em execuções daquela natureza (ELLIOT, 1995, p. 56, tradução minha).

O conhecimento musical que é promovido nas atividades da banda é compartilhado de forma que os pais também percebem que adquiriram alguns conhecimentos práticos que os permitem avaliar a execução dos filhos e dos demais integrantes da banda. Estes conhecimentos não os permitem executar as músicas da banda, porém, os permitem ultrapassar os limites da subjetividade em direção a alguns critérios mais objetivos que os auxiliem na estruturação do projeto da banda. De forma semelhante o grupo de alunos que teve aula de música em sala de aula também identifica alguns elementos musicais na execução da banda e na construção dos arranjos. *“Enquanto um tá lá com algumas notas o outro tá, tipo, complementando o outro com outras notas; daí depois isso muda. Isso vai seguindo um ritmo, um ciclo assim. Isso forma a música”* (ALUNOS COM MÚSICA). Esta percepção de que estes conhecimentos específicos ampliaram a experiência musical foi construída pela aula de música na sala.

- eu acho que até uma coisa ou outra a gente até poderia saber só que com certeza não seria nem metade do que a gente sabe hoje... a gente teria uma ideia – ah isso aqui está fazendo isso, aquilo, mas não como a gente sabe tudo hoje
- a gente até sabia o básico assim, mas como ele veio ele até complementou mais então agora a gente já sabe bem mais do que antes (ALUNOS COM MÚSICA).

A representação da música como conhecimento prático se constitui a partir das características práticas que a envolvem. Os aspectos cognitivos do conhecimento musical procedural são promovidos pelas práticas desenvolvidas nas atividades de ensino tanto da sala de aula quanto da banda que vêm a constituir as habilidades musicais. As práticas decorrentes desta representação passam a expressar as características cognitivas constituídas nesta representação de música como conhecimento prático e, ou mesmo, se tornam o objetivo final do processo de aprendizagem. Neste caso, os elementos teóricos se tornam mediadores dos conhecimentos estabelecidos pelo fazer musical em si mesmo e agregam de forma mais explícita os investimentos afetivos de todos os envolvidos. O aprendizado musical promovido pelas práticas propostas se torna mais *‘divertido’* para os alunos e apresenta desafios a serem superados continuamente por todos eles dentro do grupo.

As características práticas e cognitivas, bem como os investimentos afetivos não se estabelecem apenas entre os integrantes da banda que travam relação direta com as atividades de execução musical. Os demais sujeitos que compartilham desta representação de música

como conhecimento prático também passam a estabelecer relações com as características cognitivas e práticas, bem como a apresentar investimentos afetivos semelhantes a aqueles que integram a banda. Estes sujeitos passam a apreciar e a emitir juízos com base em critérios mais objetivos que são estabelecidos pelo compartilhamento do conhecimento prático que os integrantes da banda promovem em suas atividades.

6.5 A MÚSICA COMO CULTURA

Da mesma forma que a representação de música como um fazer musical é hegemônica no contexto escolar, o seu repertório também passa a ser uma representação hegemônica. Isto é, o repertório da banda exclusivamente formado por músicas alemãs passa a ser representado como a cultura da comunidade local. Desta forma, a música da banda e, muitas vezes a mesma da sala de aula se constitui na representação de música como a cultura, ou como também é referida, como o resgate da cultura local. A forte carga ideológica desta representação a torna uma das representações hegemônicas não só na banda ou na escola como também na comunidade da qual elas fazem parte.

O professor de música, pela autonomia que teve na elaboração do plano de aula e na organização da banda é o grande responsável pelo direcionamento das atividades musicais na sala de aula e na banda escolar. Os pais informam que “*ninguém foi contra, mas também ninguém falou – ah, podia ser outro ritmo*” (PAIS). O desejo dos pais de manter a atividade musical era mais definido do que exatamente o conteúdo e processo em si. Pelo fato de apresentarem uma dimensão para além do individual, as representações de música compartilhadas na sala de aula e na banda escolar permitiram que questões sociais inibidas pudessem emergir na comunidade local como é o caso do fortalecimento da identidade cultural germânica que, apesar de presente na comunidade, não era valorizada e estava sendo esquecida. As representações tornam “presente o que está de fato ausente por meio de uso de símbolos”, elas são cruciais para o “estabelecimento das inter-relações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma as culturas, no tempo e espaço” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 33). Eles reconhecem que há uma identidade cultural da comunidade que necessita emergir e ser valorizada, por isso o “*estatuto diz que o objetivo da banda é resgatar as tradições e culturas*”.

A proposição central da música como resgate de uma cultura de imigrantes colonizadores do local é vista como uma fonte de autoestima tanto para os integrantes da banda, de seus pais e parentes próximos e de toda a comunidade local. A *germanidade* passa a ser uma entidade que também ganha autoestima com este processo. *“E isso acabava criando um interesse por eles de começar a pesquisar mais coisas em relação a esse tipo de repertório e a este tipo de cultura, a esse tipo de conhecimento”* (PROFESSOR DE MÚSICA). Esta maneira de compreender a cultura está muito próxima da concepção descritiva de cultura apresentada por Thompson (2009) que está baseada no pensamento etnográfico descritivo europeu do século XIX e que tem como seus maiores representantes os antropólogos Gustav Klemm (1802 – 1867) e E. B. Tylor (1832 – 1917). Nesta concepção descritiva, a cultura é vista como “o conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, etc., que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente” (THOMPSON, 2009, p. 171-172). Estes elementos diferenciam grupos e sociedades mediante os seus artefatos culturais e, por isso, seu estudo trata da descrição destes como que destinados a elaboração de um catálogo. Segundo esta perspectiva, a manutenção e a reprodução de um repertório musical bastaria para assegurar a identidade cultural da comunidade, pois ela não é vista como dinâmica da mesma forma que as suas representações.

O atual regente compreende que a exclusividade do repertório da banda apresenta uma relação muito forte com a cultura local e com uma proposta dos coordenadores, pais e da própria comunidade de manter a identidade do grupo musical. *“Eles têm muito forte isso em casa, pelo que eu senti. Essa cultura alemã em casa é muito forte nos pais com os quais eu já tive contato ali da banda, no pessoal da comissão. Eu senti que dentro de casa é muito forte essa cultura alemã e no próprio bairro”* (REGENTE). Ao mesmo tempo em que o atual regente da banda percebe a forte identidade para com a cultura alemã, ele também afirma que a manutenção da exclusividade do repertório alemão na banda pode ser vista como uma limitação na aprendizagem dos integrantes da banda, pois para ele, a restrição quanto à formação de um repertório diversificado é prejudicial para a formação musical destes. Como sua perspectiva de prática musical está muito relacionada ao seu próprio processo de formação e às experiências vivenciadas nos outros grupos dos quais foi integrante e regente, as atividades dentro da Banda Escolar do Vale representam um conflito e um desafio de mudança frente às suas crenças acerca de como elas deveriam ocorrer.

Eu senti muita dificuldade quanto eu entrei por esse motivo; essa restrição por ser música alemã e o que mais tem por aí não interessa, meio que, por mais que... ali dentro eles tem que aprender outras coisas, tem que aprender outros estilos de música; por mais que a gente não venha a tocar, mas eles tem que conhecer, tem que fazer parte do aprendizado deles no caso. E eu senti meio que um bloqueio pra isso. Tem que ser música alemã (REGENTE).

Os integrantes da banda e os demais alunos da escola não apresentam atualmente nenhuma restrição ao repertório da banda e, ao mesmo tempo, compartilham de forma convicta da representação de música como o resgate da cultura local. Segundo eles o professor “*aproximou mais ainda essa cultura da gente*” (ALUNOS COM MÚSICA). Apesar de eles identificarem as manifestações culturais da comunidade, eles não se sentiam participantes destas manifestações. A partir do contato com os conhecimentos musicais que também visavam esta apropriação cultural os alunos passaram a se perceber sujeitos que compartilhavam dos valores dispostos na sua comunidade e autores de suas opiniões e, por conseguinte, de identidades.

Quando a gente tem conhecimento a gente cria opiniões. Então com essas opiniões vai formando o que tu és, então como eu formei uma tal opinião sobre a música, sobre a cultura alemã, sobre tal tipo de música que eu não gostava com esse conhecimento, mesmo ainda eu não gostando, eu formei uma opinião então isso forma o que eu sou assim (ALUNOS COM MÚSICA).

Para estes alunos a música também representa a continuação da cultura local. A grande responsabilidade da banda está no fato de que ela “*traz a cultura que um pouco já foi perdida*” (ALUNOS SEM MÚSICA). O sucesso que a banda tem alcançado com a divulgação da cultura local promove orgulho nos alunos, visto que “*ela é tão conhecida e bastante gente gosta*”. Os alunos compartilham do sucesso da banda mesmo sem dela fazer parte, pois de alguma forma eles afirmam traços identitários através da prática e do reconhecimento da música executada pela banda. Segundo Deschamps e Moliner (2009) “o fato de partilhar representações comuns poderia efetivamente levar os indivíduos a utilizar, de maneira sensivelmente idêntica, processos identitários semelhantes” (p. 80). O fato de todo o contexto de escola compartilhar de representações semelhantes é capaz de promover também a constituição de modelos identitários comuns e dos quais os sujeitos se sintam pertencentes, mesmo que se identifiquem com outras representações compartilhadas por outros grupos distintos.

A representação de música como resgate da cultura se associa à ideia de que a banda e sua música representavam tanto a escola quanto o município. A banda é uma ‘*família*’, um ‘*símbolo da escola*’ que leva a ‘*cultura da cidade*’. “*A banda indo pra lá e pra cá vai*

passando essa cultura. As pessoas vão vendo como é a nossa cultura, como é nosso jeito de lidar com a música, a própria música como é” (ALUNOS COM MÚSICA). Neste caso, não se trata apenas de uma representação que o grupo de integrantes é capaz de promover, mas a representação constituída a partir da música executada pela banda, seus elementos rítmicos e melódicos característicos da música alemã e o comportamento que ela promove. *“A gente prefere o rock, mas não é só porque a gente gosta de rock que a gente só ouve aquilo ali. Quando a gente tá com a banda é uma festa. A gente fica dançando ali aquela música alemã”* (ALUNOS COM MÚSICA). Para muitos alunos o ouvir a música executada pela banda não promove conflito com os gostos pessoais, ao contrário, parece ampliar a dimensão musical e humana para além do cotidiano deles.

Para integrantes da banda e para seus pais o repertório alemão promove uma diferenciação para com os outros grupos musicais com os quais eles travam contato. *“Através da música eu acho que tu consegues, assim, resgatar um pouco da tua cultura também, aí tu já podes tocar pouco”* (INTEGRANTES DA BANDA). Para os integrantes da banda, a aprendizagem musical apresenta uma série de pré-requisitos como interesse e dedicação. É necessário *“ter dedicação porque não adianta – ah eu quero aprender – vir ali, o professor explicar, explicar, explicar e não treinar”*; é fundamental gostar de música para poder fazer música. Para os pais dos integrantes da banda, a confirmação de que a opção pelo repertório e pelo direcionamento do projeto em torno do resgate da cultura alemã local ocorreu no confronto para com os repertórios apresentados pelas outras bandas nos concursos reforçando a hegemonia da representação de música como resgate da cultura e atribuindo a ela uma valoração acerca da prática da banda. *“Quando a gente começou a participar de concursos a gente percebeu a que a música alemã era um diferencial. Que todas as outras bandas tocavam músicas muito batidas, numa musicalidade muito fraca”* (PAIS). Os pais atribuem um valor musical ao trabalho da banda pelo fato dela estar permeada pela representação musical de resgate da cultura que confronta o trabalho dos outros grupos que não apresentam tal compromisso ideológico e identitário.

Retomando-se a ideia de que o conceito de cultura demonstrado no contexto da escola está centrado na concepção descritiva apresentada por Thompson (2009), no caso específico da música produzida pela banda o interesse principal é o aspecto descritivo que ela tem enquanto um objeto que pertence e identifica um determinado grupo. O conjunto de músicas da banda passa a ser o catálogo que permite às pessoas conhecer as obras relacionadas à cultura dos moradores locais que foi herdada historicamente. Segundo o pensamento

descritivo “o estudo da cultura deve tentar desmontar a herança social em seus elementos componentes e relacionar estes elementos um com o outro, com o meio ambiente e com as necessidades do organismo humano” (THOMPSON, 2009, p. 173). Esta forma de abordagem permite que também os integrantes da banda e demais sujeitos envolvidos neste mundo social compreendam sua produção musical como um elemento exclusivo de seu mundo social de modo a estabelecer comparações para com as produções culturais de outros grupos distintos que integrem ou não o seu contexto físico.

A representação de música como cultura e seu resgate possui uma forte relação com as identidades sociais da comunidade que é descendente de imigrantes alemães. Esta identidade se expressa fortemente pelos componentes desta cultura que ainda fazem parte do cotidiano de muitas famílias. Um destes componentes é a música que cada vez mais é esquecida e, por isso, o professor de música decidiu imprimir no seu trabalho a ideia de resgate daquilo que antes de tudo é também a sua identidade. Contudo, como já foi considerado anteriormente esta abordagem de resgate cultural parece ocorrer de uma forma naturalista que valoriza os elementos integrantes da cultura como objetos imutáveis e, por isso mesmo, basta que sejam catalogados e mantidos como tais. Esta representação encerra em si um forte investimento afetivo que inicialmente foi enfatizado pelo professor de música, mas que rapidamente foi compartilhado pelos demais sujeitos investigados, com exceção do professor de artes.

A partir do investimento afetivo coletivo para com a representação de música como cultura a característica cognitiva se destaca pela compreensão de que a música executada pela banda também é um diferencial para com os demais grupos. Este diferencial é visto como uma característica intelectual, pois representa o reconhecimento objetivo de pessoas estranhas à comunidade pelo empenho na tarefa de resgatar a cultura que passa a ser considerada como própria do grupo. A exclusividade do repertório não se exprime apenas nas práticas musicais da banda, mas também no uniforme que veste o grupo e que é ‘típico’ alemão. As características práticas vêm consolidar a representação social de música mais hegemônica e simétrica constituída e compartilhada pelos integrantes da banda, seus responsáveis e comunidade em geral.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi o de compreender como as representações sociais de música que permeiam as relações sociais do contexto escolar da Escola Municipal do Vale se relacionam com as práticas formais e não formais do ensino de música nela desenvolvida. Por serem conhecimentos acerca da realidade, as representações se constituem de forma dinâmica ao longo das trajetórias de vida de todos os sujeitos que integram o contexto da Escola Municipal do Vale. A partir de suas práticas musicais dentro e fora da escola é que se tornou possível a identificação e a análise das diversas representações sociais de música constituídas e compartilhadas neste contexto específico.

Esta pesquisa qualitativa foi realizada a partir do desenho de um estudo de caso do tipo etnográfico que se mostrou eficaz pelo fato de possibilitar ao pesquisador uma inserção no contexto a ser investigado de forma participante e com total reconhecimento do seu papel como investigador por parte das pessoas envolvidas no contexto da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos e empregados a partir dos objetivos estabelecidos, das características e dos sujeitos participantes do contexto a ser investigado. Foram realizadas tanto entrevistas individuais quanto grupo focal, observação participante e a análise documental.

Apesar do fato da escolha da metodologia ter se apresentado eficaz e contributiva para o sucesso da pesquisa, ela também apresentou certa fragilidade pelo fato de que as aulas de música na sala de aula não ocorrerem durante o período de observação e inserção do pesquisador no contexto da pesquisa. A descrição e a compreensão dos processos de educação musical decorridos na sala de aula tornaram-se dependentes dos planos de aula, das considerações do professor que relatou esta experiência um ano após o seu término e que mesclam suas reflexões provenientes do claro distanciamento dos fatos acontecidos, mas, sobretudo, dos relatos dos alunos, dos pais e da diretora da escola.

As práticas musicais e as atividades de ensino decorridas no contexto das salas de aula da Escola Municipal do Vale e da Banda Escolar do Vale foram abordadas a partir do conceito de processos formais e não formais segundo uma literatura específica que foi revisada ao longo de toda a realização da pesquisa. Esta literatura reconhece o processo formal como aquele estruturado, intencional, consciente e promovido pelas instituições

integrantes do sistema escolar oficial através de um currículo e suas respectivas disciplinas. Segundo a mesma literatura, o processo não formal compreende as atividades semiestruturadas, intencionais, conscientes e não normatizadas pelo sistema escolar oficial, mesmo que decorridos no interior da própria escola. Aos conceitos de educação formal e não formal também foi acrescido o de educação informal, isto é, aquela que ocorre de maneira difusa e não estruturada no cotidiano social das diversas instituições que integram o mundo social. A abordagem destes três processos de educação permitiu que a educação pudesse ser vista como um fenômeno total e integral, não fragmentado e territorializado. As práticas e os processos de educação musical desenvolvidas no contexto desta escola são permeados de características próprias das três categorias apresentadas pela literatura revisada.

A análise dos dados foi realizada mediante a análise discursiva das falas dos sujeitos investigados sob a perspectiva do referencial teórico da teoria das representações sociais que compreende a realidade como uma forma de representação que os sujeitos constituem e compartilham em seu mundo social a partir de relações tanto intersubjetivas e interobjetivas. A teoria das representações sociais permitiu um desvelamento dos aspectos dinâmicos e interativos do conhecimento apreendido e transmitido dentro da cultura de um determinado grupo social, bem como as relações destas para com as decisões didático-pedagógicas tomadas pelos sujeitos identificados como que por elas responsáveis: professores, regente, direção da escola, alunos e os seus pais.

A abordagem da teoria das representações sociais possibilitou que todos os sujeitos investigados nesta pesquisa pudessem se manifestar e expressar as suas compreensões acerca da música promovida no contexto escolar bem como nos seus cotidianos extraescolares. Ela aponta para o fato de que os processos de educação musical decorridos nesta escola se caracterizam por um dinamismo de relações que tendem ora à simetria, ora à assimetria; estabelecem consenso ao mesmo tempo em que promovem conflitos, inserem e excluem os sujeitos de suas práticas. Já quanto à assimetria entre os conhecimentos práticos e teóricos, ela tende a promover forte valorização do fazer musical e de seus mecanismos pedagógicos. Os sujeitos investigados apresentam consenso em muitas das questões analisadas, mas também ressaltam a natureza dinâmica das relações sociais instituídas na escola por meio de oposições e conflitos originários das características cognitivas e práticas e dos investimentos afetivos ressaltados em suas representações de música.

Os processos de educação musical desenvolvidos na escola são essencialmente práticos. Os conhecimentos teóricos que se mantêm presentes no convívio atual dos alunos são mantidos mediante a possibilidade da realização de uma atividade musical prática. Os próprios alunos, muitas vezes, não conseguem explicar e expressar formalmente estes conhecimentos e se expressam pela execução e pela reprodução das atividades anteriormente desenvolvidas.

A representação de música como a cultura a ser resgatada por todos também é determinante para que se estabeleça uma relação de identidade social entre todos os sujeitos inseridos no contexto da escola e da comunidade local. A música como resgate da cultura necessitou de um processo de reificação da própria música e da cultura por meio de um processo que a tornou hegemônica tanto na escola quanto na comunidade. À medida que ela passa a se tornar elemento do cotidiano da escola e, principalmente da banda escolar, a música alemã se torna uma prática consensual e apropriada por todos os integrantes do contexto da escola enquanto reconstrói a identidade social do próprio grupo.

As práticas formais e não formais de música se caracterizam por uma grande complementaridade pedagógica quanto ao conteúdo e aos meios empregados, mas principalmente por compartilharem ativamente das representações de música hegemônicas do contexto da escola. Em ambos os espaços se percebe uma forte sistematização dos conhecimentos, uma forte intencionalidade, bem como a presença de práticas características de processos informais como o ‘tirar de ouvido’ e a imitação. As atividades musicais nesta escola e na banda demonstram o quanto as fronteiras estão diluídas entre as três categorias de educação, demonstrando que cada vez mais esta discussão necessita ser revista a partir de novas abordagens dos contextos educacionais. Todos os participantes desse processo vibram com a experiência da banda e querem o retorno à educação musical na sala de aula, portanto, as duas atividades não oferecem nenhum conflito entre elas. Contudo, o fato de muitos alunos terem participado das aulas de preparação para a banda sem nunca terem tido a oportunidade de participar da mesma vem confirmar o ensino de música na sala de aula como o mais democrático e acessível meio de contato de todos para com a música e suas práticas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas atividades de educação musical, tanto formal quanto não formal, estão fortemente centradas nas decisões e nas representações de música do professor e do regente da banda. Esta perspectiva é adotada de forma consciente por ambos pelo fato de que os dois profissionais expressam conflitos com seus processos

anteriores de formação e concomitantes ao das práticas educativas investigadas. As práticas educacionais se relacionam, sob muitos aspectos, com as representações de música que se apresentaram hegemônicas no contexto da escola: a música como um conhecimento prático e a música como o resgate da cultura local. Esta perspectiva aponta para o fato de que os sujeitos podem ressaltar em suas falas ora elementos que evidenciam a dimensão cognitiva das representações sociais, ora os investimentos afetivos que as permeiam ou mesmo somente as suas práticas sem, contudo, entrevermos um todo que se integra por meio das três.

Os sujeitos investigados relatam que o ambiente escolar se ressentia da falta da aula de música por vários fatores: para muitos ela era uma atividade que integrava todos os alunos e promovia o desenvolvimento expressivo e criativo dos mesmos enquanto que para outros a música na sala de aula era o berçário da formação de novos grupos extracurriculares que poderiam ser criados na escola, isto é, o ensino de música para todos consolidaria o desenvolvimento de muitas habilidades musicais e estimularia os alunos a integrarem outras bandas ou mesmo criarem outros grupos musicais. Nesta escola as pessoas torcem e vibram pelo sucesso da banda, mas também estão ansiosos pelo retorno da música na sala de aula.

O contexto da Escola Municipal do Vale se caracteriza como um mundo social sujeito-objeto cujas relações intersubjetivas e interobjetivas promovem a constituição, reprodução e o compartilhamento das representações sociais de música nele dispostas. As dimensões cognitivas, práticas e afetivas destas representações são determinantes para o desenvolvimento das propostas pedagógicas desenvolvidas e dos processos de aprendizagem expressos neste contexto. Estas dimensões vêm também caracterizar a natureza dinâmica, histórica e situada das representações de música como um fenômeno social e que, apesar de se estabelecer no universo consensual do cotidiano e do senso comum, também aponta para o universo reificado do conhecimento e do campo da educação musical. É importante ressaltar que o emprego da teoria das representações sociais apenas trata de alguns aspectos da realidade do contexto estudado, sendo que muitas outras reflexões poderiam ser realizadas sob abordagens diferentes.

Esta pesquisa foi desenvolvida sob o desenho de um estudo de caso etnográfico e, por isso mesmo, não tem a pretensão de generalizar qualquer dos seus dados. Ela tratou de compreender diversos aspectos relacionados às representações de música e suas relações com as práticas pedagógicas desencadeadas nas atividades formais e não formais da Escola Municipal do Vale. Contudo, é possível se entrever que a análise dos dados que foi realizada,

bem como os resultados apresentados não são fenômenos particulares. Não se trata de apontar para generalizações ingênuas e superficiais, mas efetuar o registro de que todo fenômeno humano e, por isso mesmo social, apresentará implicações de apreensão da realidade por meio de representações que apresentam suas dimensões cognitivas, práticas e afetivas. Nesta perspectiva, muitos outros contextos de educação musical poderão dedicar maior atenção para as relações dispostas em seu meio social e que certamente apresentarão representações específicas de sua cultura local como de representações genéricas da cultura humana.

A compreensão da realidade dos processos educacionais do contexto da Escola Municipal do Vale não se esgota neste estudo sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que possam contemplar aspectos mais específicos como um aprofundamento das questões de identidade musical apontadas por este trabalho sem que tenha sido o foco específico do mesmo. Por outro lado, a instabilidade das relações sociais na Escola Municipal do Vale que quase promoveu a saída da banda do seu espaço físico – segundo alguns relatos posteriores ao término da realização desta pesquisa – demonstra o quanto a dimensão histórica deste processo de educação musical necessita de uma maior atenção. Futuras pesquisas envolvendo este contexto poderão trazer novos elementos para a compreensão ainda mais aprofundada dos processos de representações sociais sobre música no espaço escolar.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**. Porto alegre, n.13, 2005.

ALVES, Elder Pereira; RIBEIRO, Fábio Henrique; OLIVEIRA, Mário André Wanderley. Aulas de Música como atividade extracurricular em uma escola particular de João Pessoa: concepções do professor. In: Encontro Regional da ABEM Nordeste, 9, Natal. **Anais**. 2010. Disponível em <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste>. Acesso em 19 de novembro de 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 16ª ed., Campinas: Papyrus Editora, 2009.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**. Porto alegre, n. 5, p. 13-20, set. 2000.

_____. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2, Goiânia. **Anais**. 2002. Disponível em <http://paginas.ufrgs.br/musicalidade/ovas/educacao-musical>. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, pp. 27.833-27.841, 1996. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/>, acesso em 17 de novembro. 2010.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispondendo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 17 de novembro. 2010.

_____. **PARFOR**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 01 de julho de 2011.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. Indivíduo, cultura e sociedade. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea**: livro texto. 13ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A psicologia social comunitária. In: **Psicologia social Comunitária – da solidariedade à autonomia**. 16ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CARLOS, Sérgio Antônio. O processo grupal. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea**: livro texto. 13ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CNBF – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE BANDAS E FANFARRAS. **Regulamento**. Disponível em: <http://www.cnb.org.br/regulamento.html>. Acesso em 16 de novembro de 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DALLA VECHIA, Fabrício. Fatores de motivação na participação dos componentes da Fanfarrinha Colégio Manoel Novaes - Salvador - BA e suas influências no desempenho musical. In: Encontro Regional da ABEM Nordeste, 9, Natal, **Anais**. 2010. CD-ROM.

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

DESCHAMPS Jean-Claude; MOLINER, Pascal. A identidade em psicologia social – dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 de maio de 2011.

ELLIOT, David J. **Music matters** – a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

FEICHAS, Heloisa B. F. **Formal and informal music learning in Brazilian higher education**. Tese de doutorado PhD. London: Institute of Education – University of London, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SCHMIDT, Luciana Machado. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos, Simpósio de Cognição e Artes Musicais - SIMCAM, 4, São Paulo. **Anais**, 2008. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2012.

FOLKESTAD, Göran. **Formal and informal learning situations or practices VS formal and informal ways of learning**. London: British Journal of Music Ed., 2006.

FREIRE, Vanda Bellard (org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

GHANEM, Elie. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Sumus Editorial, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social** – atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. London: Institute of Education, University of London: Ashgate, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A. Relações comunitárias – Relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Psicologia social Comunitária – da solidariedade à autonomia**. 16ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 12ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALLAM, Susan. **Music Psychology in Education**. London: Institute of Education, University of London: Bedford Way Papers, 2008.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea**: livro texto. 13ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

JORGENSEN, Estelle R. **Transforming music education**. Indiana: Indiana University Press, 2003.

_____. **The art of teaching music**. Indiana: Indiana University Press, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução de Pedrinho Guareschi, Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, nº 16/17, p. 50-73, abril/nov. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

LOURO, Marco Antônio; SOUZA, Clarice. **A prática dos regentes de bandas escolares na cidade de Rio Grande – RS**. IN: Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica, X Encontro de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2008. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/lla.html> Último acesso em 19 de novembro. 2010.

MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy. Musical identities. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. In: **Interações** – Vol. VII, nº 13, p. 31-44, jan.-jun., 2002. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/354/35401303.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2011.

_____. Identidade e subjetividade: avanços e paradoxos para o século XXI. In: **Katálisis**, v. 7, n. 2, p. 139-141, jul.-dez. Florianópolis, 2004.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. **Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares**: universos à espera da Psicologia brasileira. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 120-139, 2009.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais** – as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

- MARQUES, Alice Farias de Araújo. **Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumentos**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2006.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de Caso – uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2006.
- MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação – fundamentos e tramas**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem feita. Tradução de Eloá Jacobina, 17ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- NASCIUTTI, Jacyara C. Rochael. A instituição como via de acesso à comunidade. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Psicologia social Comunitária – da solidariedade à autonomia**. 16ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia social contemporânea: livro texto**. 13ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patrícia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia, 7(37), 219-230, 2007 Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em 08/03/2011.
- PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. **Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos**. Revista Philologus nº40 do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CíFEFiL), Rio de Janeiro, 2008, disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/40/BAKHTIN%20E%20AS%20IDENTIDADES%20SOCIAIS.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2011.
- REY, Fernando González. **O social na psicologia e a psicologia social – a emergência do sujeito**. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2009.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 19ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira – estrutura e sistema**. 9ª ed., Campinas: Autores Associados, 2005.
- SMALL, Christopher. **Musicking – the meanings of performing and listening**. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.
- SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Sumus Editorial, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 19ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social-crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS sob a responsabilidade do prof. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

VERONESE, Marília Veríssimo. Consumo, produção cotidiana da vida e solidariedade: as ausências e presenças. In: VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho A. **Psicologia do cotidiano** – representações sociais em ação. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

WAZLAWICK, Patrícia ; MAHEIRIE, Kátia. **Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical**. Revista da ABEM, n. 21, p. 103-112, 2009.

WINCH, Christopher; Gingell, John. **Dicionário de filosofia da educação**. Tradução de Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E GRUPO-FOCAL

APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO

APÊNDICE 3 – CALENDÁRIO DE COLETA DOS DADOS

APÊNDICE 1 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Professor de música do período de 2007 a início de 2010 e fundador da Banda Escolar do Vale

A) Roteiro da entrevista semiestruturada – 1º contato

- Formação musical e formação docente
- A presença da música na sua vida.
- Função do ensino de música na sala e na banda.
- Organização das aulas de música e das atividades da banda
- Desenvolvimento das atividades musicais na escola.
- Relações entre o ensino de música na sala de aula e na banda.
- Participação e aprendizagem dos alunos na sala de aula e na banda.
- Repertório da sala de aula e da banda e a cultura alemã.
- Permanência da banda e saída da música em sala de aula: decisões e implicações.
- Previsão de retorno da música para a sala de aula na escola.

Regente atual da Banda Escolar do Vale

A) Roteiro da entrevista semiestruturada – 1º contato

- Formação musical e formação profissional.
- A presença da música na sua vida.
- Organização das atividades da banda
- Participação e aprendizagem dos alunos na banda.
- Relações entre o repertório da banda e a cultura alemã local.
- O interesse pela banda após o término das aulas de música na sala.
- Perspectivas para a continuação das atividades de música na banda.

Diretora da escola municipal do vale

A) Roteiro da entrevista semiestruturada – 1º contato

- Importância da música na escola. Descrição e impressões acerca do período em que a música esteve presente na sala de aula
- A criação da banda e sua importância no cotidiano da escola e da comunidade.
- Relações entre a música na sala de aula e na banda.
- Contribuições da música na sala de aula para a escola durante e após o período de seu ensino.
- Percepção de mudanças na rotina da escola após a interrupção das aulas de música.
- Opinião acerca da decisão de se interromper a música em sala de aula e se manter a banda.
- A presença da banda na escola no momento atual.

B) Roteiro de entrevista semiestruturada – 2º contato

- A música nas suas vidas.
- Formação musical: em casa, escola, banda, outros lugares.

Professor de artes 2011

A) Roteiro da entrevista semiestruturada – 1º contato

- Formação no campo das artes.
- Importância da música na escola.
- Compreensão do processo de educação musical desenvolvido anteriormente na sala de aula.
- Percepção do ambiente escolar com a interrupção das aulas de música.
- Perspectiva de desenvolver atividades musicais na sua aula.
- Atividades da banda dentro da escola e possível aproximação para com o grupo.
- Relação entre música e cultura nesta escola.

B) Roteiro de entrevista semiestruturada – 2º contato

- A música nas suas vidas.
- Formação musical: em casa, escola, banda, outros lugares.

Integrantes da banda

A) Roteiro da entrevista grupo-focal

- A música nas suas vidas: escuta, gostos, na família e na escola.
- Formação musical: em casa, escola, banda, outros lugares.
- A música na sala de aula: conteúdos, aprendizagem, práticas, participação
- Importância da música na escola
- A música na banda: práticas, aprendizagem, repertório
- Importância da banda.
- Relação entre música da sala de aula e a da banda; semelhanças e diferenças nos conteúdos e nas formas de se aprender e fazer música.
- Ausência da música na sala de aula.

Alunos que tiveram música na sala de aula e não participam da banda

A) Roteiro da entrevista grupo-focal

- A música nas suas vidas: escuta, gostos, na família e na escola.
- Formação musical: em casa, escola, banda, outros lugares.
- A música na sala de aula
- Importância da banda.
- Importância da música na escola, como ela pode ocorrer e para quem.
- Ausência da música na sala de aula.

Alunos que não tiveram música na sala de aula e não participam da banda

A) Roteiro da entrevista grupo-focal

- A música nas suas vidas: escuta, gostos, na família e na escola.
- Formação musical: em casa, em outros lugares e na escola.
- Compreensão sobre a música que era feita na escola e que acabou sem eles terem estudado.
- Importância e interesse pela música na escola.
- A escola sem a música na sala de aula.
- A banda e sua importância, interesse.
- A música além da banda.

Pais dos integrantes da banda

A) Roteiro da entrevista grupo-focal

- A música nas suas vidas.
- Formação musical: em casa, escola, banda, outros lugares.
- A música que é feita na banda.
- Importância da banda.
- Importância da música na escola, como ela pode ocorrer e para quem.
- Ausência da música na sala de aula.
- Relação entre música da sala de aula e a da banda; semelhanças e diferenças nos conteúdos e nas formas de se aprender e fazer música.

APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO

Programa de Pós-Graduação em Música -
Mestrado

PROJETO DE PESQUISA

A educação musical em uma escola de educação básica: relações de ensino e aprendizagem em atividades curriculares e extracurriculares

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, declaro estar ciente das propostas da pesquisa **A educação musical em uma escola de educação básica: relações de ensino e aprendizagem em atividades curriculares e extracurriculares**, e autorizo o aluno do curso de Mestrado em Música da UDESC, Sérgio Luiz Westrupp, e seu orientador, Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo a utilizarem os dados coletados através de questionários, entrevistas e observações de atividades escolares para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato. Fui informado(a) que posso me retirar do projeto a qualquer tempo.

_____, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do(a) responsável



Programa de Pós-Graduação em Música -
Mestrado

PROJETO DE PESQUISA

A educação musical em uma escola de educação básica: relações de ensino e aprendizagem em atividades curriculares e extracurriculares

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____,
profissional da rede municipal de _____, declaro estar ciente das propostas da pesquisa declaro estar ciente das propostas da pesquisa **A educação musical em uma escola de educação básica: relações de ensino e aprendizagem em atividades curriculares e extracurriculares**, e autorizo o aluno do curso de Mestrado em Música da UDESC, Sergio Luiz Westrupp, e seu orientador, Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo a utilizarem os dados coletados através de questionários, entrevistas e observações de atividades escolares para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato. Fui informado(a) que posso me retirar do projeto a qualquer tempo.

_____, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do(a) responsável



Programa de Pós-Graduação em Música -
Mestrado

PROJETO DE PESQUISA

A educação musical em uma escola de educação básica: relações de ensino e aprendizagem em atividades curriculares e extracurriculares

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____,
responsável pelo aluno(a) _____, declaro estar ciente das propostas da pesquisa **A educação musical em uma escola de educação básica: relações de ensino e aprendizagem em atividades curriculares e extracurriculares**, e autorizo o aluno do curso de Mestrado em Música da UDESC, Sergio Luiz Westrupp, e seu orientador, Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo a utilizarem os dados coletados através de questionários, entrevistas e observações de atividades escolares para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato. Fui informado(a) que posso me retirar do projeto a qualquer tempo.

_____, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do(a) responsável

APÊNDICE 3 – CRONOGRAMA DE COLETA DOS DADOS**Observações**

OBSERVAÇÃO	DATA	REGISTRO
Imersão no campo – participação nas atividades que ocorreram sempre às quartas e sextas-feiras.	09/03/2011 a 27/05/2011	Escrito

Entrevistas

Entrevistado	DATA	REGISTRO
Professor de música	16/05/2011	Áudio e transcrição
Regente da banda	27/05/2011	Áudio e transcrição
Diretora da escola – 1º contato	25/05/2011	Áudio e transcrição
Diretora da escola – 2º contato	04/10/2011	Áudio e transcrição
Professor atual de artes – 1º contato	25/05/2011	Áudio e transcrição
Professor atual de artes – 2º contato	04/10/2011	Áudio e transcrição
Alunos da banda – grupo 1	18/05/2011	Áudio, vídeo e transcrição
Alunos da banda – grupo 2	20/05/2011	Áudio, vídeo e transcrição
Alunos que tiveram aula de música na sala e não participam da banda	24/05/2011	Áudio e transcrição
Alunos que não tiveram aula de música na sala e não participam da banda	27/05/2011	Áudio e transcrição
Pais dos integrantes da banda	30/09/2011	Áudio, vídeo e transcrição