

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

SAMUEL CINTRA SANTOS

**O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA ACERCA DO COTIDIANO
MUSICAL DOS JOVENS: um estudo no contexto das escolas integrais de Barueri, SP**

**São Paulo
Julho 2014**

SAMUEL CINTRA SANTOS

**O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA ACERCA DO COTIDIANO
MUSICAL DOS JOVENS:**

Um estudo no contexto das escolas integrais de Barueri, SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^a.-Dr^a. Margarete Arroyo

**São Paulo
Julho 2014**

SAMUEL CINTRA SANTOS

**O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA ACERCA DO COTIDIANO
MUSICAL DOS JOVENS:**

Um estudo no contexto das escolas integrais de Barueri, SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de São Paulo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Música.

Área de concentração: Musicologia/Etnomusicologia/Educação Musical

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Arroyo.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Margarete Arroyo, Dr.^a.
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof.^a Magali Oliveira Kleber, Dr.^a.
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Dr.^a.
Universidade Estadual Paulista – UNESP

São Paulo, 04 de Julho de 2014

“De algum modo, o homem age por que sonha agir.”
Michel Maffesoli (2001, p. 77)

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Dejalma e Sandra.

A minha amada esposa, Cláudia, pela dedicação e apoio em todos os momentos.

À pequena Sarah, minha filha.

À Prof^a.-Dr^a. Margarete Arroyo, pela excelente orientação da minha dissertação.

Aos professores parceiros nesta pesquisa: Pedro, Curió, Douglas Smith, Julia Piccini, Marcelo Carvalho, Jhony e Murilo Alves.

RESUMO

Minha experiência com a formação continuada de professores de Música no município de Barueri, SP, instigou-me a investigar que imaginário esses docentes teriam a respeito da relação que os jovens estudantes estabelecem com a música em suas experiências cotidianas e se isso implicaria no seu trabalho pedagógico na escola. Os professores de Música, que se tornaram parceiros neste trabalho, atuam no Ensino Fundamental II em escolas de período integral da rede pública municipal de educação de Barueri; os jovens são estudantes que frequentam essas escolas de 6º a 9º ano. O estudo se assenta em uma abordagem sociocultural da Educação Musical e se insere epistemologicamente no paradigma da complexidade segundo Edgar Morin. Assumo como referencial teórico de análise e interpretação a noção de imaginário segundo Michel Maffesoli. Na pesquisa segui a abordagem qualitativa e recorri a análise de documentos, entrevistas abertas e informais com os professores e observações da atuação docente em aulas curriculares de música e nos projetos escolares. Os resultados da investigação foram o levantamento, descrição e categorização de oito imaginários dos professores de Música; o apontamento como plausível da hipótese de que os imaginários do professor de Música acerca do cotidiano musical dos estudantes implicam suas ações com os jovens na escola; o indicativo de que um mesmo imaginário não gera, necessariamente, ações homogêneas nos professores de Música na escola; e a observação de que, além dos imaginários, existem outros fatores-chave que também influenciam as práticas do professor de Música na escola.

Palavras-chave: educação musical escolar, imaginário, professores de Música, estudantes jovens, Barueri-SP

ABSTRACT

My experience with continuing formation of Music teachers in the city of Barueri, in São Paulo state, prompted me to investigate the imagery these teachers have about the relationship that young students have with music in their everyday experiences and how this would imply the work teaching in school. Teachers of Music, who became partners in this work, act in Secondary School in the municipal public education of Barueri; the young people are students who attend these schools from sixth to ninth grade. The study is based on a socio-cultural approach to music education and epistemologically fits the paradigm of complexity according to Edgar Morin. I assume as a theoretical framework for analyzing and interpreting the notion of imagery according to Maffesoli. In the research, I followed a qualitative approach and resorted to a document analysis, open and informal interviews with teachers and observations of teachers' performance in curricular music lessons and school projects. The results of the investigation were a survey description and categorization of eight personal imagery of Music teachers; the appointment of a plausible hypothesis that the imagery of the Music teacher about the daily musical lives of students imply teachers actions with young people in school; the indicative that the same imagery does not necessarily generate homogeneous actions on teachers at the school of music; and the observation that, beyond the imagery, there are other key factors that also influence the Music teacher practices in school.

Keywords: school music education, imagery, music teachers, young studentes, Barueri - SP

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do trabalho de campo: contextos, sujeitos e instrumentos de pesquisa	46
Quadro 2 – Professores de música participantes da pesquisa	47
Quadro 3 – Rede municipal de ensino de Barueri.....	50
Quadro 4 – Música no Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Barueri, SP .	55
Quadro 5 – Fatores que impulsionam as ações do professor de Música na sala de aula	78
Quadro 6 – Relação dos imaginários e suas características	113
Quadro 7 – informações contidas na lousa do professor Murilo Alves	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação alunos/professores deste estudo.....	52
Tabela 2 – Observações das aulas de música e projetos escolares (IA)	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Circuito tetralógico 1	28
Figura 2 – Circuito tetralógico 2	29
Figura 3 – Barueri na Grande São Paulo.....	49
Figura 4 – Vista aérea da Rodovia Castelo Branco na entrada do bairro de Alphaville.....	49
Figura 5 – Localização das quatro escolas de período integral.....	51
Figura 6 – Vista aérea de duas das escolas de período integral de Barueri.....	52
Figura 7 – Imagem das imediações de uma das escolas integrais de Barueri.....	53
Figura 8 – Mapeamento temático.....	76
Figura 9 – Disposição da sala de aula do professor Jhony.....	78
Figura 10 – Lousa da sala do professor Jhony com conteúdo de música.....	80
Figura 11 – Plano de Referência para Música da Prefeitura de Barueri	93
Figura 12 – Referencial teórico do Plano de Referência para Música de Barueri	94
Figura 13 – Regulamento do Festival Estudantil de Música de Barueri	97
Figura 14 – Objetivos do Festival Estudantil de Música de Barueri.....	98

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	8
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	13
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
2 PROFESSORES DE MÚSICA, JOVENS ESTUDANTES, ESCOLA.....	16
2.1 A LEGISLAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	16
2.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUSICAL	18
2.3 O PENSAMENTO DO PROFESSOR	22
2.4 RELAÇÃO PROFESSORES E ESTUDANTES JOVENS	23
2.5 JOVENS E ESCOLAS	24
2.6 JOVENS, MÚSICAS E ESCOLAS	24
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	26
3.1 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE SEGUNDO EDGAR MORIN.....	26
3.1.1 Unidade complexa.....	30
3.1.2 Dialógica	35
3.1.3 Sujeito	35
3.2 O IMAGINÁRIO SEGUNDO MICHEL MAFFESOLI	38
3.3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	42
3.3.1 Opções metodológicas.....	43
3.3.2 Trabalho de campo	46
3.3.3 Parceiros na pesquisa	47
4 BARUERI, ESCOLAS INTEGRAIS E SEUS PROFESSORES DE MÚSICA: INCURSÕES EM CAMPO	48
4.1 BARUERI-SP	48
4.1.1 Rede municipal de educação de Barueri	50
4.1.2 A música nas escolas da rede municipal de Barueri.....	53
4.1.3 Primeira investida no campo de pesquisa	57
4.2 CONHECENDO OS PROFESSORES PARCEIROS NA PESQUISA.....	58
4.2.1 Critérios de escolha dos professores parceiros na pesquisa.....	58
4.2.2 Professores de música como “sujeitos complexos”	59
4.2.3 Professor Pedro – “A questão da entrada da música na minha vida...”	60
4.2.4 Professor Curió – “Para iniciar essa conversa vou ao passado...”	62
4.2.5 Professor Douglas Smith – “A música vem de família...”	63
4.2.6 Professora Julia Piccini – “Quando começou?”	64
4.2.7 Professor Marcelo Carvalho – “A minha família é uma família de músicos...”	66
4.2.8 Professor Jhony: “Como a música chegou até minha vida...”	67
4.2.9 Professor Murilo Alves – “Desde muito pequeno eu já me identificava com música”	70
4.3 INCURSÕES NO CAMPO DA PESQUISA	71
4.3.1 Entrevistas	71
4.3.2 Decisão acerca da necessidade de observações	72
4.3.3 Desafios da reinserção no campo	73
4.3.4 Observações nas aulas de Música.....	73
4.4 TRATAMENTO INICIAL DOS DADOS: ANÁLISE	75

4.4.1	Transcrição das entrevistas, mapeamento temático e categorização.....	75
5	IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77
5.1	FATORES QUE IMPULSIONAM AS AÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA NA SALA DE AULA	77
5.2	O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA ACERCA DOS JOVENS-ESTUDANTES	81
5.2.1	“São singularidades bem díspares”	81
5.2.2	“É um público bem difícil”	84
5.2.3	“Nessa escola, é total periferia”	88
5.2.4	“Às vezes parece que você está falando com uma porta”	90
5.3	O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA ACERCA DO COTIDIANO MUSICAL DOS JOVENS ESTUDANTES	96
5.3.1	“Isso neles é muito forte”	96
5.3.2	“Hoje a liberdade musical é até demais”	99
5.3.3	“Você tem de entrar no mundo deles”	102
5.3.4	“Porque o negócio deles é rap e funk”	108
5.4	IMPLICAÇÕES DO IMAGINÁRIO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DOS PROFESSORES	114
5.4.1	Os imaginários dos professores de Música e suas práticas pedagógico-musicais	114
	CONCLUSÕES	125
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista aberta.....	135
	APÊNDICE 2 – Roteiro de observação	136
	APÊNDICE 3 – Roteiro para entrevista	137
	APÊNDICE 4 – Categorias dos dados da pesquisa	138
	ANEXO 1 – TCLE.....	140

1 INTRODUÇÃO

Mesmo sendo formado em Composição/Regência e atuando como músico em diversos contextos, minha experiência pedagógico-musical tem sido constante na Educação Básica desde 1999. Entre 2011 e 2012, enquanto trabalhava com palestras e cursos de formação continuada para professores da rede municipal de Barueri, no Estado de São Paulo, observei que muitos questionamentos trazidos pelos educadores não só eram recorrentes naquela rede de ensino como também refletiam o discurso de outros docentes com os quais tive contato. Enquanto parte dos profissionais descrevia ótima relação com estudantes, direção escolar e colegas de trabalho; outros relatavam um quadro alarmante relacionado à juventude, que consideravam ter um “péssimo” gosto musical e resistência às aulas de Música na escola.

Tal constatação me estimulou a investigar inicialmente a formação e atuação desse profissional. Porém, avançando na reflexão, entendi que focalizar as percepções que o professor de Música construía dos estudantes jovens com os quais interagia ajudaria a compreender aquele quadro que descreviam. Visto que a música tem participação expressiva na vida cotidiana dos jovens, como indica Sposito (2009); Arroyo (2007; 2009; 2013); Souza (2000; 200; 2013); Martins e Carrano (2011); Reguillo (2012); passei a me interessar pelo imaginário que os professores teriam a respeito da relação dos jovens com música e se isso implicaria o trabalho pedagógico.

Nesse ponto, a produção da literatura a respeito de jovens e escola ganhou importância. Também tiveram relevância os estudos relacionados a jovens, música e escola. Entretanto, a revisão bibliográfica incluiu aspectos relacionados à formação e atuação de professores de Música, vista a importância de situar a produção desse profissional da educação.

A literatura que aborda questões acerca de jovens e escola no campo dos estudos da juventude indica descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Para alguns autores, isso chega a sugerir uma metáfora, insinuando a existência de dois distintos mundos, o da escola e o do jovem: “(...) os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes permanecem separados (...)” (DAYRELL apud MATOS, 2003, p. 91). Pensamento referendado por Corti e Freitas (2003, p. 39): “Essa distância entre o “mundo escolar” e o “mundo juvenil” tem ocasionado uma perda progressiva da capacidade de a escola gerar referências significativas para a vida dos jovens que a frequentam. Como signo dessa situação, observamos o desinteresse e a desmotivação dos alunos”.

O Estado da Arte acerca da juventude na visão de Sposito (2009) também analisa, entre outras temáticas, a produção relativa a juventude e escola. Trata-se de dissertações e teses defendidas em

programas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social entre 1999-2006. O Estado da Arte como um todo localizou 1.427 trabalhos, sendo que 188 tratavam do tema juventude e escola. Desses, 39 dedicaram-se aos “significados atribuídos pelos alunos à escola e aos seus processos”. A respeito das “relações entre professores e alunos e as possíveis repercussões no processo de ensino e aprendizagem”, foram localizados 12 trabalhos (SPOSITO, 2009, p. 89). Desses, apenas duas dissertações, de Motta (2002) e de Salem (2006), “investigam a relação dos professores com os jovens alunos, discutindo a postura e as percepções destes sobre os jovens e sua realidade” (SPOSITO, 2009, p. 90). Vê-se assim que pouca atenção tem sido dirigida ao “imaginário” dos professores em relação aos jovens estudantes com os quais atuam.

Estudos da temática “jovens, música e escola” também já mereceram análise (ARROYO, 2007), o que indicou questões que podem auxiliar o professor de Música no trabalho com os jovens em espaços escolares. No entanto, Arroyo ressalta que seria necessária uma quantidade maior de trabalho de campo e continuidade na revisão crítica do que já foi produzido. Do que foi analisado pela autora, levantaram-se dois grupos de problematizações: o primeiro relacionado à articulação da escola e as culturas juvenis. A problematização gira em torno de assuntos como: distanciamento da escola para com as culturas juvenis; visão da escola a respeito do jovem apenas como aluno; o jovem vive o tempo presente, a escola, o passado e o futuro; a escola, caracterizada pela ordem e controle, não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação; crise da escola, perda da eficácia socializadora, entre outros. O segundo grupo de problemáticas refere-se à articulação entre juventude, música e escola. Os assuntos tratados indicam que as frustrações e a existência de um questionamento acerca da escola como lócus para aprendizagem musical são traços marcantes na relação entre cultura escolar e culturas juvenis. Nessa mesma direção há indícios da pouca relação da música praticada na escola com a dos jovens no cotidiano extraescolar.

A revisão de literatura não encontrou estudos a respeito do “imaginário” dos professores de Música acerca dos estudantes com os quais atua e a relação desses com a música na vida cotidiana. Entretanto, entender mais sobre o “imaginário” dos professores especialistas de música, no que tange à relação dos jovens estudantes com a música no cotidiano, é fundamental na compreensão da relação entre eles, educador e educando, dentro do ambiente escolar.

1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O foco de atenção desta pesquisa está no imaginário de sete professores especialistas em música que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental acerca do cotidiano musical de jovens estudantes com os quais atuam. O contexto desses atores se circunscreve a quatro escolas de período integral da rede pública municipal de Barueri, cidade do Estado de São Paulo. A escolha dessas unidades escolares decorre das características curriculares que apresentam para a área de arte. Em Barueri, somente as escolas de período integral possuem professores especialistas em música que lecionam para estudantes do 6º ao 9º ano.

As questões norteadoras da investigação são:

- como o professor percebe o jovem a quem pretende provocar a aprendizagem da música?
- qual o imaginário do professor acerca da relação que os estudantes mantêm com a música no cotidiano?
- será que o imaginário que os professores constroem sobre a relação que os estudantes jovens estabelecem com a música interfere nas relações entre ambos, professores e estudantes, no contexto escolar?
- os professores de Música integram esse imaginário no trabalho pedagógico-musical?

O **objetivo geral** da pesquisa é compreender qual o imaginário que os professores de Música têm acerca do cotidiano musical dos jovens e se esse imaginário implica práticas pedagógicas do educador no contexto da escola.

Os **objetivos específicos** são:

- conhecer a trajetória musical e pedagógico-musical dos educadores de música que colaboraram com a pesquisa, bem como sua atuação profissional com jovens na escola;
- conhecer o contexto em que esses professores estão inseridos e os sentidos que atribuem à prática pedagógico-musical com os jovens.

Um dos conceitos que compõem a delimitação desta pesquisa é o “cotidiano”, cujo sentido empregado aqui está diretamente relacionado aos estudos acerca do cotidiano e educação musical (SOUZA, 2000; 2009; 2013).

Outra descrição que requer explicitação é “especialista em música”. Neste trabalho ela é utilizada para fazer a diferenciação do profissional polivalente (generalista), que atua na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O especialista em música leciona os conteúdos de música em disciplina dentro do currículo formal do Ensino Fundamental II e/ou projetos escolares.

Em se tratando de juventude, tem sido difícil afirmar qual seria um marco cronológico de início ou término, visto que tais delimitações são distintas segundo as fontes de consulta, e mesmo questionáveis. Por agora, é importante apontar que os estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) têm idealmente entre 11 e 14 anos.

Outra categoria a ter o sentido esclarecido está relacionada ao termo “aluno”. José Gimeno Sacristán (2005, p. 11) sugere que aluno é um conceito construído pelo adulto e naturalizado. O autor esclarece: “(...) tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia (...) como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse que existir”.

Em determinadas situações, essa construção cristalizada em normalidade impede de enxergar criticamente seu uso.

Tendo em vista a necessidade de referenciar o jovem na condição de escolar, optei pelo uso da palavra discente, estudante e/ou educando, mais adequadas ao escopo desta pesquisa. No entanto, quando o termo “aluno” surgiu durante entrevistas ou em citações, foi mantido como tal, respeitando a terminologia dos autores.

Os sete professores receberam nomes fictícios, segundo a própria escolha. As quatro escolas de período integral são indicadas por letras, para também manter o anonimato dos participantes.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está dividida em cinco capítulos. A introdução contextualiza o tema, apresenta a justificativa, os objetivos do estudo e a organização dos capítulos. O segundo capítulo é dedicado a uma revisão de literatura referente a assuntos correlatos ao foco da pesquisa. No terceiro capítulo estão os fundamentos teóricos e a metodologia; nele introduzo a temática da pesquisa pela perspectiva do paradigma da complexidade em Edgar Morin, apresento os conceitos de “unidade complexa,

dialógica e sujeito” deste autor e discorro a respeito do imaginário à luz do pensamento de Michael Maffesoli. Por fim, sigo na descrição da metodologia utilizada na construção da pesquisa.

O quarto capítulo traz a contextualização do campo de pesquisa com informações a respeito do município de Barueri, no estado de São Paulo, onde ocorreu toda coleta de dados empíricos. Faço a apresentação das quatro escolas de período integral e trago informações dos sete professores de Música que se tornaram parceiros neste trabalho.

No quinto capítulo está a análise e interpretação dos dados da pesquisa. Apresento o imaginário dos professores de Música e as possíveis implicações desse imaginário nas ações pedagógico-musicais com os jovens estudantes na escola.

Esclareço que durante toda a pesquisa, quando há menção a estudantes, jovens, educandos e discentes, refere-se a grupos de meninas e meninos. Todos os termos êmicos¹ registrados no trabalho de campo estão escritos em *itálico*. Também utilizo essa grafia para palavras em idioma estrangeiro.

¹ Êmico, conceito antropológico, se refere ao ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

2 PROFESSORES DE MÚSICA, JOVENS ESTUDANTES, ESCOLA

Considerando as complexas relações que envolvem o objeto de estudo da pesquisa, iniciei esta revisão bibliográfica na tentativa de levantar o que já havia sido produzido de conhecimento a respeito do foco proposto para a investigação. Porém, tal tarefa não ocorreu da maneira como havia pensado. Em outras palavras, não foi localizado estudo que se tivesse debruçado sobre o imaginário dos professores de Música acerca dos jovens estudantes com os quais trabalham. Para preencher essa lacuna, a opção foi procurar pesquisas que se relacionassem de alguma forma com a proposta desse estudo, agrupei-as em subtemas na construção de um panorama dos campos de estudos ao redor do foco de pesquisa. A opção por esse procedimento teve a intenção de situar as questões levantadas neste trabalho no âmbito de um conjunto de conhecimentos já tratados por outros autores.

A seguir são feitas revisões nos seguintes subtemas: formação e atuação docente na educação musical; o pensamento do professor; jovens, juventudes e músicas; jovens, músicas e escolas; relação professores e estudantes. Antes, porém, de abordar os assuntos indicados, trato da legislação e a atuação do professor de Música na educação básica para melhor contextualizar os estudos revisados.

2.1 A LEGISLAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Entendo que aspectos da legislação brasileira relacionados à educação escolar implicam diretamente o assunto desta pesquisa. A escola como concebida hoje em dia é normatizada por mecanismos legislativos em diversas instâncias. Não escapa à lei nenhum tipo de instituição de ensino formal, quer pública, quer particular. O que me interessa da legislação são informações que ajudem a entender melhor os caminhos trilhados pela educação musical no contexto da educação formal escolar e assim refletir acerca do professor de Música inserido nesse meio.

Fonterrada, na segunda edição do livro “De tramas e fios” (2008, p. 210), indica a data de 1854 como sendo o primeiro registro documental da inserção da música nas escolas públicas por meio de um decreto federal, o qual “ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: ‘noções de música’ e ‘exercícios de canto’, não explicitando, porém, nada mais do que isso”. No ano seguinte, outro decreto exigiu a realização de concurso público para contratação de professores de Música” (AMATO, 2006, p. 147). Entretanto somente em 1890, com o Decreto Federal nº. 981 (BRASIL,

1890), passou-se a exigir uma formação especializada do professor de Música (FONTEERRADA, 2008, p. 210).

Em 1923, as escolas públicas passaram a usar o método Tonic-solfa² como modelo de musicalização (AMATO, 2006, p. 151). A autora também indica que em 1928 a legislação federal instituiu os jardins-de-infância com indicativo de um especialista para realização de atividades musicais. Na década de 1930 e 1940 implantou-se a música nas escolas em âmbito nacional – Movimento do Canto Orfeônico – com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa Lobos. Em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) com a intenção de formar professores para lecionar essa disciplina. Em 1945, a docência do Canto Orfeônico passou a ser realizada somente por credenciados pelo CNCO ou instituição equivalente (AMATO, 2006, p. 151).

No início da década de 1960 foi criado o curso de formação para professores de Música, e logo em seguida, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 4024/61 instituiu a Educação Musical em substituição ao Canto Orfeônico, “que não diferia profundamente da proposta anterior” (FONTEERRADA, 2008, p. 214). Outra modificação na legislação relacionada ao ensino de música na educação básica aconteceu com a promulgação da LDB 5692/71, como relata Amato:

A educação musical transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística (parecer nº 1284/73) alterando o currículo do curso de educação musical. Assim a educação artística foi inserida obrigatoriamente no currículo escolar em substituição as disciplinas de artes industriais, música e desenho, que passaram a ser componentes da área de comunicação e expressão as quais se trabalhariam as linguagens musical, plástica e cênicas (AMATO, 2006, p. 152).

Por 25 anos essa situação se manteve, até que na LDB n. 9394/96 a Educação Artística deu lugar ao componente curricular Arte.

Em relação à LDB de 1996 e a antiga Lei nº 5.592/71 Maura Penna comenta:

(...) elas são, muitas vezes, colocadas em oposição, a primeira [5.592/71] sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música na escola, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música (...) Em nossa análise não vemos distinção significativa entre elas, com relação a garantia de música na escola (PENNA 2004, p. 20).

Penna estava certa ao afirmar em 2004 que a LDB, da maneira como foi escrita em 1996, não garantiria que os conteúdos de música fossem acrescentados à grade curricular da escola de educação

² Método baseado nos princípios musicais de Jean Jacques Rousseau, aperfeiçoado por Pierre Galin e posteriormente por Emile Chevé. Informações mais detalhadas acerca deste método em GIOS (1983).

básica. Porém, em 2008, a Lei nº 11.769 alterou a legislação anterior indicando a música como conteúdo obrigatório, não exclusivo, do componente curricular Artes. Desde então inúmeras ações foram empreendidas por instituições, associações e grupos ligados à área da educação musical no sentido de pressionar os gestores públicos a regulamentar a lei de 2008. Para além da regulamentação, muitos discentes, pesquisadores, professores de cursos de licenciatura em música e interessados na temática instauraram um verdadeiro embate a fim de orientar questões pragmáticas a respeito, tais como: pleitear juridicamente modificações em editais de concursos públicos para garantir que licenciados em música tenham direito de assumir aulas; cancelar concursos públicos cujas exigências firam os direitos dos licenciados em música; abaixo-assinados com sugestões e reivindicações relacionadas à regulamentação da Lei nº 11.769. Dentre os grupos e instituições que se posicionaram diante da questão, destaco os cursos de licenciatura em música das universidades públicas, discentes e docentes dos programas de pós-graduação e pesquisa em educação musical das diversas regiões do país e a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). As redes sociais digitais foram amplamente utilizadas para mobilizar esforços na divulgação e organização de ações. A respeito cito o grupo virtual de discussão “Professores de música do Brasil” (GOOGLE, 2013), no qual pesquisadores e professores trocam informações e opiniões a respeito da área de educação musical. Durante os últimos dois anos, período em que também faço parte deste grupo virtual de discussão, diversos assuntos foram tratados e ações elaboradas. No mesmo grupo foram veiculados relatos de decisões de ações empreendidas em prol da educação musical escolar nas diversas regiões do Brasil. Em dezembro de 2013, após várias audiências abertas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, foi publicado o parecer que traz as “diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica”. (MEC, 2013).

2.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao buscar informações a respeito da formação e atuação docente na educação musical, especificamente no âmbito escolar, encontramos um significativo acervo direcionado a pesquisas que focam o professor polivalente, isto é, aquele que atua na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto a isso Bellochio (2000; 2002; 2005); Bellochio e Spanavello (2005), Figueiredo (2001; 2005) e Henriques (2011) indicam que há grande interesse tanto no campo da pedagogia como da educação musical nesse nível de ensino. Essa produção considerável não é acompanhada por uma quantidade proporcional de pesquisas que abordam o professor especialista de

música que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, foco deste trabalho. Tal desproporcionalidade pode estar vinculada ao fato histórico referente aos quase quarenta anos de ausência da música do currículo das escolas públicas brasileiras – período entre a LDB 5692/71 e a lei 11.679/2008. A respeito deste assunto, Fonterrada (2008, p. 18) comenta:

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos de superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente (...) O professor de educação artística (...) devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança (...) O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas.

Somente nas duas últimas décadas as pesquisas em educação musical passaram em maior número a apontar questões referentes ao professor especialista. Dentre esses trabalhos, em 2003, Cereser analisou a formação do professor de Música pela ótica do estudante de licenciatura no Rio Grande do Sul. A preocupação da pesquisa foi a adequação do curso de licenciatura às demandas pedagógico-musicais percebidas e relatadas pelos licenciandos no que se referiu à atuação deles como professores de Música.

O texto de Cereser indicou que o trabalho da maioria dos licenciandos como professor de Música não se dava em escola de educação básica. A atuação profissional desses licenciando estaria mais ligada ao ensino em escolas específicas de música ou em cursos extracurriculares, sendo que a maioria declarou utilizar conhecimento técnico-musical adquirido antes do ingresso à universidade ao desenvolver atividades com os educandos:

(...) a maior parte dos licenciandos atua como professor de instrumento. Entretanto, das três universidades pesquisadas, apenas uma enfatizava a parte instrumental. Os resultados sugerem que, dos 71,42% dos licenciandos entrevistados que atuavam como professores de instrumento, 60% lecionavam com conhecimentos técnico-musicais adquiridos antes de ingressar no curso de licenciatura e 40% adquiriram aperfeiçoamento no instrumento dentro do curso. Dentre esses últimos, 25% mencionaram ter recebido orientações pedagógicas, e 10% cursavam paralelamente o bacharelado” (CERESER, 2003, p. 83 e 84).

Quanto aos espaços de atuação desses licenciandos, Cereser informa que:

(...) eles se inserem: nas escolas específicas de música, nas escolas de educação básica, nas igrejas, em cursos de extensão oferecidos nas universidades que atuam, em projetos comunitários, em aulas particulares que dão na casa do aluno ou em sua própria residência. As aulas que se inserem na educação básica, na maioria das vezes, se caracterizam como extracurriculares, e aquelas que se inserem nas escolas específicas são, na sua maioria, de atendimento individualizado (CERESER, 2003, p. 86).

A autora constata também que o ensino de música é ministrado nos espaços escolares por profissional não licenciado em música. Maura Penna em 2002 já questionava a ausência do professor especialista em música na escola pública.

Em São Paulo, pesquisa realizada em 2008 por Leila Guimarães em escolas públicas apresenta um quadro em que, de todos os professores pesquisados, apenas 1,72% possuía habilitação em música. Esses dados são referentes à formação geral e específica do professor que atua com música na educação básica:

A questão sobre formação geral (questão 10) nessa amostragem apresentou 55,17% dos professores com curso superior completo, dois desses professores (3,44%) também cursaram o Magistério (antigo normal) e logo após o Ensino Superior. O restante dos professores, 44,82% citou ter cursado o Magistério; 27,58% deles não mencionaram estar fazendo ou terem feito curso superior e 17,24% estão cursando ou cursaram, sem terminar, o curso superior.

Quanto aos professores que tem Licenciatura em Educação Artística (36,20%), 24,13% têm habilitação em Artes Visuais e Plásticas; 6,89% Artes Cênicas; 3,44% Desenho e 1,72% ou seja, um professor em Música.

Com relação à formação específica (questão 11) (entendida como Conservatórios; Escolas Livres de Música; Cursos Livres de Artes, Música, Teatro, Dança e Desenho), do total de questionários respondidos 60,34% não possuem nenhuma especialização em música ou artes; 15,51%34 têm especialização em artes plásticas ou visuais, 8,62% teatro e artes cênicas; 8,62% cursos livres de canto, canto coral ou noções de música; 1,72% percussão; 1,72% arte-educadores; 1,72% desenho e apenas um professor; 1,72% tem habilitação em música (GUIMARÃES, 2008, p. 77).

Os dados sugerem que os conteúdos de música têm sido ministrados, em geral, por profissionais que não têm formação acadêmica em música.

Outro aspecto relevante observado pela pesquisadora Cintia Thais Morato (2009) em tese se refere à atividade profissional dos estudantes de licenciatura em música durante o período da graduação. Apesar de Morato não focar nos profissionais que trabalham em escolas de Ensino Fundamental, sua contribuição está em trazer luz sobre o que os músicos/professores, que também são estudantes em curso superior de Música, pensam acerca das demandas estudantis em relação às responsabilidades no trabalho. Muitos relatos esclarecem que há uma diversidade de motivações para que indivíduos que trabalham cursem a faculdade de Música. Alguns desses músicos-professores-estudantes dizem que a universidade lhes dá um conhecimento que organiza o fazer intuitivo que já possuem, e nisso parecem atribuir valor ao que aprendem na faculdade:

Na universidade, Muniz e Tadeu – como também Roberto, Ricardo, Euclides e Renata ao dizerem que o curso lhes ajudou a “dar nome aos bois” – fazem novos sentidos sobre seus saberes musicais. Antes do curso sabiam música de um modo “encarnado” – o saber da prática -, sabiam tocá-la mas não conheciam o conhecimento abstrato sobre ela. Não é que não existisse teoria no que sabiam fazer, mas eram teorias diferentes – não legitimada pelo método científico (MORATO, 2009, p. 177).

Percebo que, dependendo de quais relações o indivíduo estabeleça com a música e com a educação, isso o inclinará a empreender esforços na própria formação para aspectos diversos. Tenho observado que nem sempre o professor de Música que trabalha na escola básica é alguém que entende suficientemente de música; por outro lado, quando o professor possui formação especializada em música, nem sempre é alguém que entende suficientemente de educação e das demandas que a escola gera. Tal situação tem provocado diversos conflitos entre esse profissional e outras instâncias escolares, tais como coordenação, gestão e colegas de outras disciplinas, que raramente entendem o suficiente de música. Uma reflexão pertinente acerca do que está ocorrendo no Brasil hoje é que enfrentamos um momento de construção, ou reconstrução dessa educação musical escolar, e talvez ninguém saiba como lidar adequadamente com ela, nem os cursos de licenciatura sabem, nem os dirigentes escolares, nem mesmo professores em atuação.

Cernev (2011), na área da psicologia da educação musical, pesquisou acerca da motivação dos professores de Música que atuam em escolas de educação básica da Região Sul do Brasil. Utilizando a perspectiva da teoria da autodeterminação, seus objetivos foram: medir a motivação do professor de Música no ambiente educacional; verificar o tipo de motivação (autônoma ou controlada); analisar estatisticamente essa motivação em relação às variáveis de contexto; e comparar essas motivações em relação ao tempo de atuação docente. Em conclusão, Cernev (2011) destaca que, de acordo com os resultados obtidos, os professores pesquisados apresentaram tendência à motivação autônoma para o ensino da Música, isto é, ao analisar os resultados percebeu que professores de Música optam pela carreira porque assim o desejaram e, por isso se sentem realizados e satisfeitos com a escolha da área profissional. Apesar de a pesquisa indicar que os professores se sentem satisfeitos em se tratando do relacionamento estabelecido com os educandos, isso não acontece em relação aos pares e instituições.

Tal estudo também buscou verificar se o tipo de instituição (pública ou privada) em que os pesquisados atuavam constituía fator determinante para propiciar uma motivação autônoma. Percebeu-se que para professores de Música esse fator não era determinante na motivação do profissional, pois tanto em instituições públicas como privadas os resultados foram semelhantes.

2.3 O PENSAMENTO DO PROFESSOR

Viviane Beineke (2000) fez um levantamento acerca de trabalhos que se situam no campo de pesquisas que visam conhecer o pensamento do professor:

O enfoque no pensamento dos professores sobre sua ação pedagógica, suas reflexões, experiências e concepções, configura o campo de pesquisa intitulado como “paradigma do pensamento do professor”. Apesar das controvérsias quanto à adequação do conceito de paradigma para enquadrar pesquisas, o mesmo será adotado, visto ser corrente o seu uso em investigações sobre o pensamento do professor, como, por exemplo, nos trabalhos desenvolvidos por ZABALZA (1994) e PACHECO (1995a; 1995b) (BEINEKE, 2000, p. 9).

Beineke coloca esses estudos com *status* de paradigma e explica que:

Esse paradigma de pesquisa parte de alguns princípios norteadores. O primeiro pressuposto é o de que os professores constroem a sua ação, e constroem-na de forma reflexiva. (ZABALZA, 1994, p. 30). Essa concepção encerra a ideia de que o professor pensa sobre a sua prática de forma profissional, entendendo-se como profissional aquele “*que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível*”.

O segundo pressuposto do paradigma de pesquisa sobre o pensamento do professor refere-se à necessidade de reconhecer que “a atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.)” (*ibid.*, p. 31). Segundo PACHECO (1995b) “aquilo que o professor faz e pensa é o resultado de um processo pessoal de raciocínio e ação pedagógica, determinado por um ato de ensino e por um quadro de valores, crenças, projetos, etc.” (BEINEKE, 2000, p. 10).

Os primeiros trabalhos nessa perspectiva se caracterizavam pela orientação psicológica, considerando a cognição do professor a fonte principal de influência no processo de ensino-aprendizagem. Porém, tal abordagem cognitiva se mostrou insuficiente, passando a ser questionada a utilização para a melhoria na aprendizagem dos educandos.

Os temas pesquisados, a partir de então, estão relacionados à formação inicial e continuada de professores, conhecimentos dos profissionais, dilemas que enfrentam nas situações de trabalho, crenças que fundamentam o trabalho, suas necessidades e conhecimentos pedagógicos de professores experientes (BEINEKE, 2000, p. 12).

Segundo Beineke, os autores buscaram compreender a complexidade relacionada aos processos de ensino-aprendizagem a partir do pensamento do professor acerca da própria prática.

Esta autora traz referências de pesquisas que abordam o pensamento do professor especificamente na área de música:

Na área de educação musical, encontrei alguns trabalhos na linha de pesquisa sobre o pensamento do professor. No campo do planejamento curricular, RICHARDS e KILLEN (1996) procuram compreender como as habilidades de ensino dos professores de Música em formação se desenvolvem e como as percepções pessoais de ensino desses estudantes influenciam o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades pedagógicas. Os autores focalizam a habilidade dos estudantes para planejar aulas, examinando as influências das suas percepções e do programa de formação na tomada de decisões sobre o planejamento. Nesse trabalho, os autores concluem que o planejamento escrito dos professores em formação é mais influenciado pela sua formação acadêmica, enquanto o planejamento não escrito é influenciado por suas crenças sobre o ensino (BEINEKE, 2000, p. 17).

Os trabalhos levantados pela autora em 2000 datam de mais de dez anos, o que sugere a necessidade de conhecer mais acerca do que pensam hoje os professores de maneira geral e consequentemente os professores de Música. O que ocorre é que, nesse espaço de tempo, não parece ter havido muitos avanços em pesquisa nessa temática. Os trabalhos acadêmicos nos últimos cinco anos estão mais voltados ao estudante e ao que este pensa.

2.4 RELAÇÃO PROFESSORES E ESTUDANTES JOVENS

O tema “relação professores e estudantes jovens” foi abordado por autores do campo da pedagogia (MOTTA, 2002; SALÉM, 2006). Nas dissertações, citadas no trabalho de Sposito (2009, p. 90), as autoras “investigam a relação dos professores com os jovens alunos, discutindo a postura e as percepções destes sobre os jovens e sua realidade”. Os dois trabalhos se fundamentaram em uma bibliografia que circunscreveu a discussão no âmbito da formação docente. Segundo Sposito (2009, p. 90), as autoras realizaram uma análise da escola e dos processos de ensino-aprendizagem, como também um debate em torno da sociologia da juventude:

(...) as autoras apontam para um movimento de aproximação e afastamento entre a cultura docente e a cultura juvenil que reflete uma relação superficial entre ambas. Isto facilitaria a manutenção dos estereótipos em torno dos jovens, em sua maioria vistos pelos professores como “perdidos, desinteressados, descompromissados, sem limite”, dentre outras qualificações negativas. Para Motta (2002), os professores não reconhecem a escola como espaço de cruzamento de culturas diferentes, em que se convive com tensões, contrastes e conflitos na construção de significados. Outra constatação, agora de Salém (2006), é da falta de formação dos professores para atuarem junto ao público juvenil, tema inexistente na formação acadêmica da grande maioria dos docentes, o que aponta para importância de um processo de capacitação contínua dos professores.

2.5 JOVENS E ESCOLAS

O ambiente que envolve o professor e seu imaginário acerca dos estudantes com os quais interage tem a ver diretamente com a dinâmica em relação à escola. Há uma literatura extensa e relevante a respeito das relações entre as culturas juvenis e a cultura escolar produzida na primeira década dos anos 2000. Tal produção apontou desacordo entre as duas distintas culturas. O livro **A escola e o mundo juvenil** (AÇÃO EDUCATIVA, 2003) relata que a incompatibilidade entre a escola e a vida extraescolar dos jovens estudantes é tão grande que se sugere uma metáfora insinuando a existência de dois mundos: o da escola e o do jovem. Kelma Socorro Lopes de Matos no livro **Juventude, professores e escola** cita a visão de Dayrell a respeito da existência de dois mundos, o do professor e o do aluno: “(...) os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes permanecem separados” (DAYRELL apud MATOS, 2003, p. 91).

A citação que segue aponta alguns aspectos dessa desarticulação:

O que se pode observar é que a *educação da juventude*, que acolhe dia a dia milhares de jovens, tem sido incapaz de apreender e utilizar, de forma pedagógica e formativa, a juventude de seus educandos, para recriar não apenas os sentidos do próprio processo formativo, mas também os sentidos do ser jovem em seu próprio tempo e nesse espaço social. O sistema educativo ficou para trás no que se refere à forma de conhecer e entender esse novo sujeito juvenil estudantil (AÇÃO EDUCATIVA, 2003, p. 26).

2.6 JOVENS, MÚSICAS E ESCOLAS

Além das relações observadas nos tópicos anteriores, o professor de Música não está livre de questões que envolvem a escola e as culturas juvenis.

Em 2009, Arroyo trouxe os resultados do mapeamento, análise e discussão de dez dissertações e uma tese que abordavam a articulação entre jovens, músicas e escolas produzidos no Brasil entre 2000 e 2007. Os trabalhos estão inseridos no campo da educação musical e enfocam em primeiro plano a subtemática *juventudes, músicas e escolas* (educação básica: anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) (ARROYO, 2009, p. 53).

Os 11 trabalhos se mostram representativos para o recorte proposto. Em maioria, apontam a grande utilização da música entre os jovens em situações fora do ambiente escolar. A música aparece como sendo de grande valor para eles. Os trabalhos também indicam a necessidade da escola em

compreender o significado da música para o jovem e articular formas de considerar essas experiências em prol da educação musical no ambiente escolar.

Os trabalhos revistos neste segundo capítulo permitem situar o foco desta pesquisa, indicando a complexidade da mesma. No capítulo que segue é descrito o referencial teórico da investigação e os procedimentos metodológicos empreendidos.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Epistemologicamente, a presente investigação se assenta no “paradigma da complexidade”, de acordo com Edgar Morin, que entendo coerente com a abordagem sociocultural da Educação Musical. Com Morin, especificamente, dialogo com as categorias de “unidade complexa”, “dialógica” e “sujeito”. Após a exposição desse referencial, o sentido de “imaginário” segundo Michel Maffesoli é descrito, sentido que se inscreve também no “paradigma da complexidade”.

A segunda parte do capítulo é reservada à descrição metodológica: a abordagem qualitativa desta pesquisa, as modalidades de entrevistas realizadas e a apresentação dos professores que se tornaram parceiros no estudo.

3.1 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE SEGUNDO EDGAR MORIN

Morin é um dos pensadores mais expressivos de seu tempo com forte influência na área da educação; sua construção teórica se mostrou pertinente a esta pesquisa. Para compreender mais amplamente essa teorização, recorri, além dos textos do próprio autor (MORIN, 2000a, 2000b, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2011, 2011b, 2011c), há quatro fontes de informação: a primeira refere-se a um vídeo da coleção **Grandes educadores** intitulado **Edgard Morin**, em que o sociólogo e antropólogo Edgard de Assis Carvalho³ (2006) apresenta as principais ideias do pensador. A segunda fonte de informação é uma entrevista realizada em 2011 por Edgard de Assis Carvalho com Morin registrada em uma série de quatro vídeos (MORIN, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g). Na ocasião, diversas questões a respeito da complexidade foram abordadas e respondidas pelo autor francês. A terceira fonte, também um vídeo, intitulado **Grandes pensadores del siglo XX**, se refere a um documentário em que o filósofo Ricardo Foster (MORIN, 2006) trata de temas da complexidade e entrevista Edgard Morin, que discursa acerca de aspectos de seu pensamento. Por fim, utilizo informações da palestra “O que podemos esperar: a consciência mundial no século XXI” ministrada por Edgard Morin em 2011 na unidade do SESC Consolação em São Paulo na qual estive presente.

A etimologia da palavra “complexo” remete ao latim *complexus*, que significa “o que é tecido em conjunto”. É importante compreender o sentido que Morin atribui a esse termo. A questão é: o

³ Livre-docente pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp e professor de Antropologia na PUC-SP.

que então, para Morin, é “tecido em conjunto” na “complexidade”? A que ele se refere? (CARVALHO, 2006)

Segundo Carvalho (2006), a partir do século XVII a civilização ocidental aprendeu, com a revolução iluminista, que os pensamentos e ideias eram conduzidos exclusivamente pela razão. Sendo assim, tudo que não fosse racional, mensurável ou passível de cálculo deveria permanecer separado e considerado não científico. Não por acaso o século XVII foi entendido como o século do racionalismo. Esse esforço racionalista suscitou dualidades antagônicas tais como ordem/desordem, razão/emoção, realidade/imaginário, corpo/espírito sujeito/objeto, ciência/arte, si/ambiente e outras dicotomias. O método cartesiano mecanicista se caracterizou pela linearidade, objetividade, imparcialidade do sujeito, racionalidade, ordem, demonstração e fragmentação, submetidos à inexorável e universalizante mãe natureza. Nesse pensamento iluminista. “[o] Universo auto-suficiente se automantém perpetuamente. A ordem soberana das Lei da Natureza é absoluta e imutável. A desordem está excluída para todo sempre” (MORIN 2008a, p. 52).

Porém, Morin apresenta como valor fundamental a intenção de um pensamento para além das abordagens analíticas contidas na ciência clássica ocidental do século XVII. Ele considera que “todo saber, mesmo o mais físico, submete-se a uma determinação sociológica. Em toda ciência, mesmo na mais física, há uma dimensão antropossocial” (MORIN, 2008a, p. 23). O pensamento complexo considera que a natureza física, a realidade biológica e antropossocial são tecidas em conjunto, ou seja, a esfera física e social são indissociáveis. Entretanto, para ele, por conta do primado do racionalismo, houve ruptura entre as ciências da natureza e as ciências do homem. Essa cisão provocou, consequentemente, a separação daquilo que havia sido tecido em conjunto.

Deparamo-nos com o poder extremo de um princípio de disjunção: ele condena as ciências humanas a inconsistência extrafísica e ele condena as ciências naturais a inconsistência de sua realidade social. Como diz muito justamente Von Foester, “a existência de ciências ditas sociais indica a não-permissão a outras ciências de serem sociais” (eu [Morin] acrescento: e de permitir às ciências sociais de serem físicas) (MORIN, 2008a, p. 24).

Isso significa que há uma percepção de que certos grupos ligados às ciências humanas tratam o campo de conhecimento como se não pudesse existir comunicação entre as áreas. Isso resulta em trabalhos que não conseguem vislumbrar o ser humano como, ao mesmo tempo, físico, biológico, cultural e social. Tal postura também ocorre com determinados autores ligados às ciências sociais, que se fecham em suas categorias e não permitem que outras áreas estabeleçam relações entre seus objetos de estudo e a esfera social. A preocupação de Morin é mostrar que essa força disjuntiva existe e, em algumas circunstâncias, dificulta a construção de propostas de resolução de problemas onde é

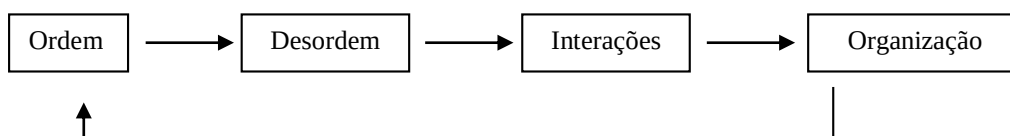
necessário haver comunicação entre as disciplinas. Esse é o caso desta pesquisa, que pretende estudar o imaginário dos professores de Música e entender a relação desse imaginário com as práticas. Considerar a inter-relação entre a esfera física, social, cultural e biológica é essencial para esta abordagem. Por esse motivo a complexidade é tão importante neste trabalho. Sendo assim, o pensamento “complexo” objetiva reestabelecer a relação entre essas esferas, física, biológica e social, que outrora foram dissociadas.

Para compreensão da “complexidade” como paradigma é necessário entender que há um paradigma “simplificador” o qual “põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo” (MORIN, 2011a, p. 56). O paradigma da simplificação/disjunção tem, por princípio, deixar de lado tudo que considera irracional, imensurável, imponderável, desordem ou mesmo se empenha em esconder qualquer marca do “sujeito”, da subjetividade, emoção, sensibilidade, imaginário. Porém, para Morin, essa tentativa gera a ilusão de uma cientificidade livre das desordens. Entretanto, ao abolir esses elementos, o fenômeno também é mutilado da sua existência complexa, nesse sentido: “(...) tudo que não traz a marca da desordem e do sujeito é insignificante e mutilante (...) tudo que não traz a marca da desordem elimina a existência, o ser, a criação, a vida, a liberdade, e eu [Morin] entendi que toda eliminação do ser, da existência, do si, da criação é demência racionalizadora” (MORIN, 2008a, p. 466).

O paradigma simplificador, com força disjuntora, tende a fragmentar o saber em inúmeros campos de conhecimentos enclausurados em si mesmos. Tais conhecimentos se tornam especialidades e não conseguem mais estabelecer relações entre si. Não se trata, de modo algum, de negar o pensamento cartesiano ou de proclamar-se antirracional, visto que o paradigma de complexidade “não pede para afastar a distinção, a análise, o isolamento, ele pede para incluí-los, não apenas num metassistema, mas num processo ativo e gerador” (MORIN, 2008a, p. 462).

Esse processo ativo e gerador, ao qual Morin se refere é o que ele mesmo denomina de circuito tetralógico (Figura 1 e Figura 2).

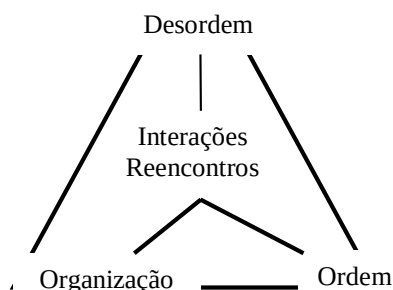
Figura 1 – Circuito tetralógico 1



Fonte: MORIN (2008a, p. 76).

Para Morin (2008a, p. 78), “O circuito tetralógico significa que as interações são inconcebíveis sem desordem, ou seja, sem desigualdades, turbulências, agitações, etc., que provocam os encontros. Ele significa que ordem e organização são inconcebíveis sem interações”.

Figura 2 – Circuito tetralógico 2



Fonte: MORIN, 2008a, p. 104

Explica MORIN (2008a, p. 79) “que o circuito tetralógico significa então que não se saberá isolar ou hipostasiar alguns desses termos. Cada um adquire sentido na sua relação com os outros. É *preciso concebê-los juntos, ou seja, como termos ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicos*”. Toda organização carrega em si a desordem, contém o objetivo e o não objetivo, o racional e o irracional. Para Morin, o caos é parte integrante da organização. Para haver ordem é necessária a desordem.

Entendo que esse pensamento de Morin é instigante para compreender o imaginário dos professores de Música acerca dos jovens com os quais atuam e a relação cotidiana dos estudantes com a música sem desconsiderar o ambiente em que estão inseridos, a escola. Assim, proponho o entendimento da aula de música, e a prática pedagógico-musical do professor de Música na escola, como sendo uma realidade complexa, sistêmica, que se relaciona com outras esferas da vida e delas não se separa. Nessa organização, considero de antemão a presença da desordem, caos, antagonismos e conflitos, como também os afetos, o sensível e o imaginário, sendo necessária uma perspectiva teórico-metodológica que dê conta dessa práxis. A complexidade parece adequada a este estudo. Quanto a minha intenção neste trabalho, está em concordância com o pensamento de Morin:

Que fique bem claro: eu não procuro nem o saber geral, nem a teoria unitária. É preciso, ao contrário e por princípio, recusar um conhecimento geral: este último escamoteia sempre as dificuldades do saber, ou seja, a resistência que o real impõe à ideia: ele é sempre abstrato, pobre, “ideológico”, ele é sempre simplificador. Da mesma forma, a teoria unitária, para evitar a disjunção entre os saberes separados, obedece a uma simplificação redutora que prende todo universo a uma só forma lógica (MORIN, 2008a, p. 28).

Minha busca é a “pesquisa de um método que possa articular o que está separado e reunir o que está disjunto” (MORIN, 2008, p. 29).

No intuito de desenvolver esta pesquisa na perspectiva da complexidade, ative-me a alguns conceitos que mais diretamente estão voltados ao cenário investigativo e se referem pontualmente a três categorias da complexidade: “unidade complexa”, “dialógica” e “sujeito”.

3.1.1 Unidade complexa

Nesta pesquisa a escola é considerada como o sistema no qual estão inseridos os sujeitos. Esse ambiente é o lócus onde o professor de Música propõe ações com os educandos. Entendê-la nas diversas esferas e observar como seu funcionamento interfere nas inter-relações entre educadores e educandos ajudará a compreender o papel do imaginário na prática dos professores. Morin (2008a, p. 157) afirma a necessidade de um “conceito sistêmico que exprima simultaneamente unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e complexidade”. Das inúmeras definições de sistema citados por Morin (2008, p. 131), as mais interessantes, segundo ele, são as que ligam o caráter global do sistema aos aspectos relacionais. Como expoente dessa vertente, Morin indica Von Bertalanfy (1956) na elaboração da “teoria geral dos sistemas”, que o concebe como um “conjunto de unidades em inter-relações mútuas” (MORIN, 2008, p. 131). Além de Bertalanfy, Morin também considera aspectos inovadores nas formulações de Ackoff (1960 apud Morin 2008a), que pensa o sistema como a unidade resultante da interação mútua entre as partes, e Repport (1968 apud MORIN 2008a), para quem o sistema é “um todo (*whole*) que funciona como um todo em virtude dos elementos (*partes*) que o constituem” (p. 131). No esforço de esclarecer o entendimento sobre o termo “sistema”, Morin traz mais algumas ideias antes de apresentar seu conceito:

Outras definições nos indicam que um sistema não é necessária nem principalmente composto de “partes”, alguns podem ser considerados com “conjunto de estados” (Mesarovic, 1962), ou até como conjunto de acontecimentos (o que vale para todo sistema cuja organização é ativa), ou de reação (o que vale para os organismos vivos) (MORIN, 2008a, 131).

Morin (2008a, p. 131) indica como “particularmente bem articulada” a formulação de Ferdinand de Saussure, que propõe o conceito de organização, “ligando-o ao de totalidade e ao de inter-relação: o sistema é “uma totalidade organizada, feita de elementos solidários só podendo ser definidos uns em relação aos outros em função de seu lugar nesta totalidade”. A partir dessas conceituações, Morin propõe a ideia de sistema como “unidade global organizada de inter-relações

entre elementos, ações ou indivíduos”. Esse entendimento a respeito de sistema ajuda na compreensão do que Morin chama de “unidade complexa”, conceito que contém toda a formulação teórica sustentada nas ideias de sistema, porém agrega princípios exclusivos da perspectiva do pensamento complexo. O pensador passa a se referir a sistema não mais como categoria, mas como parte da explicação daquilo que ele denomina de “Unidade Complexa”. A partir de então a expressão “unidade complexa” é usada para referir-se à compreensão de sistema no contexto da complexidade. Sendo assim, é necessário compreender suas características: “Um sistema é uma unidade global, não elementar, já que ele é formado por partes diversas e inter-relacionadas” (MORIN, 2008a, p. 135):

Ele [o sistema] dispõe de qualidades próprias e irreduzíveis, mas ele deve ser produzido, construído, organizado. É uma unidade individual não indivisível: pode-se descompô-lo em elementos separados, mas então sua existência se decompõe. É uma unidade hegemônica, não homogênea: é constituído de elementos diversos, dotados de características próprias que ele tem em seu poder (MORIN, 2008a, p. 135).

Ao integrar o conceito de organização no macroconceito de sistema, Morin sugere a consideração do sistema como sendo “unidade complexa organizada”: “*Uno* é ao mesmo tempo *uno* e *não-uno*. Há brecha e sombra na lógica da identidade. Nós o vimos: há não apenas diversidade no *uno*, mas também relatividade no *uno*, alteridade no *uno*, incertezas, ambiguidades, dualidades, cisões, antagonismos” (MORIN, 2008a, p. 183).

A organização possibilita que um sistema seja ao mesmo tempo aberto (troque energia com o entorno – ambiente) e fechado (não troque energia com o meio). Um “sistema”, como “unidade”, precisa estar “organizado”, caso contrário deixa de ser “unidade”, ao mesmo tempo, precisa haver troca de energia com o meio, caso contrário morre, deixa de ser “unidade”.

O “sistema complexo” considera o “todo”, mas também considera as partes que compõem esse todo. O “sistema” se constitui como “unidade complexa” por meio das inter-relações entre as partes. O conceito de unidade complexa será usado para auxiliar no entendimento de escola no contexto desta pesquisa. Ou seja, a escola será considerada uma unidade complexa. Sendo assim, a escola é composta por inúmeras esferas.

No que concerne à escola como *unidade complexa*, sua constituição: apresenta uma esfera física, que é o conjunto arquitetônico, prédios, salas, os equipamentos contidos nesses espaços, cadeiras, carteiras, lousas, computadores etc. Também há os corpos humanos que participam da esfera física da escola e ocupam espaço no ambiente. Existe também a esfera biológica, que são as pessoas como seres vivos, não podem ser reduzidas a simples corpos, elas respiram, comem, dormem, adoecem, envelhecem etc.

Outra esfera escolar é a subjetiva, do computo, do cognitivo, do sujeito, do psicológico. Também há a esfera social, que envolve as relações entre os sujeitos. A esfera cultural refere as construções coletivas dos sentidos entre os sujeitos humanos que se relacionam na escola. Por fim a esfera econômica, política, histórica e geográfica identifica a escola no tempo e no espaço. Essas características de funcionamento da escola justificam a utilização do conceito de “unidade complexa” para compreendê-la.

De acordo com Morin, a dinâmica da “unidade complexa” se dá por meio de dois processos denominados “emergências” e “imposições”.

- **“As Emergências – o todo é mais do que a soma das partes.”**

Pode-se chamar *emergências* às qualidades ou propriedades de um sistema que apresentam um caráter de novidade com relação às qualidades ou propriedades de componentes considerados isolados ou dispostos diferentemente em um outro tipo de sistema. Todo estado global apresenta qualidades emergentes (...) enfim, o postulado implícito ou explícito de toda sociologia humana é que a sociedade não saberia ser considerada como a soma dos indivíduos que a compõem, mas possui uma entidade dotada de qualidades específicas (MORIN, 2008a, p. 137).

Para exemplificar as *emergências* da escola como *unidade complexa*, remeto a uma das escolas integrais em Barueri observada durante a coleta de dados.

Na escola (D) ocorria uma reunião de conselho escolar. Segue parte do que foi observado:

Os professores estavam reunidos com a diretora, coordenadora e alguns funcionários da escola. O lugar era onde se localizava a sala dos professores, mas naquele momento aquele espaço físico não era mais a sala dos professores, e sim o conselho escolar. O professor de Música não podia me atender. Eu estava na secretaria e a sala de reunião, logo à frente, estava com a porta aberta, era possível ouvir que estavam tratando de assuntos relacionados...

O texto acima auxilia no entendimento de que opiniões, decisões e ações advindas de um conselho são *emergências* da escola como *unidade complexa*. Ou seja, as deliberações do conselho escolar são as qualidades novas que emergem da interação entre os sujeitos que trabalham ali. Diversas outras qualidades emergentes podem ser identificadas no contexto escolar. As turmas, que são os agrupamentos de estudantes, também são qualidades novas que emergem na escola. Elas advêm da relação entre a demanda social, em que os adultos apresentam os jovens, e a escola que recebe os sujeitos, classifica-os como estudantes e organiza-os em turmas.

Certamente existem inúmeras variações dessa relação, porém o que importa salientar é a impossibilidade de compreender a escola como um todo partindo da fragmentação disjuntora e analisando as partes isoladamente.

Essa impossibilidade ocorre porque existem qualidades que só podem ser observadas quando os componentes estão se relacionando, tal qual ocorreu no exemplo citado, em que o conselho só pôde ser caracterizado no instante em que os sujeitos que o constituem estavam em inter-relação para esse fim.

Visto que a questão das *emergências* está relacionada à forma de funcionamento da unidade complexa, e considerando a escola como uma “unidade complexa”, o educador musical será entendido como sendo um dos componentes e se relacionará com outros componentes desse “sistema”, tais como a direção escolar, coordenação, professores colegas de trabalho, funcionários de manutenção e limpeza, cozinha, secretaria, estudantes em geral e os estudantes com quem trabalha diretamente na atividade de música.

Essas relações e interações apresentam, em muitos casos, novidades em relação às qualidades ou propriedades dos componentes considerados isoladamente (educadores/estudantes/pais ou responsáveis/direção escolar etc.).

Podemos observar essas novidades, que são as *emergências*, pela existência dos conselhos de classe, agremiações estudantis, turmas escolares, sistemas de transporte escolar, grupos de reforço escolar e inúmeras outras forma de inter-relações sociais que indicam o caráter de novidade que somente existem no e pelo “sistema” que é a escola. É nesse sentido que o todo escolar é maior que a soma dos componentes.

- **“As Microemergências – a parte é mais que a parte”** (MORIN, 2008a, p. 136).

“A emergência é um produto da organização que, apesar de inseparável do sistema enquanto todo, aparece, não apenas no plano global, mas eventualmente no plano dos componentes” (MORIN, 2008a, p. 138). Quando ocorrem “emergências” no plano dos componentes, Morin as denomina “microemergências” a fim de diferenciá-las das emergências do “todo”.

As microemergências ajudam a explicar que cada sujeito na escola, seja professor, seja estudante, seja qualquer componente da *unidade complexa*, pode ter, potencialmente, possibilidades de exercer funções, ou estabelecer relações para além daquelas que inicialmente lhe atribuíram.

Como exemplo de microemergências, há o professor (parte) que trabalha em uma determinada escola, que é o todo. O “ser” professor desta unidade complexa em específico é o caráter de novidade, que, fora desse sistema (escola), ou disposto em outro tipo de sistema, não poderia ser considerado

como “professor” desta *unidade complexa* (escola). Em sendo professor ali, existe a possibilidade eventual de exercer outras funções que o sistema possibilitar, tais como professor-coordenador, professor-representante, professor-membro do conselho, etc. Funções que o professor pode assumir na escola são exemplos de microemergência. Porque essas possibilidades só estão disponíveis quando docente é parte da unidade complexa, fora dela essas possibilidades deixam de existir, ou seja, as características novas emergem na e pela escola (todo). Nesse sentido o professor (parte) é mais que a parte, visto que possui uma gama de potencialidades de existir, enquanto “parte”, dentro desse “sistema” (escola).

Durante a pesquisa, houve observação de algumas ocorrências caracterizadas como microemergências relacionada a professores. Uma delas se deu com o professor Pedro de Música. Segundo seu relato, o concurso público que possibilitou sua atuação como docente na rede escolar em Barueri era direcionado para o cargo de professor de Música. No entanto, nas escolas integrais existia outro cargo, o de professor de Expressão Corporal. Sendo Pedro professor de Música nesta rede de ensino, pôde solicitar remanejamento para a outra disciplina e foi aceito. Ou seja, Pedro, como parte daquela unidade complexa, emergiu como professor de Expressão Corporal, sendo ele inicialmente um professor de Música. Neste caso, Pedro, como parte, foi mais que a parte, apresentando uma novidade, exercendo atividade diferente daquela que inicialmente realizava no sistema. É importante para Morin se colocar contrário possibilidade de entendimento do “sistema complexo” ou “unidade complexa” como redução do “todo” às “partes” ou das “partes” ao “todo”. O leitor deve situar-se na ideia fundamental de que há “um princípio de inteligibilidade que integra a parte de verdade incluída em ambos: “(...) não deve haver aniquilamento do todo pelas partes, das partes pelo todo. Importa, portanto, esclarecer as relações entre as partes e o todo, onde cada termo remete para o outro” (MORIN, 2008a, p. 158).

- **“As Imposições: o todo é menos do que a soma das partes”** (MORIN, 2008a, p. 143).

O todo é menos do que a soma das partes: isso significa que qualidades das propriedades ligadas às partes consideradas isoladamente desaparecem no seio do sistema. Tal ideia é raramente reconhecida. Entretanto ela é deduzível da ideia de organização (MORIN 2008a, p. 143).

Ao afirmar que o “todo” é inferior a soma das “partes” Morin ajuda na compreensão da ideia de que “toda relação organizacional exerce restrições ou imposições sobre os elementos ou as partes que lhe são – a palavra é boa – submetidos” (MORIN 2008a, p. 143).

O todo é menos que a soma das partes “quando seus componentes não podem adotar todos os seus estados possíveis que há no sistema” (MORIN 2008a, p. 143).

Retomando o exemplo do professor de Música que trabalha na educação básica: se o “todo sistêmico”, representado pela instituição escolar, determina que este professor atenda às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental sem que lhe seja disponibilizado espaço físico (sala) adequado às demandas inerentes a determinadas atividades musicais, isso pode representar sérias restrições às possibilidades de atuação:

Essas imposições, restrições, servidões fazem-no perder ou inibem qualidades ou propriedades. O todo é então, neste sentido menos do que a soma das partes” (...) “o desenvolvimento de certos sistemas pode se dar ao custo de um formidável subdesenvolvimento das possibilidades que ali estão contidas (MORIN 2008a, p. 144-5).

3.1.2 Dialógica

A “dialógica” aparece como ideia-chave de organização, ou seja, a organização do “sistema” ou “unidade complexa” se dá de forma “dialógica”. Essa “dialógica complexa” é colocada como “unidade simbiótica de duas lógicas, que, ao mesmo tempo, se alimentam, competem entre si, parasitam-se mutuamente, se opõem e se combatem até a morte” (MORIN, 2008a, p. 105).

Morin (2008a, p.107) sugere uma dialógica da ordem/interação/desordem/organização:

(...) para conceber a dialógica da ordem e da desordem, é preciso deixar em suspenso o paradigma lógico em que ordem exclui desordem e inversamente que desordem exclui ordem. É preciso conceber uma relação fundamental complexa, ou seja, ao mesmo tempo complementar, concorrente, antagonista e incerta entre essas duas noções.

Ao considerar a desordem como parte integrante da ordem, o autor introduz o caos no “sistema”, porém é um caos necessário para que haja ordem. Tal concepção caracteriza a diferença entre o conceito de sistema de Bertalanfy e o “sistema” como “unidade complexa organizada” em Morin.

3.1.3 Sujeito

Morin dedica o segundo tomo de sua série metodológica intitulado “A vida da vida” (2005, p.28) para tratar acerca da vida, entendendo-a como “um modo de organização, de ser, de existência, que depende totalmente do universo físico”, ao mesmo tempo em que se inter-relaciona com diversas

outras esferas, tais como a biológica e a antropossociológica. O autor esclarece que “(...) isso parecerá completamente confuso para quem concebe a física, biologia, antropologia, sociologia como essências separadas e incomunicáveis” (MORIN, 2008a, p. 44). Entretanto, para tratar de áreas do conhecimento tão amplas, Morin revela que o livro “A vida da vida” (2005), cuja primeira redação é datada de 1974-1975, concretizou-se no âmbito de suas pesquisas no CNRS e contou com o apoio do Centro de Estudos Transdisciplinares da escola dos Altos Estudos em Ciências Sociais (CETSAS), tendo a colaboração de nomes como: John Stewart (biólogo), Gaston Richard (ecoetologista), Claude Jeantet (biólogo molecular), Michel Slubicki (professor de filosofia), Philip Stewart (professor assistente de Economia Florestal de Oxford), Cornelius Castoriadis entre outros (MORIN, 2005, p. 30). É neste livro que Morin (2005, p.186) dedica maior atenção à construção da noção de sujeito:

Ora, julgo que podemos propor uma noção de sujeito não só subjetiva mas biológica [...] a definição de sujeito que se nos impõe não se baseia nem na consciência, nem na afetividade, mas no ego-autocentrismo e na ego-auto-referência, ou seja na lógica de organização e de natureza própria do indivíduo vivo: é portanto, uma definição literalmente bio-lógica.

O autor afirma que:

(...) a ideia de sujeito, sem este nome certamente, mas segundo a nossa definição, irrompeu no universo científico com e na teoria dos jogos (Von Neumann, Morgenstern, 1947). A teoria dos jogos ultrapassa amplamente o campo antropossocial. É válida para todas as situações aleatórias que comportem um ou mais atores. Ora o ator-jogador Neumanniano é definido, de fato, como indivíduo-sujeito: é um ser que computa/decide/age de modo auto-referente e computa/decide/age para si, de modo autofinalitário, em um universo que comporta riscos e probabilidades. Podemos, portanto, interrogar esses três traços fundamentais e inseparáveis, complementares e *uno*, que consistem de certo modo a própria armadura da noção de sujeito: -ego-autocentrismo; -ego-auto-referência; -ego-auto-finalidade (MORIN, 2005, p.186).

A lógica do “sujeito” possui três traços fundamentais; o primeiro refere-se ao ego-autocentrismo, significa que:

(...) todo ser vivo, da bactéria ao *Homo sapiens*, por mais efêmero, particular e marginal que seja, considera-se como centro de referência e de preferência; dispõe-se assim, naturalmente, no centro do seu universo, e autotranscende-se nele, ou seja, eleva-se acima do nível dos outros seres. (2005, p.186).

Ele cita o “Princípio de exclusão de E. Coli” para fundamentar a ideia de que todo sujeito:

Afirma-se, assim, em um lugar privilegiado e único, onde se converte no centro do seu universo, e do qual exclui qualquer outro congênere, inclusive o seu gêmeo homozigótico. É a ocupação exclusiva deste espaço egocêntrico que funda e define o termo “sujeito” [itálico no original] (MORIN, 2005, p.186-7)

Para exemplificar o princípio de exclusão de E. Coli, Morin (2005, p. 187) complementa:

Consideremos uma bactéria que se reproduz. Divide-se em duas e reconstitui duas unidades a partir das duas semiunidades, operando uma duplicação. Provém daí duas bactérias, geneticamente idênticas e fenomenicamente quase idênticas. No entanto, cada uma vai computar e agir para si, ignorando quase sempre a outra. A diferença entre esses dois *alter ego* não é de estrutura, de organização, constituição; não é de identidade no sentido em que o termo significa “o mesmo” (*idem*); é de identidade no sentido em que o termo significa “si mesmo” (*ipse*); reside na ocupação no lugar ontológico do sujeito, no lugar único para cada uma das bactérias, e que uma ocupa excluindo qualquer outro semelhante. Assim todos os homozigotos, todos os semelhantes, por mais fraternais ou associados que estejam num organismo, numa família, num grupo social, não deixam de ser cada um, o único a ocupar a sede da computação ego-referente.

Entre outros exemplos Morin (2005, p.187) afirma que:

Dois gêmeos podem partilhar tudo, exceto a sede do sujeito. Os estudos sobre gêmeos homozigóticos humanos permite-nos ver, em nível da nossa linguagem, da nossa consciência, da nossa psicologia, de que modo se estabelece simultaneamente a sua identidade comum e a identidade compartilhável de cada eu. Embora seu irmão lhe surja como o seu duplo ou *alter ego*, cada um dos gêmeos ocupa inequivocamente o seu lugar ontológico de sujeito. Parece até estar estabelecido (Zazzo, 1976) que os gêmeos criados juntos, embora desenvolvendo e mantendo o sentimento de identidade comum, tendem cada um a desenvolver ou criar uma diferença psicológica, como para afirmar sua unicidade de sujeito e, assim, os gêmeos que vivem juntos seriam menos semelhantes que os gêmeos criados separadamente.

Acerca desse primeiro traço da lógica do sujeito, Morin (2005, p.188) conclui que:

O princípio de exclusão significa que, cada ser vivo, embora reproduzido, reprodutível e reproduzido, embora exemplar de um *genos*, embora substituto e substituído, é único, insubstituível e irreproduzível, não tanto e unicamente na sua regularidade objetiva (genética, fisiológica, morfológica, psicológica) mas, sobretudo, no seu ser subjetivo: é único para si mesmo.

O segundo traço fundamental para construção da noção de sujeito segundo Morin (2005, p.188) é a egoautorreferência. Quanto a esse termo explica:

A referência a si significa que o indivíduo-sujeito se refere, em cada uma das suas computações e decisões, não só aos dados “objetivos” interiores e exteriores à sua máquina organizacional, mas a si mesmo, precisamente como centro de referência. Efetivamente, a computação ego-autocêntrica estabelece incessantemente a discriminação si/não-si e trata o si e o não-si em função de si, das suas necessidades, interesses e finalidades.

Esse traço “significa que a noção de sujeito comporta fundamentalmente uma dimensão lógica” (MORIN, 2005, p.188).

O terceiro traço fundamental para a construção da noção de sujeito é o que Morin (2005, p.189) denomina de egoautotranscendência:

Segundo a precisa expressão de Jantsch (Jantsch, 1979), de *self-transcendence*, que traduzo nos meus termos por ego-auto-transcendência [...] significa que o sujeito, colocando-se no centro do seu universo, eleva-se, ao mesmo tempo, acima do nível do seu meio e ultrapassa, para si, a ordem da realidade e a qualidade de ser dos outros entes.

Morin (2005, p.189) afirma que a noção de sujeito compreende que a inseparabilidade de três traços fundamentais:

(...) da referência de si, do ego-autocentrismo e da auto-transcendência confere ao indivíduo-sujeito caráter lógico-ético de distribuidor de valores (Gunther, 1962). A distinção do si/não-si é, no próprio ato, a disjunção entre as esferas, uma valoriza (o si), e a outra sem valor ou de valor negativo (o não-si).

O sujeito é entendido como “uma noção que comporta uma dimensão lógica (referência de si), uma dimensão ontológica (o egoautocentrismo de onde decorre a egoautotranscendência) e, por isso mesmo, uma dimensão ética (distribuição de valores) e uma dimensão etológica (egoautofinalidade) (MORIN, 2005, p.189).

Sendo assim, o *sujeito* é um *indivíduo* que possui *autonomia*, o que não significa liberdade absoluta mas depende do meio ambiente e, por meio do *cômputo*, que é a capacidade cognitiva, consegue situar-se como centro do mundo e operar nele. Os conceitos de *autonomia*, *indivíduo* e *cômputo* dão identidade ao *sujeito*, um *sujeito* que possui consciência da *individualidade* ao mesmo tempo em que se coloca como o *outro*, observando-se a si mesmo.

3.2 O IMAGINÁRIO SEGUNDO MICHEL MAFFESOLI

A ideia de “imaginário” tem instigado reflexões de pensadores como Bachelard, Gilbert Durant, Juremir Machado da Silva, Edgard Morin e Michel Maffesoli. De maneira específica, estes dois últimos coadunam-se no esforço de tentar entender o mundo hoje, a contemporaneidade. Edgar Morin teoriza a respeito da “complexidade”, defendendo um método para além do pensamento linear reducionista, cartesiano, mutilador, conforme exposto anteriormente; e Michael Maffesoli discursa a respeito do que denomina de “pós-modernidade”. Nesse sentido, ambos apontam como insuficiente os valores da “modernidade” na compreensão dos sentidos socioculturais nos quais os “sujeitos” estão submersos hoje.

Minha intenção aqui é explicitar o sentido do termo “imaginário” nesta pesquisa, ancorando-me principalmente nas ideias de Michael Maffesoli. A escolha deste autor está relacionada a seu

alinhamento com o objeto de estudo, o “imaginário” dos professores de Música, e a perspectiva na qual a pesquisa está inserida, a “complexidade”.

Segundo Angel Enrique Carretero Pasin, sociólogo catalão, “Michel Maffesoli é um dos sociólogos atuais que mais têm se interessado pelo estudo da eficácia social do imaginário no âmbito da vida cotidiana” (CARRETERO PASIN, 2003, p. 101 *trad. nossa*). Compreender o sentido que o autor confere ao “imaginário” implica situar o “imaginário” na leitura que ele faz da “pós-modernidade”. Maffesoli nomeia o momento que vivemos hoje, a contemporaneidade, de “pós-modernidade”. Ele defende esse termo ante outros, tais como: “modernidade segunda, modernidade tardia, alta modernidade, hipermodernidade (...)” (MAFFESOLI, 2010, p. 13).

A compreensão moderna ocidental de mundo está em “saturação”, e marcas da pós-modernidade podem ser identificadas, por exemplo, na “coincidência de opostos” em vez de “ou isso” ou “aquilo” bem definidos. O autor entende que a dificuldade de apreender a pós-modernidade nascente consiste em reduzir um real denso e complexo a uma “realidade” mensurável (MAFFESOLI, 2010).

As definições conceituais são objeto de crítica de Maffesoli (2011, p. 16), posicionamento coerente com sua crítica à modernidade: “É nesse sentido que é preferível ter a humildade de elaborar uma reflexão mais acariciadora, ou seja, que acompanhe as coisas, ao invés de criá-las” (MAFFESOLI, 2011, p. 32). Assim, o entendimento de “imaginário” nesta pesquisa considera essa “reflexão acariciadora”.

Entretanto, sendo a palavra – escrita ou falada – meio de comunicação, entendo que essa comunicação acontece quando os sentidos das palavras são compartilhados, o que não implica necessariamente que haja concordância entre os interlocutores a respeito desses sentidos que compartilham. Assim, concordo com o antropólogo Clifford Geertz (1989, p. 104) quando diz que: “Embora seja notório que as definições em si nada estabelecem, se forem cuidadosamente construídas elas podem, por elas mesmas, fornecer uma orientação ou reorientação útil do pensamento (...)”.

Para orientar a pesquisa aqui relatada, conceitual e metodologicamente, recorreremos a quatro fontes para situar o sentido de “imaginário” na produção de Maffesoli. Trata-se de um artigo de Carretero Pasín (2003, p. 102) que busca “rastrear uma formulação do imaginário em Maffesoli”, duas entrevistas concedidas por Maffesoli (2001; 2011) e o livro de Juremir Machado da Silva (2012) **“As tecnologias do imaginário”**.

Maffesoli (2001, p. 74) dá uma direção na delimitação do “imaginário” quando observa certa dualidade dos autores ao tratar do tema: “Em geral, opõe-se o imaginário ao real, ao verdadeiro. O

imaginário seria uma ficção, algo sem consistência ou realidade, algo diferente da realidade econômica, política ou social, que seria, digamos, palpável, tangível (...)”.

Para ele, o equívoco desses autores estaria na tentativa de definir com precisão a ideia de “imaginário”, “quando sua força consiste no oposto, na maleabilidade, numa certa imprecisão (...)” (MAFFESOLI, 2001, p. 79). A imprecisão a que o autor se refere diz respeito à possibilidade dessa noção de transitar entre o irracional ao racional, do individual ao coletivo, da subjetividade à objetividade, do psicológico ao social. Portanto, precisá-la seria esvaziá-la de sua qualidade.

O que deve ser evitado é a ideia de um “imaginário” ligado somente ao subjetivo, a “não realidade”, a algo que não consegue influenciar as ações na vida prática. Se o “imaginário” possui algo de imponderável, irracional e irreal, não se pode menosprezar que ele, o “imaginário”, também integre em sua constituição uma porção considerável de racionalidade e objetividade. Pensando na capacidade humana de tomada de decisões, inúmeras vezes não se conseguem entender determinadas escolhas que são feitas; são motivações que não podem ser simplificadas pela razão objetiva, isso porque existe também o “não racional”, da ordem da sensação, da emoção.

Na insistência por definições, Maffesoli (2001, p. 76) recorre a Gilbert Durant:

O imaginário, caso se queira de fato uma definição, presente em *As Estruturas antropológicas do imaginário*, de Gilbert Durand, é a relação entre as intimações objetivas e a subjetividade. As intimações objetivas são os limites que as sociedades impõem a cada ser. Relação, portanto, entre as coerções sociais e a subjetividade. Nisso entra, ao mesmo tempo, algo sólido, a vida com suas diversas modulações, e alguma coisa que ultrapassa essa solidez. Há sempre um vaivém entre as intimações objetivas e a subjetividade. Uma abre brechas na outra.

O imaginário “é, ao mesmo tempo, uma fonte racional e não racional de impulsos para a ação (...) Todo imaginário é real. Todo real é imaginário. O homem só existe na realidade imaginal” (SILVA, 2012, p. 13). Entretanto, o imaginário se situa como uma espécie de aura, “é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos” (SILVA, 2012, p. 12).

Um “imaginário” não se constitui sozinho. É necessária a existência do “sujeito” submerso em sua cultura e entorno social:

O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo (...) O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual (...) (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

Morin insere o “imaginário” no âmbito da “complexidade”, o que ajuda a esclarecer seu sentido, segundo Maffesoli. Esse “complexo imaginário” se refere a projeções, identificações e

transferências (P.I.T) “que irrigam a vida afetiva e infiltram-se na vida prática, portanto nas ações dos indivíduos” (MORIN, 2000a p. 91). O imaginário faz parte do universo simbólico humano e situa-se na esfera noológica que compreende ideias, teorias, filosofias, mitos, fantasmas e sonhos. O “complexo imaginário” se mostra como um contínuo que parte da noosfera, culminando nas ações humanas e passando pelas particularidades individuais, influências culturais e questões sociais.

Entendo que a noção de imaginário esboçada acima é suficiente para contemplar os objetivos desta dissertação. No entanto, cabe precisá-la um pouco mais em relação aos aspectos pontuais que serão destacados na análise mais adiante. Relacionado a esta questão existe o perigo de uma delimitação conceitual áspera e rígida do imaginário, o que incorreria no mesmo equívoco cometido por alguns autores apontados por Maffesoli. Porém, acredito que seja um risco pertinente tendo em vista as demandas que emergem da racionalidade metodológica inerente a qualquer pesquisa acadêmica. Isso implica esclarecer melhor quais aspectos do imaginário a análise pretende identificar e os sentidos almejados para esse termo na interpretação dos dados.

Embora o imaginário tenha características abrangentes e por vezes difíceis de compreender, os aspectos que foram destacados aqui se referem aos valores comuns apresentados pelos professores, as sensações compartilhadas e as impressões recorrentes que eles relataram acerca de como os estudantes se relacionam com música. Essa percepção coletiva, esse sentir comum, essa ligação afetiva recorrente nas narrativas do vivido somadas aos esforços de racionalização dos afetos contidos nos discursos dos docentes foram os aspectos imaginários específicos que esta pesquisa encontrou no trabalho de campo.

O imaginário é o que existe de comum entre os professores de Música, é a recorrência discursiva, é o que permeia os esforços explicativos, é o que há de “nós” no “eu” sensível que impulsiona a práxis docente na escola. Esse imaginário está impregnado das indignações, sonhos, desejos, aspirações, medos, anseios e receios de um grupo de professores de Música. Quanto às particularidades dos sujeitos ligadas ao imaginário, somente foram destacadas nas situações de descrição das práticas dos professores, ou seja, os aspectos particulares emergem quando o imaginário, que é coletivo, impulsiona práticas pedagógico-musicais particularizadas com jovens na escola.

O imaginário é a reconstrução do vivido, é a reorganização das sensações, percepções e afetos. É a partir dessas reconstruções do imaginário que a racionalidade forja sua razão, e não o contrário. É razoável afirmar que por meio do cálculo fundamentado no símbolo do vivido, deformado pelo imaginário, a lógica constrói a coisa racionalizada, a razão então se esquece do que é constituída e

expulsa de si aquilo de que é feita. Gilbert Durand (2002, p. 30) citando as ideias de Bachelard explica que:

A imaginação é dinamismo organizador, e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação (...) longe de ser faculdade de “formar” imagens, a imaginação é potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações se torna o fundamento de toda vida psíquica porque “as leis da representação são homogêneas”, a representação sendo metafórica em todos os seus níveis [a coisa nunca é a coisa, mas a coisa imaginada], e, uma vez que tudo é metafórico, “ao nível da representação todas as metáforas se equivalem”.

Durand já apontava para a dificuldade de afirmar com precisão diferenças ontológicas entre o pensamento racional e o imaginário, visto que ambos parecem proceder de um mecanismo funcional antropológico comum. Isso equivaleria a dizer que a realidade percebida é tão somente imaginária independentemente da atribuição racionalizada que se lhe dê, as diferenças estariam mais na esfera modular que no âmbito da categoria. O imaginário seria, portanto, “a matriz original a partir da qual todo pensamento racionalizado e o seu cortejo semiológico se desenvolvem” (DURAND, 2002, p. 31). O funcionamento antropológico da razão se dá pelo imaginário.

Somente partindo desses pressupostos é possível conceber a reconstituição de um imaginário tendo como material de análise as narrativas e ações dos sujeitos. Porque acredito que as informações racionalizadas expressadas por esses meios [narrativas e ações] contenham o imaginário.

3.3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste tópico, apresentam-se as opções metodológicas e os aspectos gerais do campo empírico. Uma escolha importante e coerente com os fundamentos epistemológicos do trabalho foi partir da oposição ao modelo linear do processo de pesquisa que caracteriza “(...) a versão tradicional das ciências sociais quantitativas (...) [no qual] o ponto de partida é o conhecimento teórico extraído da literatura ou descobertas empíricas mais antigas (...)” (FLICK, 2009, p. 96).

Contrário a isso e reforçando a necessidade de enredar métodos que permitam abordar com maior eficácia as relações sociais, Morin (2008a, p. 29) coloca que é preciso partir: “(...) não mais do que é assegurado, mas da crítica da certeza (...) nós só podemos começar ignorantes, incertos e confusos (...) Se no início não dispomos de um método, pelo menos podemos dispor do antimétodo, pelo qual ignorância, incerteza, confusão tornam-se virtudes”.

3.3.1 Opções metodológicas

Assim, os procedimentos desta pesquisa de abordagem qualitativa foram de planejamento e replanejamento da trajetória, fundados na avaliação constante do caminho em curso.

Para Flick (2009, p. 96), a pesquisa qualitativa possui sua base na “teoria fundamentada” que ‘(...) dá prioridade aos dados e ao campo sobre as suposições teóricas’.” Para o autor, “as teorias não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas sim ‘descobertas’ e formuladas no trabalho com o campo e com os dados empíricos ali encontrados”. Isso requer do pesquisador avaliações constantes do percurso metodológico e a tomada de decisões acerca das mudanças dos trajetos inicialmente previstos, se forem necessárias.

Especificamente nesta pesquisa estavam programadas, no plano inicial, entrevistas individuais e grupos focais, porém na entrada em campo empírico percebi que seria mais proveitoso optar por observações e descartar os grupos focais.

Este segundo instrumento de pesquisa de campo se mostrou inviável, dada a necessidade de disponibilidade dos professores parceiros. Junto a isso se somou o amadurecimento da noção de imaginário que se almejava alcançar, a qual se caracterizava pelo compartilhar de sensações, impressões, valores e sentimentos, aspectos que não seriam melhor observados num grupo focal que em entrevistas individuais.

As reflexões acerca das peculiaridades do imaginário corroboraram para a decisão de abandonar a ideia da realização de um grupo focal, preferindo as entrevistas e observações. Tais modificações não seriam possíveis num desenho metodológico tradicional.

A flexibilidade e a circularidade do processo de pesquisa “(...) representam um dos pontos fortes da abordagem [qualitativa], uma vez que obriga o pesquisador a refletir permanentemente sobre todo o processo de pesquisa à luz das outras etapas (...)” (FLICK, 2009, p. 98).

Para esclarecer possíveis dúvidas e inconsistências nos discursos colhidos no trabalho de campo, após realizada grande parte das entrevistas abertas individuais, entendi que seria necessário lançar mão de observações sistemáticas das aulas e projetos escolares dirigidos pelos professores de Música. Observar os docentes em ação também era indispensável, pois o imaginário se manifestaria nas práticas. Apesar das observações livres já estar ocorrendo antes da realização das entrevistas abertas, quando da minha inserção na Secretaria de Educação e nas escolas, não estavam previstas observações das ações dos professores em situações com estudantes nas aulas e projetos escolares. Essas observações só ocorreram de maneira sistemática, isto é, com um roteiro-guia (Apêndice 2),

em consequência do meu debruçar reflexivo sobre o que já havia sido realizado da pesquisa até então e as demandas de apreensão dos imaginários.

Para Jacoud e Mayer (2008), a observação das ações constitui um modo útil e necessário “devido à não adequação entre os discursos e as condutas reais dos indivíduos”. Gil (2009, p. 73) esclarece que a observação sistemática é aquela em que “o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade, organização ou grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos (...) Ele já terá incluído no protocolo as questões orientadoras da coleta de dados”. Tendo sido realizada a coleta de dados por meio das entrevistas, documentos e observações, entendi ser possível identificar o “imaginário” por meio da análise e triangulação dos dados.

Quanto a isso, Stake (2011, p. 139) diz que: “Ela [triangulação de dados] pode nos dar mais confiança de que determinamos corretamente o significado ou pode nos dar mais confiança de que precisamos analisar as diferenças para enxergar significados múltiplos e importantes”.

Segundo Flick (2009, p. 23), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada “de teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento”.

Meu interesse pelo “imaginário” de professores de Música se deu a partir da observação da recorrência de discurso proferido pelos docentes relacionados aos jovens e suas experiências musicais. A abordagem qualitativa é adequada para os objetivos deste trabalho, visto que possibilita planejar procedimentos metodológicos que permitam investigar a complexidade do fenômeno em estudo, o imaginário. Sendo assim, o próprio “(...) objeto em estudo se torna o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (FLICK, 2009, p. 24).

Desde que o imaginário se constitui de crenças, mitos, concepções, ideias, filosofias e também do vivido (SILVA, 2012), incluindo a dimensão física, biológica, social, política e econômica, as técnicas de coleta de dados precisam necessariamente dar conta dessa realidade multifacetada. Morin aponta que o conhecimento eficaz consegue contextualizar e englobar de maneira a não desconectar a realidade complexa das multidimensões: “(...) o conhecimento pertinente é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito” (MORIN, 2000, p. 15). Na mesma direção, aponto como caminho viável para o conhecimento do imaginário dos professores de Música a análise dos discursos e ações, pois o imaginário “infiltra-se na vida prática”, conforme alertou Morin (2000, p. 91).

Como instrumentos de coleta de dados empíricos foram realizadas análise de documentos, entrevistas abertas, entrevistas informais, observações e registros visuais.

Entrevistas abertas, como quer Gil (2009, p. 64), são um tipo de entrevista semiestruturada, em que “(...) tanto as questões quanto a sua sequência são pré-determinadas, mas os entrevistados podem responder livremente (...)”. Segundo Gil (2009, p. 64), esse tipo de entrevista contribui “para obter dados conforme objetivos definidos, evitando digressões [e] possibilita estabelecer comparações com outras entrevistas (...)”. Essas entrevistas abertas seguiram um roteiro previamente elaborado (Apêndice 1), foram agendadas com os professores e realizadas individualmente.

As entrevistas informais, conforme Gil (2009, p. 65), “(...) são menos estruturadas. Distinguem-se da simples conversação apenas porque o propósito do entrevistador é o de coletar dados”. Nesta última categoria incluo as conversas informais que estabeleci com diversas pessoas durante as observações nas escolas e em outros ambientes no contexto do campo. Também considero como entrevistas informais as interlocuções que realizei com professores por meio de telefonemas, troca de mensagens eletrônicas (e-mail) e mensagens por intermédio do Facebook. Em muitas dessas situações de entrevistas informais, pude esclarecer dúvidas a respeito de questões levantadas após a transcrição das entrevistas abertas. Isso auxiliou na construção mais fidedigna do imaginário do professor de Música, visto que, em complemento às entrevistas abertas, as entrevistas informais “(...) têm como principal vantagem o fato de favorecer a livre expressão dos entrevistados” (GIL, 2009, p. 65). Essas características foram imprescindíveis na apreensão do *imaginário* dos professores de Música.

Fiz uso de fotografias como registros visuais, principalmente aquelas disponibilizadas no portal de internet da Secretaria de Comunicação Social e da Secretaria de Educação de Barueri; também usei fotografias e vídeos de meu acervo particular durante o trabalho de campo.

No que se refere ao uso de documentos como fonte de dados, Flick (2009, p. 234) esclarece que: “(...) os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos (...) como uma forma de contextualização da informação (...) Devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos”.

Os documentos dos quais fiz uso são: Plano de Ensino (música); Plano de Referência para a educação básica do município de Barueri (música e artes); edital de concurso público (música); *websites* pertinentes na internet tais como o portal oficial da Prefeitura de Barueri, especialmente os portais da Secretaria de Comunicação Social e Secretaria de Educação.

3.3.2 Trabalho de campo

O campo empírico da pesquisa foi a rede municipal de educação de Barueri, município que é parte da grande região metropolitana de São Paulo. Dessa rede, inseri-me nas únicas quatro escolas de período integral, pois apenas nelas havia professores de Música atuando no Ensino Fundamental II, o que implica a relação desses professores com estudantes jovens. Além disso, nesses estabelecimentos, a música é disciplina no currículo e também consta como projeto coordenado por esses professores e de livre escolha dos estudantes.

Para chegar às escolas e aos professores, precisei de autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, o campo empírico da pesquisa constou de: incursão na Secretaria Municipal de Educação de Barueri (SE), incursão nas escolas de período integral, observações livres e sistemáticas desses ambientes e, pontualmente, de aulas e projetos de música; interação e entrevistas abertas e informais com os professores de Música.

O trabalho de campo foi realizado em quatro etapas, conforme consta no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Etapas do trabalho de campo: contextos, sujeitos e instrumentos de pesquisa

Etapas do trabalho de campo	Atividades realizadas no campo	Detalhamento
Etapa 1: Ago.-out./2012 “Entrada no campo empírico”	- Primeira inserção em Barueri. - Primeiros contatos com professores de Música no C.A.P. - Conversas informais com professores de Música e outros funcionários da SE. - Escolha dos professores parceiros na pesquisa. - observações livres iniciais registradas em um Caderno de Anotações e um Diário de Campo.	Neste período trabalhei ministrando palestras na área de educação musical para professores de Música e artes no C.A.P. com vistas a aproximação com professores de Música. Este primeiro contato foi muito importante para maior conhecimento sobre a presença da música na educação básica em Barueri.
Etapa 2: Nov.-dez./2012 “Entrevistas abertas com professores de Música”	- A SE concede autorização para realização de entrevistas com professores. - Diretores das quatro escolas integrais autorizam que as entrevistas com os professores aconteçam nas escolas. - Primeira conversa informal com professores parceiros da pesquisa nas escolas. - Entrevistas abertas com professores parceiros. - Eleições municipais 2012 -nova administração a partir de janeiro de 2013 na prefeitura de Barueri.	Nesta etapa tive o cuidado de não entrevistar nenhum professor antes de ter conversado informalmente com cada um deles. Realizei pelo menos um encontro antes de marcar a entrevista. Essas conversas tiveram duração entre meia hora e de uma hora e meia. Esse contato inicial foi muito proveitoso, pois nos momentos das entrevistas eu já conhecia um pouco os docentes. As entrevistas abertas foram gravadas em um <i>tablete</i> e posteriormente transcritas.
Etapa 3: Jan.-fev./2013	- Transcrição das entrevistas - Contato informal com alguns professores via redes sociais (<i>Facebook</i>).	A eleição de 2012 trouxe nova gestão pública para Barueri. Isso acarretou a necessidade de realizar novos pedidos de

“Transcrição das entrevistas”	- Necessidade de nova autorização para continuidade da pesquisa (exigências da nova gestão). - Pedido para observações nas escola negado.	autorização para continuidade da pesquisa. Nesse ínterim, até que as autorizações fossem concedidas, fiz contato com alguns professores através das redes sociais (<i>facebook</i>). Esse recurso foi muito importante para que a relação com os professores não esmorecesse.
Etapa 4: Mar.-mai./2013 “Reinserção no campo empírico”	- Pedido para observações é autorizado pela SE e pelos novos diretores das escolas. - Reinserção nas escolas - Devolutiva das transcrições para os professores parceiros. - Observações sistemáticas de aulas e projetos dos professores parceiros.	Fora o contato com os educadores durante as observações: fui convidado por um deles para filmar apresentações de estudantes; realizar produção áudio visual para a aula de música; fotografar projeto no período de carnaval; Gravar em áudio composições de estudantes; produzir um CD de áudio com alguns professores de outras disciplinas.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

3.3.3 Parceiros na pesquisa

Participaram da pesquisa seis professores e uma professora. Desses sete parceiros, cujos critérios de seleção serão informados no próximo capítulo, todos foram entrevistados, mas apenas cinco tiveram as aulas observadas.⁴ Os nomes dos entrevistados foram trocados para garantir o anonimato. Foi sugerido a todos os professores que escolhessem o nome fantasia. Cinco o fizeram; um deles pediu que fosse colocado qualquer nome e um não retornou contato que foi feito por meio de mensagem no Facebook e SMS,⁵ via celular. O Quadro 2 traz a caracterização dos professores.

Quadro 2 – Professores de música participantes da pesquisa

Professor	Idade	Formação Musical	Gênero
Jhony	49 anos	- Licenciatura em Música (em andamento). - Saxofone (cursos informais)	Masculino
Pedro	34 anos	- Bacharel em Saxofone - Especialização: complementação pedagógica Belas Artes	Masculino
Murilo Alves	36 anos	- Bacharel em Guitarra - Licenciatura em Música	Masculino
Marcelo Carvalho	28 anos	- Conservatório/curso técnico (até o 1º ano): Piano. - Pedagogia - Magistério (Ensino Médio)	Masculino
Douglas Smith	33 Anos	- Conservatório/curso técnico: Violão - Logística (FATEC)	Masculino
Curió	45 anos	- Bacharel em Violão - Licenciatura em Música	Masculino
Julia Piccini	30 anos	- Conservatório/curso técnico: Piano - Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música	Feminino

Fonte: dados da pesquisa

⁴ Os dois professores cujas aulas não observei haviam dado a permissão, porém, circunstâncias diversas impossibilitaram que eu as presenciase.

⁵ SMS (short message service) – serviço de mensagem curta via celular.

4 BARUERI, ESCOLAS INTEGRAIS E SEUS PROFESSORES DE MÚSICA: INCURSÕES EM CAMPO

Neste capítulo, apresento em detalhes o contexto no qual os dados da pesquisa foram coletados – lugares e atores. Primeiro situo de modo amplo características do município de Barueri e o sistema de educação pública, com destaque para Música.

Em seguida, pontuo informações dos sete professores parceiros da pesquisa, com breve perfil de cada um.

Toda coleta de dados se deu na interação com professores de Músicas, diretores, coordenadores e jovens estudantes em suas relações sociais, nas delimitações das escolas integrais jurisdicionadas pela Secretaria de Educação de Barueri.

Do município, selecionei algumas informações que auxiliarão na construção de uma imagem da educação musical nas escolas em Barueri.

As informações aqui colocadas foram levantadas entre março de 2012 e maio de 2013. Esse recorte temporal compreendeu um período eleitoral que culminou na mudança de gestão pública.

A prefeitura do município passou da gestão de Rubens Furlan (PMDB) para o atual prefeito, Gil Arantes (DEM), nas eleições de outubro de 2012. O cargo de secretário de Educação também teve substituição, passando de Celso Furlan para o atual, Jaques Arthur Munhoz.

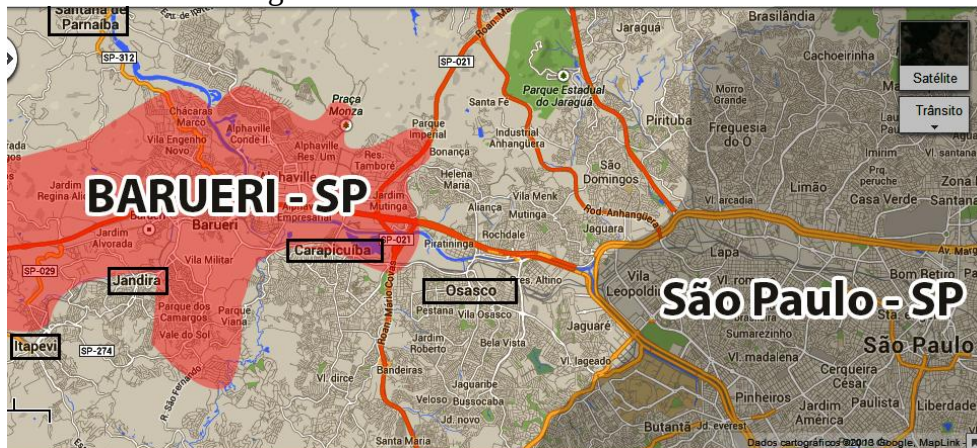
4.1 BARUERI-SP

O município de Barueri possui 64 km² de área situado a Oeste da região metropolitana da Grande São Paulo e distante 26,5 quilômetros do marco zero da capital, na Praça da Sé (BARUERI, 2013).

A população residente, a partir de informações coletadas no portal da internet da Prefeitura Municipal de Barueri, é de 240.749 habitantes e a população flutuante é de aproximadamente 170.000 pessoas (BARUERI, 2013).

Com densidade demográfica de 3.509 habitantes/km², está entre os dez municípios com maior crescimento populacional do Estado. Barueri não possui zona rural (Figura 3).

Figura 3 – Barueri na Grande São Paulo



Fonte: intervenção em imagem (GOOGLE MAPS, 2014)

No âmbito econômico, Barueri aparece como 14º no Ranking dos 100 maiores municípios, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e população (IBGE, 2010). Em Barueri está situado Alphaville (Figura 4), um conhecido bairro de alto padrão considerado como a primeira tentativa de criar artificialmente um bairro de grandes proporções no Brasil com qualidade de vida acima da média.

Figura 4 – Vista aérea da Rodovia Castelo Branco na entrada do bairro de Alphaville



Fonte: BARUERI (2013b)

Outras fontes de informações ajudaram a ampliar o entendimento dessa realidade. Conforme notícia veiculada em 2008 no portal de Internet do Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD), Barueri possui a maior desigualdade de renda entre municípios com mais de 200.000 habitantes:

Mesmo tendo um IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,826, melhor que o do Estado de São Paulo (0,814), Barueri está entre as cidades mais desiguais. Dentre os municípios que têm mais de 200 mil habitantes, Barueri é o de maior desigualdade de renda: seu Índice de Gini⁶ é 0,69, de acordo com dados do Atlas de Desenvolvimento Humano PNUD, que utiliza as informações do Censo 2000 (MALI, 2008).

É nesse contexto geográfico, social, econômico, político e cultural que se situa a Secretaria de Educação (SE), que mantém um Centro de Aperfeiçoamento de Professores (CAP).

Aspectos dessas características socioeconômicas do município foram mencionados pelos professores entrevistados quando se referiam aos estudantes:

(...) você encontra famílias que são superestruturadas. O moleque tem de tudo, e também tem aquele que não tem nada. O desafio é não discriminar ninguém e conseguir desenvolver um trabalho bacana. Por outro lado, os que têm dificuldade financeira às vezes preferem comprar um celular do que comprar um instrumento (entrevista, professor Murilo Alves, D.C., p. 84).

(...) a molecada a que eu dou aula é um pessoal carente. Eles vêm de uma comunidade que é carente em diversos aspectos, principalmente social (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 99).

(...) às vezes são pessoas assim que você pede apoio dos pais. Tem aluno aí que a mãe não aparece. Você está convocando desde o começo do ano e ela simplesmente não aparece na escola (entrevista com professor Murilo Alves, D.C., p. 88).

4.1.1 Rede municipal de educação de Barueri

A rede municipal de educação de Barueri tem o seguinte tamanho e características quanto ao quantitativo de escolas e nível de ensino (Quadro 3).

Quadro 3 – Rede municipal de ensino de Barueri

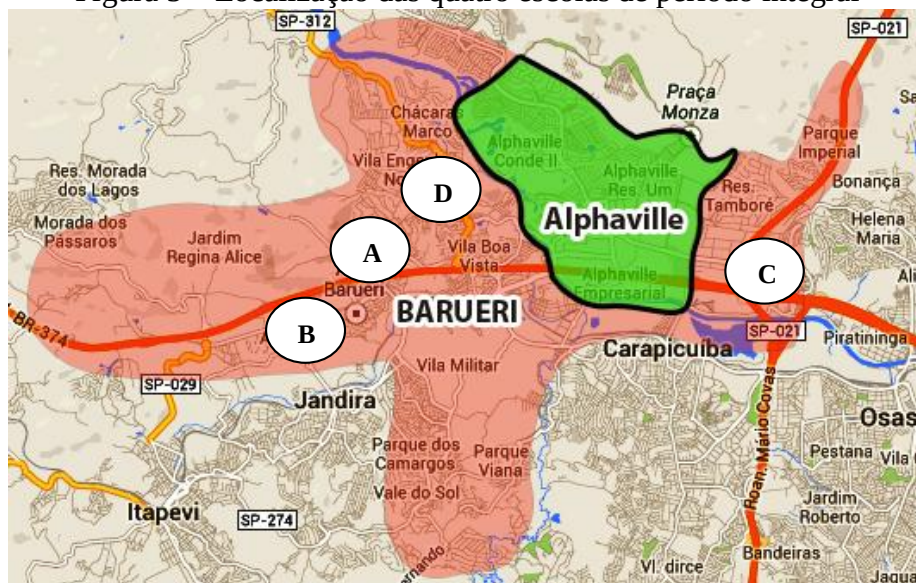
49 EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo 4 de período integral
02 Complexos Educacionais	Cada um composto por uma unidade de Ensino Fundamental, uma unidade de Educação, Infantil – Pré-escola e uma de Educação Infantil – Maternal
07 EMEIEF	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
01 EMMEI	Escola Municipal Maternal e Educação Infantil – Pré-escola
16 EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil – Pré-escola
25 EMM	Escolas Municipais Maternais

Fonte: BARUERI (2013)

⁶ Índice de GINI é uma medida entre 0 e 1, sendo 0 a completa igualdade de renda e 1 a completa desigualdade de renda. Quanto mais próximo a 1 mais desigual é a renda entre o grupo medido.

Das 49 escolas de Ensino Fundamental, quatro são de período integral (BARUERI, 2011). Para preservar o anonimato dos professores parceiros, as instituições são indicadas por letra: escola A, B, C e D. A Figura 5, abaixo, indica onde se localizam.

Figura 5 – Localização das quatro escolas de período integral



Fonte: GOOGLE MAPS (2014)

Nota: (edição de imagem realizada pelo pesquisador).

Essas escolas são denominadas “de tempo integral”, de acordo com a LDBEN nº 9394/1996, no artigo 34, §2º: “O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” e são parte da política educacional em andamento.

A “Manifestação do CNE [Conselho Nacional de Educação] sobre o Projeto de Lei nº 8.035/2010 Plano Nacional de Educação 2011-2020” informa:

O sexto desafio incluído no documento do CNE é o de implantar a **Escola de Tempo Integral** na Educação Básica, com projeto político-pedagógico que melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social. Este desafio tem guarida na meta 6 do PL nº 8.035/2010 que propõe oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica, no período de vigência da Lei (10 anos) (BRASIL MEC/CNE, 2011, p. 10).

De acordo com Cavalieri (2007, p. 1028):

Experiências de escolas em tempo integral foram feitas no Brasil, de forma esparsa ao longo do século XX. A diferença entre elas e os internatos ou semi-internatos foi marcada pelo discurso pedagógico da Escola Nova, sendo Anísio Teixeira quem mais se dedicou a escrever e agir para a implantação de algumas delas.

É nesse contexto de política nacional que as quatro escolas de período integral (Ensino Fundamental 2 – 6º ao 9º ano) da rede municipal de Barueri se inserem (BARUERI, 2014):

[Elas] possuem um currículo diferenciado, em que o aluno permanece das 8h00 às 17h00 e além das disciplinas da base comum, cursam disciplinas complementares, como: Educação para Reflexão; Atividades Musicais; Atividades de Expressão Corporal; Atividades de Informática; Espanhol; Orientação de Estudos; Orientação de Leitura e Escrita e Orientação de Práticas Operatórias.

Nelas são atendidos os seguintes quantitativos de estudantes com os quais atuam os professores de Música parceiros desta pesquisa, vide Tabela 1 (BARUERI, 2014a).

Tabela 1 – Relação alunos/professores deste estudo		
Escola	Nº de estudantes	Professor
(A)	392	Julia Piccini, Jhony e Pedro
(B)	570	Professores Curió e Douglas Smith
(C)	675	Professor Marcelo Carvalho
(D)	280	Professor Murilo Alves

Fonte: elaboração própria

A Figura 6, abaixo, mostra duas das quatro escolas cujo padrão arquitetônico é o mesmo.

Figura 6 – Vista aérea de duas das escolas de período integral de Barueri



Fonte: BARUERI (2013B)

Chamou-me atenção a reincidência do posicionamento reprobatório assumido por alguns docentes, incluindo professores de Música, em relação à supervalorização, por parte dos administradores públicos, de aspectos estéticos dos prédios públicos. Ouvi por diversas vezes a respeito da “beleza externa” das escolas públicas de Barueri. Porém esse mesmo discurso ocorreu como motivo de orgulho para outros professores. Foram frases como: “*você viu como ficou bonita a minha escola?*”, “*(...) lá na minha escola tá tudo novinho (...)*”.

Tendo como referência as imagens da cidade de Barueri disponíveis na internet e a observância dos discursos dos professores, permanecia a sensação de que ainda faltava algo. Se, por um lado, as fotografias sugerem certa coerência no tocante ao cuidado dispendido pela administração municipal aos prédios, por outro lado, as imagens de lugares bem-cuidados e a ausência de fotografias oficiais de regiões aparentemente pobres não faziam jus nem à discrepância da distribuição de renda

indicada pelo índice desenvolvido pelo matemático italiano Corrado Gini, o Coeficiente de Gini – um parâmetro internacional usado para medir a desigualdade de distribuição de renda entre os países – nem à pobreza relatada pelos professores. Ocorreu, então, que seria preciso conhecer mais profundamente o município. Um tempo foi dedicado a visitar cada uma das quatro escolas que eram efetivamente o campo empírico da pesquisa. Porém, em vez, de apenas observar os prédios, a estratégia foi circundar os bairros e imediações. Munido de uma câmera fotográfica, foi possível registrar imagens que ajudaram a entender a que se referia a fala dos professores e o índice de Gini:

Barueri é repleta de morros. Os bairros que visitei ficam em morros. Também ali encontramos muitas árvores. As casas são em sua maioria de alvenaria, muitas mal acabadas, reboco a fazer, tijolos a vista. Outras são bem pintadas e grandes, muitos carros nas garagens. Becos, vielas, escadinhas, árvores e mais casas. Ruas, todas asfaltadas, empresas e pequenas indústrias, tudo misturado. Caminhões, daqueles pequenos, trafegando e também estacionados. Talvez seja esse o sentido para o asfalto em praticamente toda cidade: caminhõezinhos para lá e para cá. Alguns córregos, mas não muitos. Subia morro, descia morro, as árvores prejudicavam a vista do todo, mas em algumas frestas era possível ver a extensão, e perceber os contrastes que as fotos oficiais não mostram (Caderno de Anotações do pesquisador, 04/03/2013).

Figura 7 – Imagem das imediações de uma das escolas integrais de Barueri



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

4.1.2 A música nas escolas da rede municipal de Barueri

De acordo com o histórico disponível no *website* da Secretaria de Educação (SE), a Educação Musical está presente nas escolas de Barueri desde 1996:

Em 1996 o Executivo Municipal autoriza a instalação e funcionamento de três Escolas Municipais de Primeiro Grau, iniciando-se assim a Rede Municipal de Ensino Fundamental de Barueri tendo como diferencial da rede estadual a inclusão na grade curricular de aulas de Inglês, Introdução a Filosofia e Educação Musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ministradas por PEB II⁷ como as aulas de Arte e Educação Física (BARUERI, 2013a).

⁷ PEB II (Professor de Educação Básica II).

Apesar de a Educação Musical ser mencionada como diferencial nas escolas a partir de 1996 e o conteúdo ser ministrado por um especialista (PEB II), a Lei municipal nº 1.091 de 17 de dezembro de 1998 (BARUERI, 1998), que instituiu “(...) o plano de carreira e remuneração do magistério público municipal” não faz nenhuma referência à música ou ao professor de Música. Somente em 2000, por intermédio da Lei nº municipal 1.167 (BARUERI, 2000), que acrescenta e altera disposições da lei de 1998, a música passa a ser mencionada na legislação. Ao tratar dos integrantes que atuarão no quadro de magistério, o artigo terceiro I- Classes de docentes coloca a questão da seguinte maneira:

b) Professor de Educação Básica II: nas séries finais do Ensino Fundamental, em todos os componentes curriculares, e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares Arte, Educação Física, Música, Introdução à Filosofia e Língua Estrangeira Moderna (BARUERI, 2000, p. 02).

Em 2010, a Secretaria de Educação elaborou um documento chamado “Plano de Referência para Educação Básica do município de Barueri” (PR) que contém a proposta curricular para as diversas áreas de conhecimento, publicado pela Portaria conjunta CME e SE nº 03, de 09 de março de 2011 (BARUERI, 2011). A música aparece como conteúdo em três Planos de Referência distintos; no PR de Artes, 1º ao 9º ano; no PR de música, 3º ao 5º ano; e no PR de música das escolas integrais, 6º ao 9º ano. Os PRs de Música têm o objetivo de orientar o ensino. Apresentam um pequeno relato da história da música e trazem uma discussão a respeito dos “processos de ensino”. Também evidenciam os objetivos de acordo com as habilidades mínimas esperadas para cada ano e uma discussão sobre critérios de avaliação. Segundo o próprio documento, os conteúdos estão embasados nos PCNs de Arte-música⁸ e pretendem ser: “(...) um alicerce para o aperfeiçoamento musical dos alunos de Barueri, bem como, auxilia os docentes no exercício de suas funções para um bom trabalho efetivo na área do conhecimento musical” (BARUERI, 2011).

Com base na consulta ao Plano de Referência para Educação Básica de Barueri – Artes⁹ juntamente com discussões durante palestras ministradas por mim no CAP em Barueri para professores de Arte e Música, além de conversas informais com professores durante a pesquisa, foi montado o Quadro 4, mostrado a seguir, referente à presença da música durante os nove anos do

⁸ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Artes-Música. Publicado em 1997, elaborado pelo Governo Federal com objetivo de nortear a gestão escolar e corpo docente na execução de seu trabalho.

⁹ Utilizei o Plano de Referência de Arte, e não o de Música, porque na época que elaborei o quadro, durante as palestras para professores de Artes e Música em Barueri, ainda era bastante confuso, para mim, o funcionamento da Música naquele município. Sendo assim, elaborei um quadro partindo das informações do PR de Artes, e durante as palestra eu ia modificando as informações junto com os professores. O resultado dessa dinâmica foi o Quadro 4.

Ensino Fundamental em Barueri e ao profissional responsável por trabalhar os conteúdos com os estudantes. Lembro que se trata de um quadro geral contendo informações dos currículos das escolas “normais”¹⁰, sendo que as escolas “integrais” atendem somente estudantes do 6º ao 9º ano.

Quadro 4 – Música no Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Barueri, SP

“ARTE” PLANO DE REFERÊNCIA - BARUERI									
ARTE (Artes visuais / Dança / Música / Teatro)									
ENSINO FUNDAMENTAL									
Fund. I					Fund. II				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Professor Generalista		Especialistas de MÚSICA			Professor (Artes)				
Linguagens artísticas:		Professor Generalista			Linguagens artísticas (p.18):				
Artes Visuais Dança Música Teatro		Linguagens artísticas: Artes Visuais Dança Teatro			Artes Visuais Música Dança Teatro				
Organização diferenciada: LÚDICO (p. 17)					Nas escolas integrais existe a figura do professor especialista de música. Elas atendem ao fundamental II (6º ao 9º ano) e possuem na grade curricular “Artes” desdobrada em 3 disciplinas independentes “música, expressão corporal e artes visuais”				

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Conforme o Quadro 4, acima, tem-se que: no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental o professor de sala, PEB I, polivalente (generalista), é responsável por todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro); do 3º ao 5º ano, a música aparece como disciplina na matriz curricular e um professor especialista em música é direcionado para trabalhar esse conteúdo – para esses anos existe um Plano de Referência específico para Música, enquanto o professor generalista continua responsável pelas demais linguagens artísticas e é norteado pelo PR. Do 6º ao 9º ano é o professor da disciplina de Artes o responsável pelas mesmas linguagens artísticas; porém, nas escolas de período integral, as artes são desdobradas em três disciplinas independentes – Música, Artes Visuais e Expressão Corporal – sendo cada uma delas ministrada por um professor especialista. Ainda em relação ao desdobramento das Artes em três cadeiras distintas, há a atribuição de duas aulas semanais de cinquenta minutos cada uma para cada um dos três componentes curriculares citados, perfazendo carga de seis aulas semanais para as Artes.

¹⁰ “Escolas normais” é como alguns professores se referem as escolas que não são de período integral.

Quanto a isso, o diretor da escola (A), que foi um dos idealizadores do projeto de escola integral em Barueri, comenta a respeito dos princípios que nortearam a constituição da Música como disciplina na grade curricular:

A minha intenção era ter uma grade que toda escola tem, que é a grade de base comum, mas que tivesse uma grade complementar que fosse parte de uma dinâmica que auxiliasse na reversão da visão equivocada sobre escola. Como eu sou da formação de Artes, minha primeira faculdade foi de Arte; e sempre imaginei o seguinte: “Eu tenho que punir pela área”. A gente tem de defender nosso terreno, então eu dividi a disciplina de Artes na grade comum em três esferas; uma que atendesse ao canal auditivo sonoro musical, que é a Música; outra que atendesse à parte visual estética plástica, que é a disciplina de artes visuais; e outra que atendesse o oral corporal sinestésico, que é a disciplina de Expressão Corporal. Então aqui, por exemplo, nós temos essas três disciplinas compondo um bloco de seis aulas de Artes como um todo (observações, diretor da escola (A), D.C., p. 13).

As duas aulas de música são distribuídas em forma de “dobradinha”¹¹ uma vez na semana. A quantidade de estudantes nas aulas varia entre 25¹² e 35 por turma. Cada escola disponibiliza ao menos uma sala para esta disciplina, sendo que duas delas, as que atendem maior número de estudantes, têm mais de uma sala de música. Estas também contam com mais de um professor de Música. As escolas possuem autonomia para organizar o espaço físico das salas que são adequadas ao número de estudantes que atendem.

Os docentes têm acesso a aparelhos de reprodução de áudio, televisão, reproduutor de DVD, caixas de som e instrumentos musicais. São violões, flautas doces, instrumentos de percussão, teclados, entre outros. A respeito da questão da disponibilidade de materiais e instrumentos musicais para as aulas de música, relatos dos professores indicam ser insuficiente para atender à demanda de estudantes:

Tenho dificuldades por falta de instrumentos (...) se bem que a gente pode trabalhar com a voz, pode trabalhar com o corpo...mas eu acho que... não só com isso (...) por exemplo, você tem cinco violões para uma sala de quarenta e poucos alunos então o aluno que quer realmente aprender violão tem que esperar bastante para esse violão chegar na mão dele (...) (entrevista, professor Douglas Smith, D.C., p. 116).

Além dos materiais disponibilizados pela escola, alguns estudantes trazem o próprio instrumento. Durante as observações, vi violinos, flauta transversal, violoncelos e baixo elétrico, instrumentos que pertenciam aos estudantes.

¹¹ “Dobradinha” é termo usado por alguns professores de Música para indicar que as duas aulas de cinquenta minutos eram agrupada em sequência como se fosse uma única aula de 1hor40min.

¹² Essa quantidade se refere aos dados obtidos durante minhas observações nas aulas. Porém, nas entrevistas foram citados números diferentes, chegando a cinquenta estudantes em sala.

Os professores planejam as aulas a partir do Plano de Referência de Música. Entretanto, cada um tem autonomia quanto às propostas que trazem aos estudantes. Houve relatos sobre aulas realizadas no pátio, corredores, sala de vídeo e quadra de esportes; algumas dessas atividades presenciei no período das observações. O caráter das atividades também é diverso, abrangendo desde ditados rítmicos mais tradicionais, até vivências inspiradas em Laban, Emile Dalcroze, Kodaly e Murray Schafer.

Além das aulas de música, os professores coordenam projetos na própria escola. São propostas de atividades denominadas “Interação com o Aluno” (IA). Esses IAs não são exclusivas para professores de Música. O professor Marcelo Carvalho comenta: “(...) *todos os professores têm uma carga desse IA uma, duas, ou três aulas dependendo da carga horária dele na escola (...) eu poderia dizer que é um curso livre, é opcional, então a gente lança a ideia para os alunos, e quem quiser participar se inscreve (...)* (entrevista, D.C., p. 96).

Cada IA tem duração de cinquenta minutos e é realizado em horários alternativos, de manhã antes das aulas, no horário do almoço ou no final da tarde, depois das aulas. Os estudantes optam por participar desses projetos que não necessitam seguir o Plano de Referência; e os professores têm liberdade de limitar o número de vagas. O IA não é obrigatório aos docentes, apesar de um deles ter relatado sentir-se pressionado em realizá-lo. De maneira geral, é nos IAs que os professores de Música parecem exercer propostas de educação musical com as quais se sentem mais à vontade e nas quais parecem acreditar, como exemplifica o relato do Professor Douglas Smith: “*O IA é tão prazeroso pra mim porque é nesse momento que o aluno se inscreve pra tua aula (...) eu sei que ele quer realmente aprender música (...) chega um momento do IA que o aluno corre atrás de você (...) quando o aluno quer, fica muito bom (...)*” (entrevista, D.C., p. 120).

Outra característica das escolas integrais é que os diretores possuem liberdade em escolher, ou solicitar, que determinado professor trabalhe com eles; por outro lado é necessário que o professor, de certa forma, aceite trabalhar naquela escola. A relação é de reciprocidade. O relato de alguns diretores e coordenadores apontou para uma gestão escolar participativa em que as decisões são tomadas em conjunto, essas informações também apareceram no discurso de alguns docentes.

4.1.3 Primeira investida no campo de pesquisa

Apesar de já atuar profissionalmente em Barueri desde 2011, eu nunca havia ido a uma escola da rede; eu as conhecia apenas pela fala dos professores. A autorização para que eu entrasse nas

escolas foi obtida via Secretaria de Educação. Houve a necessidade de redigir um pedido ao secretário de Educação, solicitar assinatura e carimbar o documento no setor de estágios.

Embora meu pedido fosse direcionado para fins de pesquisa, a SE somente autorizou minha entrada nas escolas como estagiário. Esse caráter de estágio de observação foi a única forma possível, oferecida pela SE, para eu ter acesso às escolas e aos professores de Música. Porém, a entrada nas escolas, de fato, foi tranquila, não houve necessidade de usar a autorização adquirida na SE. Todos os diretores me receberam sem exigir nenhum documento. Liguei para os diretores me identificando como pesquisador, informava que já havia trabalhado como *formador de música*¹³ no CAP e pedia permissão para realizar uma pesquisa com professores de Música.

4.2 CONHECENDO OS PROFESSORES PARCEIROS NA PESQUISA

4.2.1 Critérios de escolha dos professores parceiros na pesquisa

Quando o foco da pesquisa foi delimitado como *o imaginário dos professores de Música a respeito da relação que os jovens estudantes estabelecem com a música*, os critérios de escolha desses docentes precisaram ser determinados. As escolhas seguiram a seguinte lógica: para que um professor participasse da pesquisa, ficou estabelecido que deveria fazer parte do quadro de professores efetivos da rede municipal de ensino na SE de Barueri-SP. Outro quesito foi que os sujeitos precisariam ser, ou ter sido, professores de Música nesta rede de ensino. Também seria imprescindível que a atuação desse profissional se desse com estudantes adolescentes e jovens. Por fim, o professor precisaria aceitar livremente fazer parte da pesquisa de maneira esclarecida, sem que isso significasse nenhum tipo de imposição da direção escolar ou SE. Esses critérios intencionavam garantir que a participação do educador acontecesse em caráter colaborativo. Ele seria considerado um parceiro no trabalho de campo.

Os critérios para busca dos parceiros de pesquisa limitou as escolhas ao âmbito dos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso se deu, por um lado, porque nesta rede de ensino não havia professores de Música para estudantes do Ensino Médio, onde estariam os

¹³ “Formador de música” é uma definição ética, ou seja, usada pelas pessoas do campo empírico (não é uma categoria do pesquisador). Na SE de Barueri, costumavam-se chamar os palestrantes dos cursos de formação continuada de “formadores”, eu era um “formador de música e artes”.

jovens com idade entre 15 e 18 anos; por outro lado, somente os professores de Música das *escolas integrais* atendiam às delimitações da pesquisa, por atuar com estudantes do Fundamental II, que eram os jovens entre 11 e 14 anos.

Após reflexão acerca dos critérios de escolha dos professores que seriam convidados a fazer parte, como parceiros, da pesquisa, alguns cuidados foram tomados para garantir que todos os participantes atendessem aos mesmos critérios.

No período em que trabalhei com palestras na SE de Barueri, já havia conversado com professores a respeito da existência de aulas de Música para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A informação que obtive foi que os professores de Artes eram responsáveis pela música do 6º ao 9º ano, mas, nas escolas integrais, também havia um professor de Música para esse nível de ensino. Fui até a SE e conversei com funcionários da administração e coordenação daquela rede, e a informação foi que nas escolas integrais havia aula de Música na grade curricular e o professor responsável por essa disciplina era um especialista (PEB II). Os funcionários da SE também informaram a existência do total de quatro escolas de período integral na rede de ensino. Disponibilizaram os nomes das escolas, endereços, telefones e nome do diretor. Essas informações me deram segurança de que a busca dos sujeitos da pesquisa se daria nos lugares corretos.

Outra ação planejada, antes que ocorresse o primeiro contato com os professores, foi a decisão de não realizar nenhuma entrevista antes de conhecer pessoalmente cada educador. Esse procedimento se mostrou necessário para que cada professor se inteirasse do que tratava a pesquisa antes de aceitar fazer parte dela. Como a intenção era que os *sujeitos* fossem parceiros na pesquisa, houve o cuidado de explicar a importância da participação livre e esclarecida.

4.2.2 Professores de música como “sujeitos complexos”

Cada professor de Música que participou da pesquisa foi considerado “sujeito” nos termos do pensamento complexo. Entendemos que esse “sujeito complexo” é “computante”, e “o ponto forte de todo o ser computante, que é extrair informação de seu universo, é também seu ponto fraco: a possibilidade de erro” (MORIN, 2005, p. 197). Nesse sentido o pesquisador se enquadra como “sujeito computante”, que “pode enganar-se nos seus cálculos, ou tratar uma informação enganadora” (MORIN, 2005, p. 197). O “professor-sujeito” e o “pesquisador-sujeito”, em definição, “comportam a inclusão num espaço, numa espécie, num passado, num futuro e mesmo numa comunidade” (MORIN, 2005, p. 200). Segundo Morin, o sujeito-indivíduo é inseparável do *genos*, que é sua

constituição genética, e do *oikos*, que se refere a *habitat*, ambiente em que está inserido. Nesse entendimento, a afetividade do “sujeito” consiste na relação entre o aspecto sensível, captado através dos estímulos dos órgãos dos sentidos, e o *comput*, que é a capacidade de racionalizar: “A partir daí, tudo o que acontece de nefasto ou benéfico é não só computado como ‘bom’ ou ‘mau’ (para si), mas também já pode ser sentido como irritante ou apaziguante” (MORIN, 2005, p. 219). O “indivíduo”, tanto o professor de Música como o pesquisador, é “sujeito” cuja afetividade não se pode separar do “computo”, da razão. A noção de “sujeito”, da maneira como será utilizado nesta pesquisa, “supõe uma formidável e complexa infra-estrutura de conceitos físicos, biológicos, lógicos, organizacionais e *sui generis*” (MORIN, 2005, p. 221).

Por pretender fornecer um perfil de cada sujeito da pesquisa, segue uma breve apresentação deles, cada um com a trajetória na relação com a música e na atuação docente. O texto é resultado de uma síntese da fala dos próprios professores.

4.2.3 Professor Pedro – “A questão da entrada da música na minha vida...”

(...) diz a minha mãe que desde criancinha eu ia pra caixa de som, colocava o ouvidinho e ficava ali. Ela colocava músicas, digamos, piegas de certa forma; Roberto Carlos, umas coisas da época de 1980 que estavam em voga.

Meu pai era saxofonista. Quando eu estava me atrevendo a aprender, ele me ensinou todas as notas básicas no saxofone. Eu, pivetinho, já com uns 10, 12 anos, não esqueço nunca, sentei no sofá, virei pra minha mãe e falei: “Mãe me põe num conservatório?” Ela ficou assustada e falou “Ah, mas o sax seu pai te ensina”. Eu respondi: “Não, mãe, eu quero aprender mais”.

Meus estudos não começaram de uma forma ortodoxa, acadêmica. Comecei de forma empírica mesmo, com meu pai me ensinando essas noções bem básicas, e eu, no rádio, colocando músicas e tentando tocar. Era interessante quando eu errava alguma nota, meu pai, sem tocar, conseguia falar: “Ó filho, aqui tá faltando tal nota”. Isso foi interessante, porque eu busquei essa questão da percepção, que foi algo na frente da minha carreira; sendo que o lado mais ortodoxo, o lado mais conceitual, veio bem mais pra frente na faculdade.

Quando ingressei na faculdade, eu comecei na Santa Marcelina¹⁴, não consegui pagar porque era um custo muito alto. Fui transferido para a Marcelo Tupinambá¹⁵, depois consegui uma transferência pra a FMU-FAAM¹⁶. Ali eu me formei bacharel em Saxofone.

Na mesma época da FAAM, apesar de estudar muito, comecei a dar aulas em conservatórios. Também tocava num bar chamado Lua Nua, que era conhecido em Guarulhos, e numa casa chamada Baton, típica de música ao vivo, que havia em Santana. É interessante ressaltar que nessa época ainda havia resquícios de música muito boa, porque Santana, na Zona Norte, foi berço de muitas coisas boas; Milton Nascimento, por exemplo, chegou a passar por ali; e Manito, pessoal dos Incríveis. Inclusive, devo salientar, que um dos grandes influenciadores para meu pai e eu tocarmos saxofone foram The Clavers. Enfim, toquei em diversos lugares. Pegava o dinheiro que recebia e pagava o Mané Silveira, professor com quem tinha estudado na ULM¹⁷, e bancava as aulas particulares para aprender algumas coisas com ele. É bem interessante essa questão da “noite”. Eu gosto muito de fazer performance, a interação com as pessoas, mas sempre com um viés não ortodoxo. Por outro lado, eu participei de um trabalho mais ortodoxo, onde tinha de ler. Foi um projeto da Cultura Inglesa, um musical. Trabalhei também em televisão, no programa do Sérgio Malandro na Gazeta, que era uma outra coisa, totalmente diferente. Não era ortodoxo. Inclusive, pelo contrário, ninguém sabia música. Era uma coisa totalmente empírica, laica, se posso dizer assim. Atuei lá por dois anos, de 1999 até 2000/2001. Foi uma experiência muito válida.

A questão de dar aula se aproximou mais de mim porque eu comecei a entender que o “tocar em si” não me daria estabilidade financeira. Comecei a necessitar de ter ganhos, isso fez com que comesse a buscar algo mais seguro do ponto de vista financeiro.

Acontece que não fiz a licenciatura plena na FAAM, fiz o bacharelado, e tinha ciência de que não poderia dar aula só com essa titulação. Era integrante do corpo docente do Projeto Guri¹⁸, no qual entrei em 2002, ou seja, fiquei no Projeto Guri até 2007 e, apesar de ter aquela segurança financeira, ainda não estava contente. Eu me lembro que ouvi uma moça dizendo que existia um curso de complementação pedagógica na Belas Artes¹⁹ com duração de um ano para quem já possuísse bacharelado. Fiz o curso e com muita luta consegui terminá-lo. Então, entrei na prefeitura

¹⁴ Instituição particular de ensino superior que oferece cursos de música na cidade de São Paulo.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Universidade Livre de Música. Instituição Pública Estadual que oferece cursos livres de música na cidade de São Paulo.

¹⁸ Projeto Guri é um programa de educação musical que oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de música em diversos polos no estado de São Paulo.

¹⁹ Instituição particular de ensino superior que oferece cursos diversos, inclusive música, na cidade de São Paulo.

de Guarulhos; isso foi em 2007 ou 2008, e fiquei até 2009. Nesse período, Barueri abriu concurso específico para música. Passei no concurso e fui chamado muito rápido. Peguei o segundo lugar dentro da minha classificação. Acho que isso é interessante.

4.2.4 Professor Curió – “Para iniciar essa conversa vou ao passado...”

(...) há uma canção que diz assim: “Sou ébano azeviche, mãe preta me criou, parteira deu-me um tapa, meu canto ecoou”, ou seja, eu não chorei, eu cantei.

Apesar de saber que a influência musical ancestral não pode justificar tudo mas, meu pai, vivo até hoje, é violonista, minha mãe cantora dos coros da igreja. Tanto do lado paterno como do lado materno, advenho de músicos. O lado da mamãe a gente conhece mais. Meu avô é patrono da corporação musical da cidade em que mora, o pai dele foi um cara falado na história da música porque trouxe os vissungos, que são cantos de mineração; enfim, o ambiente musical sempre foi bastante presente principalmente dentro da família e da igreja.

Fui impedido, pelo meu pai, de jogar no Corinthians, no Botafogo de Ribeirão Preto, e depois eu fiquei sabendo que o Palmeiras tinha interesse em mim, e o Santos também. Eu era um menino que com 14 anos já estava no 1º ano do que é hoje o Ensino Médio. Tinha prestado concurso em uma estatal e havia passado. Ganhava, se não me engano, cinco salários mínimos. Meu pai, hoje eu entendo melhor, não ia deixar o filho dele tentar a sorte no futebol. Então, aos 19 anos, eu não quis mais jogar na várzea, troquei a bola por um banquinho e um violão, sabendo que aquilo seria minha profissão.

A vontade de estar educador é presente desde o tempo da adolescência. Tive sorte, em 1975, de pegar uma raspinha da educação musical quando ainda era estudante. Recordo de uma professora de Música, minha primeira experiência em cantar num coro, ela selecionou algumas crianças e parecia que eu era uma referência ali, ela regia e olhava pra mim, me dava algum crédito para ajudá-la. Eu dizia: “Eu acho que eu quero ser isso”.

Antes de estar professor, tive algumas experiências bacanas com música; toquei com o The Weavers em 1991 e com alguns autores da música popular. Tive uma banda bacana de música popular, mas já enxergava que, se aquele movimento não desse certo rapidamente, eu não queria ficar naquela vida de ganhar cachê “hoje tem, amanhã não tem”, e observava que muitos dos meus amigos, que eram talentosos, às vezes sobreviviam muito mal. Eu entendia que para me defender disso talvez uma graduação fosse importante, porque no mínimo eu daria aula, e dar aula seria uma

coisa que eu faria numa boa, trabalharia com música, colocaria um sonho em prática, que era de servir a comunidade mais carente.

Fiz um teste vocacional que indicou turismo [risos], futebol ou música. Então falei: “Bom, vai ser para música. Mas eu não vou aceitar ser um músico que não estudou”. Sempre muito pobre, felizmente com referencial de honestidade em casa, porque morando na periferia, preto e pobre; como dizem os Racionais Mc’s, ser um rapper tipo “A” custa caro, mas resisti bravamente às seduções do “governo paralelo” e fui estudar.

Entrei na Faculdade Santa Marcelina em São Paulo, não consegui pagar. Mudei para licenciatura, não consegui pagar. Depois fui pra Mozarteum; lá eu fiz bacharelado em instrumento, Violão. Na Mozarteum a dificuldade foi concluir o curso. Lembro que estava desempregado, e havia dias que ia pra faculdade só com a passagem de ida e ganhava uma coxinha da dona da cantina pra pagar na semana seguinte. Quando acabou fiquei muito feliz, porque só seis alunos haviam passado direto, eu era um dos seis, não tinha ficado em nenhuma DP. Sai de lá muito emocionado por ser o primeiro filho formado, eu sabia que isso também era bastante significativo.

Sempre fui muito engajado politicamente, vivi aqueles momentos políticos dos últimos trinta anos, digamos assim, que é quando eu consigo olhar pra trás e ver que tive um pouco mais de participação política. Eu via que o Brasil era um país que não podia ficar mais na ditadura, ele tinha de crescer, o civil precisava chegar ao poder. Houve no Brasil muitas lutas, sinto que depois de determinado tempo da minha vida fui tirando os sufixos “ismos”, “istas” deixando só os de art(ista) o de violon(ista) e music(ista), vendo que o que mais interessa é o comprometimento que eu mesmo sei que tenho.

Há quatro anos prestei concurso aqui na Educação, em Barueri. E entendi que ainda não tinha feito tudo na educação. Por mais que eu tocasse, sentia que também não queria ficar naquela vida de cachê, era muito incerta. E isso que estou fazendo agora, com meu retorno para a escola, entendo que passei a ser muito mais artista. Eu precisei voltar pra a educação e redescobrir o professor artista.

4.2.5 Professor Douglas Smith – “A música vem de família...”

(...) meu pai sempre tocou um instrumento, no caso violão, fui estudando com ele. Estudar com pai não é legal. Meus avós tocavam bandolim, alguns tios metais, saxofone; viajaram o mundo fazendo isso. Minha mãe sempre cantou muito bem, então sempre ouvi muita música em casa.

Em relação à música, ela entrou em minha infância através da “arte” que eu aprontava em casa, eu era muito “atentado” [risos], música era como se fosse uma terapia para me acalmar, e eu fui pegando gosto pela coisa, essa é a fala dos meus pais.

Depois, quando jovem, fiz muitos cursos livres de música, de harmonia e improvisação, até chegar ao Conservatório Nacional da Cultura Musical (CNCM) no bairro Tatuapé em São Paulo. Lá estudei por sete anos com o maestro Roberto Bueno, piano e violão, assim foi minha formação musical.

Profissionalmente a música chegou um pouco tarde, em vista de alguns amigos.

Nesse meio tempo tive outra formação, eu me formei em logística, trabalhava com comércio exterior. Na realidade, a logística foi um escape da formação musical, porque até então eu não tinha dinheiro certo, trabalhava com música, mas minha remuneração não era fixa, nunca ganhei dinheiro certo, a questão financeira era sempre muito ruim, um mês era maravilhoso, outro mês não era tão maravilhoso; isso me levou a buscar outros tipos de trabalho. Como queria seguir o melhor caminho, precisava de uma formação, então fui estudar outras coisas.

Faz dez anos, mais ou menos, que conciliei música com trabalho “convencional”, eu sei que música é um trabalho “convencional”, mas aos olhos de muitas pessoas não é; perguntam: “O que você é? Músico?” [risos]. Todo músico passa por isso: “Como assim, você trabalha com o quê?” Eu tinha até um pouquinho de preconceito comigo, pô!!! “Eu me formei numa coisa e não consigo um salário”.

Fui buscar outra coisa justamente por isso; tocava na noite, não sei se você passou por essa experiência; às vezes você tem show pra caramba, banda pra caramba, e às vezes você não tem nada, aí é complicado manter um “carnezinho” das Casas Bahia. Nisso fui trabalhar em escritório, outra coisa, totalmente diferente.

Como professor de Música, trabalhei em todas as escolas particulares de música de Osasco-SP, todas as específicas de Música. Quando apareceu a oportunidade do concurso em Barueri, eu falei: “Pô, legal né, não sei como funciona”, mas vi que precisava ter uma formação, procurei saber tudo direitinho, fiz o concurso, enfim... passei.

4.2.6 Professora Julia Piccini – “Quando começou?”

Eu tinha aproximadamente uns 6 anos e meio de idade, foi quando entrei na 1ª série. Tinha dificuldade de leitura e escrita. Fiz diversos testes psicológicos, de tudo que você possa imaginar, eu

não acompanhava, eu não conseguia escrever, não conseguia desenhar, eu era totalmente “sem noção”. Minha professora falava para minha mãe “que duas lesmas andavam mais rápido do que eu”, tu tem noção do que é ouvir isso?

Uma psicóloga indicou para minha mãe que eu fizesse datilografia. Minha mãe descobriu uma escola lá no Jardim Silveira, um bairro aqui de Barueri, que oferecia esse curso. Minha mãe falo: “Calma aí, mas aqui tem aula de música também”, ela já havia ouvido dizer que o piano também ajudaria, então comecei a fazer piano, flauta e violão.

Foi um estudo muito difícil para minha mãe pagar. Meu pai trabalhava, mas só recebia para pagar as contas de casa e para diversão, ele não achava necessário o estudo. Minha mãe sempre pintou, bordou e costurou para poder pagar meus estudos.

Eu fui até os 13 anos naquela escola; quando terminei o último curso, que seria o nível máximo, a dona da escola de música indicou um conservatório, e eu fui estudar no Arte Musical de Osasco.

Comecei a trabalhar com música na antiga escola, como auxiliar. Tu com 13 anos não pode ser professor, mas eu trabalhava auxiliando. Tinha os pequeninhos, tocava flauta com eles, tinha o violão, fazia o dedilhado com eles, era como se fosse uma auxiliar para estudo.

Como estudante, lá no Conservatório Arte Musical, minha dificuldade era muito grande. Cursava piano erudito e não tinha piano em casa para treinar, foi muito difícil. O que eu tinha era um tecladinho pequeninho, quatro oitavas, com as teclinhas superpequenas, era um tecladinho de criança que eu ganhei quando comecei a fazer aula na outra escola. Mesmo assim foi uma experiência muito legal, passei a conhecer pessoas que só trabalhavam com música: meus professores; meus colegas; um tocava na orquestra; outro tocava na igreja; outro era cantor. Então, às vezes, a gente se reunia pra cantar e tocar alguma coisa. Por outro lado, fui arrastada até o final do técnico do conservatório porque odiava estudar. Minha mãe, desde quando comecei, sentava do meu lado com uma cinta na mão e dizia: “Você vai tocar!” Aí tinha postura, tinha dedinho, eu fazia os exercícios, e quando ela achava que não estava bom: “Vai refazer... e vai... refazer”, e foi assim até o final do conservatório. Eu não gostava de estudar piano.

Quando comprei o piano, a família inteira ficou maravilhada: “Ah, ela comprou um piano, que maravilha!” Terminei o conservatório, vendi o piano, vendi o violão, dei minhas flautas todas, dei tudo! Falei: “Agora eu vou parar de estudar.”.

Ao mesmo tempo em que fazia conservatório, também estudava o magistério. Eu me formei no magistério e em 2002 comecei a dar aula. Peguei cinco escolas em Barueri, lecionava de 1ª a 4ª

série, foi uma experiência horrível. Eu falei: “Meu, o que que eu tô fazendo aqui?” Fazia pouco tempo que eu tinha me desfeito dos instrumentos, e havia dito que não estudaria mais; então pensei: “Poxa, como é que a menina para de estudar bem quando vai trabalhar?” Fui procurar faculdade.

Um dia, minha mãe, conversando com uma mulher no ônibus, descobriu que no Mozarteum ofereciam o curso de Educação Artística com habilitação em Música. Fui para lá. Foi uma ótima experiência, é outro olhar, outro ambiente, outro seguimento, enfim, totalmente diferente do conservatório de onde eu vim e da escola de música. Sem contar que eu ainda cantava no coral da igreja e tocava violão com as criancinhas. Tentamos montar grupos para tocar em casamento. Tocamos em vários casamentos, mas cansei, meu negócio é dar aula, adoro. Muito bom. Nesse meio tempo também teve o estudo da dança.

Dando aula, eu trabalhei bastante. Lembro de um colégio particular em Jandira [cidade] em que eu fiquei pouco tempo. Eu dei aula numa creche, mas, assim, só sensibilização de crianças em Osasco, e por pouco tempo também, nem lembro o nome da escola, na época do conservatório, foi como se fosse um estágio.

Aqui na prefeitura de Barueri estou desde 2002. Entre 2002 e 2007, trabalhei com as turmas da 1ª a 4ª série, de que eu tenho saudade pra caramba. De 2008 até 2011 dei aula de música para estudantes do 6º ao 9º. Em 2012 e 2013, passei a lecionar Expressão Corporal, mas não abandonei a música. Sempre tive muitos projetos em todas as escolas que passei, ou de teatro, ou de música, ou de dança, coral com os pequeninhos; penso que a gente tem de juntar as linguagens.

4.2.7 Professor Marcelo Carvalho – “A minha família é uma família de músicos...”

(...) nem todos de formação, nem todos de escola, mas músicos de ouvido, de cantar, principalmente por causa da igreja. Quase todos evangélicos, meu pai cantava com meu tio, eles gravaram uns discos na época deles, isso veio me influenciando a vida inteira. Viajava com eles para cima e para baixo: “Ah, vamos cantar em tal lugar, cantar em tal lugar...”. Meu pai e minha mãe também cantavam na igreja, daí minha vivência com música na infância. Tenho primos que tocam muito bem, que estudaram. Sempre tive a influência de alguém dentro da família.

Lá por volta dos 10 anos, comecei a estudar música e a praticar alguns esportes. Perto dos 17 anos fui estudar música com o pessoal da igreja. Algumas pessoas de lá tinham conservatório, e comecei a estudar. Tocava aqui, tocava ali junto com eles em casamentos. Aos poucos comecei a

levar isso mais a sério. Eu já tocava na minha cidade, sou de Vitória da Conquista, na Bahia, fiz o magistério lá, Ensino Médio, e o conservatório também - piano - fui até o 1º ano técnico, não concluí.

Chegando aqui, fui procurando emprego, sempre mexendo com música, tocando um pouquinho de cada coisa. Daí surgiu a oportunidade de fazer o concurso da prefeitura em Barueri, acho que foi em 2001. E, como havia alguns professores de Música da rede que eram da igreja que eu comecei a frequentar aqui, aconteceu que uma professora precisou sair de licença, por conta de uma cirurgia que iria fazer, e indicou meu nome pra substituí-la. Isso já no mês de novembro e dezembro, só para concluir ali as aulas. Realizei a substituição e em seguida fiz o concurso e passei. Em fevereiro do outro ano, eu já estava dando aula. Como ainda não tinha faculdade, minha sorte foi que eles estavam aceitando pessoas com magistério e que tivessem alguma formação técnica em música. Nesse caso, de 1ª a 4ª série, eu já estava respaldado por ter o magistério e o curso de música. Era para dar aula de 1ª a 4ª série naquele momento, aliás de 5ª a 8ª só nas integrais. Comecei a dar aula, foi isso que aconteceu de lá para cá.

4.2.8 Professor Jhony: “Como a música chegou até minha vida...”

(...) nasci numa família de protestantes de determinada igreja. Lá nós já ouvíamos muitos instrumentos de sopro, havia tubas, trombones, trompetes, violinos. Meu gosto pela música começou ali. Aquilo chamava muito minha atenção, ficava ouvindo, até que aos 14 anos de idade meu pai me deu um bombardino para eu tocar lá na igreja. Eu diria que foi um dos melhores presentes que ganhei na vida – um bombardino.

Na igreja me ensinaram da forma que eles tocavam. Em seis meses eu já participava tocando. Sentia como se fosse uma brincadeira. Era como jogar bola, adorava jogar bola, era muito gostoso; e tocar bombardino ali na igreja, naquela banda, foi uma das melhores coisas que aconteceu. Nesse período eu conheci alguns músicos da igreja que ouviam muito jazz tradicional, e tomei um gosto por esse jazz tradicional, nunca saiu da minha mente aqueles fraseados, foi muito legal.

Com 19 anos não frequentava mais a igreja, também havia me desligado de música. Trabalhava no correio de São Paulo (CTP). Lembro que um dia pedi para que fosse mandado embora. Peguei aquela grana, comprei um saxofone e disse: “Meu, vou aprender a tocar esse saxofone”.

Eu tinha um vizinho que tocava saxofone na mesma igreja. Cheguei com o saxofone em casa e fui procurando notas no instrumento, já estava rolando alguma coisa, mas não sabia nem o que

estava acontecendo. Fui até esse cara e falei: “Me ensina aí uma escala dessas”; ele ensinou e logo disse: “Pô, Jhony, já está rolando cara, você já está tocando melhor do que eu...”. Eu pensei: “Mas como melhor do que ele?”, parece que eu já tinha aquela embocadura. Foi quando ouvi a música do Jorge Michael, puts! Quando ouvi aquele solo do Jorge Michael, pensei: “Tenho que aprender saxofone!”

Procurei o conservatório Villa-Lobos em Osasco, quem dava aula lá era o Ivan Mayer, fiquei um ano lá com o Ivan aprendendo saxofone. Nessa época já comecei a “pedalar”, já estava andando, dando umas “pedaladinhas” melhor. Então entrou o Victor Alcântara. Ele assumiu o lugar do Ivan Mayer, que foi para a Europa. Foi legal, os caras já deram aquelas dicas bacanas: dicção, pronúncia, depois o Victor também saiu da escola.

Nesse espaço de tempo eu já estava dando aula em uma escola de música em Alphaville, para principiante, não sei precisar o tempo em que fiquei nessa escola, faz tempo! A gente vai perdendo a noção do tempo [risos]. Nisso eu comecei a tocar na noite. Tinha um barzinho aqui em Barueri, Drink Som Bar, foi a primeira vez que eu subi num palco para tocar. Fui tocar nesse barzinho, fazendo introdução das músicas. Mas eu ainda não conseguia improvisar nessa linguagem MPB, ouvir um acorde e já criar essas coisas, foi quando eu voltei a estudar com o Ivan Mayer. Ele havia ido voltado da Europa e me deu umas aulas: “Ó, usa uma pentatônica sobre uma progressão (II-V-I), essas coisas simples já pra você encarar a noite, já se virar”; esse foi meu princípio. Também fui estudar na ULM, quem dava aula lá era o Demétrius, fiquei lá três anos. Aí eu peguei o jeito da coisa e pintaram os primeiros bailes pra eu fazer. A ULM foi onde tive base pra encarar uma leitura, uma improvisação, mas a minha mente sempre esteve voltada para improvisação. Ficava fascinado com a ideia de ouvir um cantor e você criar uma frase, essa linguagem jazzística, que me chama atenção até hoje. Encarei bailes, Carnaval em banda, me virava com música. Nessa época trabalhei como corretor de imóveis, mas a mente já estava impregnada com música. Lembro que uma vez o dono da imobiliária me vendo datilografando pra caramba disse: “Jonas, hoje você tá que tá”. Chegou perto de mim, olhou, eu estava decorando as progressões harmônicas “do-mi-sol-mi-ré...”, ele perguntou: “O que que você tá fazendo? O que que é isso do-mi-sol-mi-ré? Ô negão, é só música na sua cabeça o tempo todo, cai logo de cabeça na música, esquece essas outras coisas que o dinheiro é consequência”. Ele me deu essa dica, falei: “Pô, acho que é isso mesmo”.

Aos poucos fui abandonando a imobiliária. Aí caí de vez no mundão da música, tocando em tudo quanto é boteco, barzinho e peguei um gosto por essa coisa de tocar MPB: saxofone e voz; voz violão e saxofone. Nessa linha foi onde eu mais trabalhei. Tinha lugar que eu acompanhava dois,

três cantores numa única noite. Era legal. Você acaba decorando a maioria dos solos, e o resto era improvisação, fica fácil.

Aqui em Barueri tínhamos duas bandas apoiadas pela Prefeitura. Eu tocava nas duas. Começamos a ter contato com cantores artistas, nessa daí os caras do Negritude Junior ligaram: “Lembra que você falou que tinha um time de metais? A gente precisa colocar um time de metais no grupo Negritude Junior, agora a gente está indo legal, dá pra bancar um naipe de sopros”. Então, como nós [das bandas da prefeitura] já trabalhávamos juntos, já vínhamos gravando umas coisas juntos, tocando, já estávamos habituados à pronúncia, articulação, fomos trabalhar com eles, ficamos lá uns nove a dez anos; quando terminou o grupo nós ficamos com o Netinho mais uns dois anos. A minha primeira experiência num estúdio foi no Mosh, gravando com Negritude, depois gravamos outras coisas para outras bandas. Acabou o Negritude, continuamos tocando, percebi a necessidade de ter um trabalho fixo, comecei a pensar nisso. Fui trabalhar como coordenador de cultura na Prefeitura do município de Assis-SP. E nessa, como coordenador de cultura, virei instrutor de banda, depois regente, lá acabamos fazendo tudo em música. Ali foi meu primeiro trabalho registrado como músico. Apesar de que trabalhei também na Record no programa do Raul Gil uma época, tudo nesse período, acho que fiquei lá uns três anos, era um trabalho fixo mas não tinha registro em carteira, eu recebia por cachê. Em Assis já era prefeitura, funcionário público, trabalhava com banda marcial, ensinava todos os instrumentos. Eram 300 alunos para quatro professores. Ao mesmo tempo em que estava na festa de folia-de-reis lavando pratos [risos] eu também regia a orquestra; foi muito legal a experiência.

Voltei para Barueri, aqui já havia esse programa de instrutores de música. Existe o professor de Música PEB I, PEB II, mas para atender à demanda eles abriram, há muitos anos, vaga para instrutor de música, e uma simples formação de conservatório já valia. Foi quando eu vim. O ano em que eu prestei concurso não passei. Então abriu uma seleçõzinha para professor temporário, entrei e tomei gosto pela coisa. Fui pra sala de aula, estou aqui como instrutor de música e saio para tocar nos finais de semana. Vou fazendo meu sonzinho

Agora preciso me organizar melhor nesse processo pedagógico, música, essa pedagogia da música. Por isso estou estudando licenciatura na Unimes, que é online, lá de Santos, faço aqui pelo polo de Carapicuíba.

4.2.9 Professor Murilo Alves – “Desde muito pequeno eu já me identificava com música”

(...) minha mãe conta que desde pivete eu pegava a bateria para ficar tocando, tecladinho, os brinquedos que tinham som me atraíam mais. Na adolescência montei uma banda e comecei a me interessar mais pelo estudo de violão, fazíamos Punk Rock, rock’n’roll bem sujo mesmo. Com a banda percebi que era necessário conhecimento mais formal. Estudei violão no conservatório Souza Lima em São Paulo, aprendi a ler partitura, devo ter ficado lá uns três anos. Violão é uma delícia, é meu instrumento principal, violão e guitarra. A banda, depois da adolescência, acabou. Era muito compromisso, não deu muito certo, também parei um pouco de estudar. Retomei quando quis fazer faculdade.

Estudei na Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, a FITO. Lá tem o conservatório Villa-Lobos. Eu me formei bacharel em música com habilitação em instrumento, Guitarra. Na faculdade estudei com o Fernando Correa, um baita guitarrista; ele trabalha na Jazz Sinfônica, toca guitarra como se fosse um violão clássico, toca muito bem, não usa palheta e tem uma velocidade incrível. Depois fiz mais um ano de licenciatura, curso para quem já é bacharel.

Em dezembro de 2008, houve concurso público para entrar aqui em Barueri, passei e comecei a dar aula em fevereiro de 2009.

Não é que eu escolhi ser professor de Música, eu acho que com esse negócio de ter música nas escolas, de a música estar voltando para as escolas, abriu-se um caminho de trabalho, de trabalho fixo. Quando se trabalha na noite, ou como professor de conservatório, dependendo, são poucas vagas, você não tem segurança, garantia de aposentadoria. Abrindo espaço nas escolas, de modo geral, abriu-se um caminho, uma segurança. Foi mais por segurança financeira do que opção. Eu não falei: “Vou virar professor porque eu nasci pra isso”. Não! Eu acho que sou um músico que virou professor.

Nisso dei aula no projeto bairro escola. Que é em bairros bem problemáticos. Nesse projeto dei aula de canto e de violão. Ali você consegue dar aula em várias escolas porque faz um projetinho de oficina, entrega na secretaria da escola, conversa com o diretor, e ele faz a divulgação, ou então você mesmo faz uma divulgaçãozinha, e atrai uma quantidade de alunos. Acabei dando aula em umas quatro escolas. Dei aula até numa biblioteca. Também tinha um centro comunitário onde dava aula.

Gravado eu não tenho nada, mas tocava na noite um pouco, trabalhava como freelance, o cara me chamava: “Ó estou precisando de um cara aí pra esse final de ano”. Daí você acaba indo,

pega o repertório dele ali e toca, isso vai aumentando muito seu repertório, não fiz grandes coisas, mas fiz uns negócios legais por aí.

“Música. É isso que eu quero fazer.” Acho que agora não saio mais da área musical.

Essa síntese da trajetória de cada professor possibilita visualizar a incursão inicial de cada um na música, a maior parte realizada informalmente (família, igreja). Todos têm formação acadêmica caracterizada por uma combinação de bacharelado e licenciatura, ou formação técnica e pedagógica. Quanto à atuação docente, há diversidade. Entretanto, minha percepção, durante o trabalho de campo, foi de professores que possuíam muito conhecimento musical (teoria, história da música, repertório), muitos deles especialistas em seu instrumento de formação, portanto, com grande capacidade técnica. Sujeitos que mostraram afeto pela atividade artístico-musical. Também os percebi como detentores de profundo conhecimento prático no que se refere a aspectos pedagógico-musicais com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Chamou atenção a capacidade de todos os professores em lidar com as diversas esferas do sistema em que estão inseridos (direção escolar, colegas de trabalho, SE e estudantes). Ou seja, trata-se de profissionais experientes que vivem o cotidiano da educação musical escolar com jovens e o fazem de forma reflexiva e crítica. Enfim, lidam efetivamente, empiricamente com jovens, músicas e escolas.

4.3 INCURSÕES NO CAMPO DA PESQUISA

4.3.1 Entrevistas

Para elaborar o roteiro de entrevista, bem como sua realização, fundamentei-me em Duarte (2002), Flick (2004) e Triviños (2009), cujos detalhes do procedimentos estão no Apêndice 3.

Além dos cuidados metodológicos, havia o desafio de transformar os sujeitos de meros entrevistados em sujeitos-parceiros na pesquisa. Essa intenção demandou uma maneira mais próxima de relacionamento com os educadores.

Em 2011 e 2012, eu havia trabalhado como palestrante em cursos de formação continuada para professores de Artes e Música da SE de Barueri. Mas somente havia tido contato com dois professores que lecionavam em escolas integrais, ou seja, eu desconhecia os demais sujeitos aos quais eu proporia uma parceria de pesquisa.

A estratégia foi entrar em contato com cada um deles pessoalmente e marcar uma conversa informal para explicar mais detalhadamente minha intenção. Esses momentos de bate-papo foram ricos e fecundos, pois pude conhecer um pouco de cada educador, cada qual com suas peculiaridades, sonhos e entendimentos acerca da educação musical. Expliquei os objetivos da pesquisa e falei do meu desejo em ter a parceria de cada um deles; propus a entrevista; e estabeleceu-se um clima amigável e de confiança entre sujeito-pesquisador e sujeitos-parceiros na pesquisa. Essa primeira conversa aconteceu em outubro de 2012, e, no momento das entrevistas, que se iniciaram em novembro do mesmo ano, diversos canais de comunicação já estavam estabelecidos com os professores. Nesse sentido, cito os e-mails, Facebook e celulares. Muitas informações puderam ser trocadas por meio desses recursos. A entrevista aberta acabou por se tornar um grande bate-papo com o objetivo da pesquisa, em que sujeito-pesquisador e sujeito-parceiro alcançaram a tranquilidade necessária para que o imaginário pudesse ser expresso através dos discursos.

As entrevistas aconteceram na própria escola onde o professor lecionava. As escolas possuíam sala dedicada a aulas de Música, o que colaborou para que as entrevistas seguissem com muita tranquilidade e privacidade. A estratégia de entrevista, nesse momento mais formal, quando segui um roteiro de perguntas, foi utilizar um *tablet* com recursos de gravação de áudio para registrá-la, viabilizando posterior transcrição. A entrevista deveria seguir fluida, em que o professor pudesse discorrer acerca dos temas do roteiro. Esse formato funcionou a contento. Após poucos minutos de gravação, o *tablet* não era mais percebido pelos entrevistados, e a conversa seguia tranquilamente.

4.3.2 Decisão acerca da necessidade de observações

Em janeiro de 2013, todas as entrevistas haviam sido transcritas. Para tanto, ouvi inúmeras vezes as gravações. Depois li e reli as transcrições. Consultei o caderno de anotações (C.A.) e o diário de campo (D.C.). O avanço no estudo do imaginário segundo Maffesoli indicou que observações seriam necessárias, já que só assim poderia conhecer o professor em ação. A decisão, então, foi realizar observações sistemáticas da atuação dos professores de Música em aula e projetos nas escolas, abandonando a intenção de trabalho com o grupo focal.

4.3.3 Desafios da reinserção no campo

Em fevereiro de 2013 iniciei um esforço de reinserção no campo para realizar observações. Porém, o cenário havia mudado. As eleições de 2012 elegeram nova gestão. Todos os diretores das escolas foram substituídos, bem como muitos funcionários do CAP e da Secretaria de Educação. Assim, alterou-se todo o trâmite desde a primeira inserção nas escolas.

No final de janeiro de 2013, fui até a SE e me informaram que qualquer inserção em escolas deveria ser feita somente a partir de março, e que tratativas seriam feitas diretamente nas escolas, com o diretor e não mais via autorização da SE. Fui orientado a providenciar uma série de documentos, inclusive alguns que deveria solicitar à universidade como se eu fosse estagiário. Mas minha condição de pesquisador impossibilitava a aquisição de tais documentos. Todas essas providências me ocuparam até o início de abril de 2013, quando, somente no dia 15, iniciei as observações das aulas de Música.

Entretanto, nesse período, relativamente longo, entre a aplicação da entrevista (nov.-dez./2012) e minha reinserção no campo para observação (abr./2013), existiu a preocupação em manter o vínculo com os professores. Para tanto, convidei-os a fazer parte do meu Facebook. Logo identifiquei aqueles que seriam mais facilmente acionados a partir das redes sociais. Também verifiquei os que utilizavam muito pouco essa ferramenta. Isso me conferiu clareza acerca da maneira mais eficiente de entrar em contato com cada um, quer fosse via redes sociais, telefone, e-mail, quer pessoalmente. Essas ferramentas foram imprescindíveis para a manutenção e solidificação do contato com os professores, mesmo durante os desafios da reinserção no campo de pesquisa.

4.3.4 Observações nas aulas de Música

As observações das aulas de Música e dos projetos escolares desenvolvidos pelos educadores musicais, denominados Interação com o Aluno (IA) estenderam-se até 20 maio de 2013. Como técnicas de registro das informações no trabalho de campo, utilizei um caderno de anotações, um diário de campo (eletrônico)²⁰ e um *tablet*.

No caderno de anotações rascunhava informações rápidas, geralmente situações ocorridas durante o trajeto até as escolas, na Secretaria de Educação de Barueri, ou nos momentos de espera

²⁰ Diário de campo eletrônico porque se refere a um arquivo do editor de texto Word criado para receber as informações de campo. Entendi necessário esclarecer esse detalhe para não gerar dúvidas relacionadas à forma de registro das observações.

enquanto aguardava a chegada dos professores na sala de aula. No diário de campo, anotava (fora do campo) digitalmente, com detalhamento, as observações; com o *tablet*, registrava o áudio de aulas e atividades. Para redigir o texto referente ao diário de campo, retomava as informações registradas no caderno de anotações e nos áudios das observações e então escrevia os acontecimentos observados.

Nesse período as observações se deram da seguinte maneira, conforme a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Observações das aulas de música e projetos escolares (IA)

Escola	Educador	Data	Horário	Turmas	Estudantes presentes		
					Meninos	Meninas	Total
D	Murilo Alves	- 15/04/2013	10h30 às 13h50	7º ano A	21	06	27
				IA			
		- 22/04/2013	08h45 às 13h15	7º ano A	-----	-----	29
				7º ano B	-----	-----	24
				IA	-----	-----	-----
B	Douglas Smith	- 06/05/2013	07h00 às 9h50	7º ano B	14	13	27
				IA	04	02	06
		- 20/05/2013	08h10 às 9h40	7º ano B	-----	-----	-----
		- 22/04/2013	14h00 às 17h05	8ª Série	-----	-----	-----
		- 08/05/2013	08h20 às 09h40	8ª Série	-----	-----	-----
A	Pedro	- 24/04/2013	10h às 11h45	9º ano C	-----	-----	-----
B	Curió	- 24/04/2013	12h00 às 13h30	IA			
		- 10/05/2013	08h20 às 14h40	6º ano D	23	11	34
				7º ano A	13	16	29
				7º ano B	09	15	24
A	Julia Piccini	Não foram feitas observações das aulas da professora					
C	Marcelo Carvalho	Não foram feitas observações das aulas da professor					
A	Jonny	- 06/05/2013	10h00 às 12h50	7º ano C	12	13	25
				IA	03	09	12
		- 13/05/2013	08h10 às 09h40	8ª Série	13	17	30

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Pode-se notar na Tabela 2 que não foram observadas as aulas e projetos do professor Marcelo Carvalho e da professora Julia Piccini. Marcelo era o único professor de Música que lecionava na escola (C), a única que não foi observada. O motivo para essa ocorrência é que durante a reinserção no campo, em 2013, para as observações das aulas e projetos escolares, a direção escolar demorou muito tempo para permitir minha inserção.

Quando foi permitido, o diretor, que havia acabado de assumir o cargo em janeiro de 2013, foi substituído um mês depois, e o processo de autorização das observações precisou ser reiniciado. Quando obtive nova autorização, já não havia tempo hábil para realizar minha inserção. O trabalho

em campo já estava sendo finalizado, e eu estava me retirando do campo. Porém, o contato com o professor Marcelo Carvalho se manteve.

Quanto à professora Julia Piccini, o motivo para a não observação das aulas ocorreu porque ela, apesar de ter trabalhado como professora de Música durante muitos anos naquela escola, no período das observações não era responsável pela disciplina de Música mas, sim, de Expressão Corporal.

O professor Pedro, quando foi entrevistado em 2012, era professor de Música da escola (A). No ano seguinte (2013), passou a lecionar a disciplina de Expressão Corporal na escola (B). A observação da aula do professor Pedro refere-se a uma aula de Expressão Corporal. Entendi que seria importante observar essa aula e conversar um pouco mais com ele, para tentar compreender os sentidos da opção por essa mudança. Durante a entrevista no ano anterior, em 2012, Pedro já havia sinalizado o desejo de mudar para esta disciplina.

4.4 TRATAMENTO INICIAL DOS DADOS: ANÁLISE

4.4.1 Transcrição das entrevistas, mapeamento temático e categorização

Depois de realizadas as entrevistas, em 2012, o trabalho inicial foi de transcrição. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio via *tablet*, que utilizava a extensão de arquivo no formato pcm. Ficaram registrados nos arquivos, além do áudio das entrevistas, data, hora e duração do áudio.

Os arquivos foram nomeados e convertidos para o formato mp3. A partir dos áudios, as entrevistas foram transcritas em um editor eletrônico de texto. A transcrição foi literal, conservando todo o conteúdo das entrevistas. Também foram inseridos, nas transcrições, indicadores que ajudaram a lembrar os sentidos e as expressões contidos nas falas dos professores. Um exemplo desse tipo de transcrição está no trecho a seguir:

(...) eu acredito numa música que seja essa música humanizadora... que seja uma mu... música que... que consiga trazer esses conceitos... reflexivos... que não seja aquela... aquela música de... é... de... tá querendo induzir você a alguma coisa... apesar de que olho como eu tô sendo ambíguo... porque eu tô trazendo tudo isso... porque de repente pode tá querendo é... manipular por um certo lado... que é um certo lado [fala muito enfática... passando certeza e convicção com a voz e gestual] do... da... reflexão... mais aí já... eu acredito nesse ponto, eu acredito... aí é questão de acreditar mesmo... acredito que... você possa construir uma sociedade né, você possa... é... você possa aclarar... e transformar e... re-transformar também uma sociedade é... pensante... você não vê isso também... e eu acho que a música

atualmente é uma música... que... que... ela não propicia esse concei... essas... formas de pensar como eu tô... como eu tô é... salientando aqui... que... é uma música que não é uma música que seja é... usada pra poder.... uma música que seja.... seja usada... pra você ser uma sociedade que tenha como... como... como... [fala muito lenta] introjeção dela... de... de.. é... trazer elementos de... de vida... de questionamentos... de questionamentos por exemplo do que... (entrevista, professor Pedro, D.C., p. 50).

Realizada a transcrição, iniciei a análise pelo mapeamento temático, que propiciou a categorização dos dados. Com o recurso de inserir “comentário” do Microsoft Word, o texto foi organizado em temas, que formaram uma lista contendo as categorias iniciais levantadas (Figura 8).

Figura 8 – Mapeamento temático

material da Thelma Chan... então a gente fazia efeitos sonoros com a boca, então efeitos corporais né, com ritmo corporal e com os grandes a minha intenção sempre foi fazer coral dividindo em vozes né, até mesmo porque eles cantam)... a gente tem alunos aqui que tem a voz afinadíssima... então pra mim coral não é fazer em uníssono, se for pra fazer em uníssono eu não faço... me recuso... e por diversas vezes eu tentei fazer e não consegui... não consegui... e aula de instrumento é assim, começa com a sala lotada, daqui a pouco vai murchando, murchando daqui a pouco sobra dois ou três, por que? Porque começa a dificultar, tem a leitura da partitura (eu: instrumento tipo...) é flauta, porque a gente trabalha flauta aqui né, então começa a ler partitura eles pulam... pulam fora, b que deu certo aqui que foi o violão, ainda porque é cifra né e é uma coisa que eles gostam ã...instrumento popular, então eles acabam gostando mesmo, mas eu... eu fiquei chateada porque o coral eu não consegui (eu: entendi... não... tranquilo...) [risos] é uma tristeza... é	[SP134] Comentário: [x] Reflexões do professor de música: [SC135] Comentário: [s] Crenças do professor de música: [SC136] Comentário: [i] Desafios no espaço de trabalho: [SC137] Comentário: O QUE DEU CERTO AQUI FOI VIOLÃO...
--	--

Fonte: D.C. (2013, p. 201).

Após o término das observações, as entrevistas, já mapeadas, foram inseridas, cronologicamente no diário de campo. Esse volume foi submetido a novo mapeamento de temas, porém somente de assuntos referentes às observações. A integração “diário de campo/entrevistas” formou um arquivo que denominei de “Diário_Entrevistas_MAPEADO_16_10_2013”, o qual possui 228 páginas. Esse arquivo é referenciado durante a pesquisa como D.C. Desse mapeamento organizei uma lista de “categorias dos dados da pesquisa” (Apêndice 4), registrada em um arquivo de nome “Categorias_da_pesquisa_13_01_2014”. A partir desses arquivos construí a estrutura que resultou na descrição dos dados que estão expostos no próximo capítulo.

5 IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Baseando-me nas categorias levantadas durante a análise e no referencial teórico da pesquisa, a descrição dos dados coletados foi exposta a partir de expressões ou ações significativas²¹ no que tange ao imaginário dos professores parceiros da pesquisa. Entretanto, no decorrer da descrição dos dados, os imaginários foram sendo nomeados. É importante frisar que os nomes atribuídos a eles [imaginários] se referem tão somente às características quanto a valores, sensações, impressões, sentimentos e percepções compartilhadas entre docentes, e não estão relacionados, necessariamente, a palavras utilizadas pelos educadores. A intenção é apontar para os significados atribuídos pelos docentes, como grupo, a esses imaginários. Portanto, não representam concordância do pesquisador com eles.

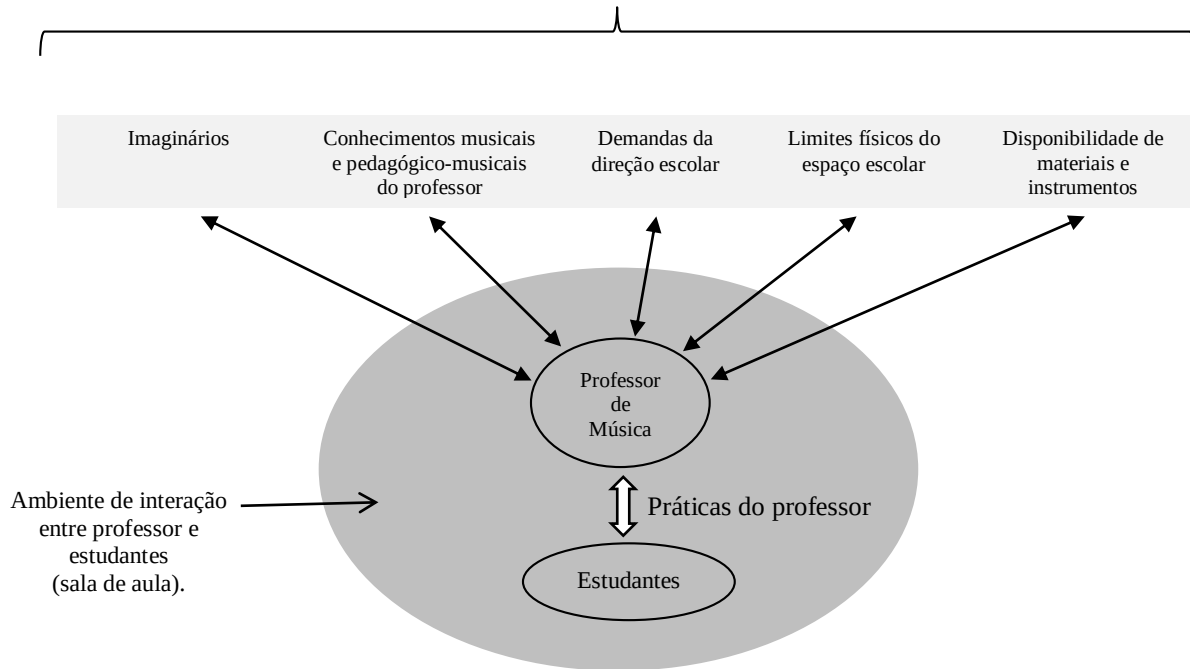
5.1 FATORES QUE IMPULSIONAM AS AÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA NA SALA DE AULA

Antes de prosseguir na descrição dos imaginários, importa destacar que durante o trabalho de campo se observaram alguns fatores relevantes no tocante à influência que exercem as práticas dos professores de Música ao impulsionar ações em sala de aula. Um desses fatores é o imaginário, no entanto, outros quatro aspectos emergiram como dínamos das ações docentes. Pontuar esses aspectos, mesmo que de maneira sucinta, ajudará no esclarecimento do papel do imaginário na construção das práticas dos professores. Estes fatores são: conhecimentos musicais e pedagógico-musicais do professor de Música; demandas da direção escolar; limites físicos do espaço escolar; e disponibilidade de materiais e instrumentos. Os itens listados foram incluídos porque emergiram como recorrentes nos discursos e nas observações no campo empírico. O imaginário, então, se apresenta como uma das esferas, e não a única, de influência na prática docente no ambiente escolar.

A seguir será feita uma breve exposição dos cinco fatores de influência nas práticas do professor de Música na sala de aula, e na sequência apresento descrição, análise e interpretação dos imaginários dos professores de Música. O Quadro 5 oferece um panorama desses fatores.

²¹ As expressões foram consideradas significativas por sua recorrência no discurso do professor ou por ter os sentidos compartilhados com outros professores.

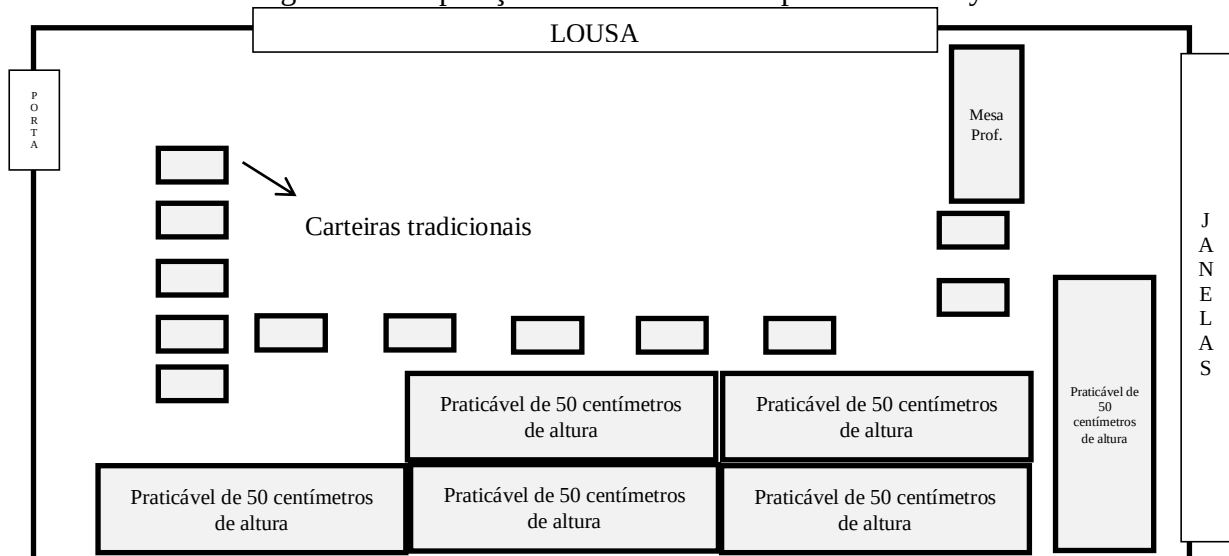
Quadro 5 – Fatores que impulsionam as ações do professor de Música na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Em algumas situações no trabalho de campo foi possível perceber a influência dos diversos fatores que impulsionam as ações do professor de Música na sala de aula. Um desses momentos ocorreu após análise da observação de uma aula do professor Jhony que leciona na escola (A). Na ocasião estavam presentes 25 (vinte cinco) estudantes dos quais 13 (treze) eram meninas e 12 (doze) meninos. O espaço físico da sala de aula estava organizado da seguinte forma (Figura 9).

Figura 9 – Disposição da sala de aula do professor Jhony



Fonte: D.C. (2013, p. 203)

Chegando à sala de música cumprimentei o professor Jhony. Fui até o fundo da sala e sentei-me num tipo de “palco” composto por seis praticáveis móveis com dimensões aproximadas de 50 centímetros de altura e área de 1,00 x 2,5 metros. A sala estava organizada numa mescla de praticáveis móveis e carteiras tradicionais (...) Os jovens estavam espalhados na sala. Treze estavam sentados nos “praticáveis” e doze nas carteiras (convencionais), mas tanto nos praticáveis quanto nas carteiras, sentavam-se meninos e meninas. Observei quatro violões pendurados na parede, instrumentos de percussão embaixo dos praticáveis, um teclado perto da mesa do professor (observações, D.C., p. 203).

Verificando os motivos que levaram o professor Jhony a dispor o espaço dessa forma, notei que sua ação decorre da combinação entre seu imaginário, conhecimentos pedagógico-musicais, as “imposições” do espaço físico da escola e da direção escolar (MORIN, 2008c, p. 143).

No que concerne às imposições do espaço físico escolar, é suficiente dizer que a sala utilizada por Jhony, como estrutura arquitetônica, é direcionada às aulas de música. Sendo assim, espera-se que as atividades de música aconteçam nesse espaço escolar, apesar de o professor também utilizar outros ambientes para realizações de propostas pedagógicas.

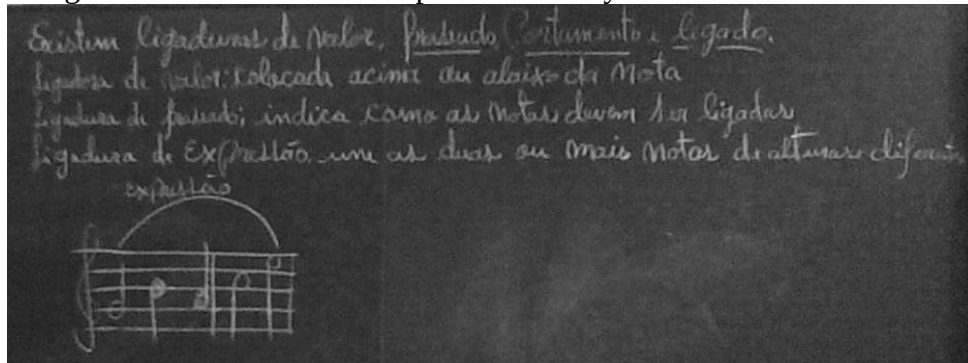
Quanto às demandas da direção escolar, os indícios dessa influência nas ações do professor aparecem no discurso de Jhony ao explicar para um grupo de estudantes (meninos e meninas) do 7º ano C os motivos que o impulsionam a não permitir que se reúnam, durante determinada atividade, em local distante do campo de visão do professor. Registrei no diário de campo esse episódio:

(...) dois grupos insistem com Jhony para ensaiar fora da sala e ele concorda, mas diz que confiará neles para que não fiquem longe da sala. Jhony limita o espaço do ensaio fora da sala a uma parte do corredor próximo. Ele explica que não podem fazer muito barulho e justifica dizendo que o barulho incomodaria outros professores (observações, D.C., p. 223).

Jhony esclarece que passou a não permitir que realizassem atividades fora de seu campo de visão após ser alertado, pela direção escolar, que professores haviam reclamado de barulho proveniente de estudantes circulando pela escola no período de aulas. O professor conta que, por sua vontade, não haveria restrições quanto à utilização, por parte dos estudantes, de espaços diversos para realização das atividades da aula de Música, mas mudou a postura com os discentes por conta das orientações recebidas da direção. Esse relato exemplifica a força exercida por uma demanda da direção escolar nas ações e interações do professor com os estudantes na aula de Música.

Ainda relacionado às demandas da direção escolar, notei que Jhony usou parte do tempo da aula para que os estudantes registrassem em seus cadernos os conteúdos indicados no Plano de Referência (PR), que, segundo ele, era uma demanda pouco útil vinda da direção escolar. A Figura 10, abaixo, mostra parte do conteúdo utilizado pelo educador, neste caso o conteúdo também consta no PR.

Figura 10 – Lousa da sala do professor Jhony com conteúdo de música



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Jhony me disse não se importar muito com os conteúdos do referencial. Ele prefere “burlar o sistema”, usando pouco tempo com isso. Após os estudantes copiarem o conteúdo da lousa, Jhony explanou rapidamente acerca das ligaduras. Ele deixou bem claro o que seria cobrado na avaliação: “(...) quando vocês virem essa linha curva aqui, é só colocar que é ligadura. Eu vou colocar assim na prova [e apontou para a ligadura] (...)” (Observações, D.C., p. 204).

O imaginário também impulsiona a ação do professor. O mapa da disposição física da sala mostrando alguns estudantes sentados nos praticáveis e outros acomodados em carteiras tradicionais indica uma preferência de Jhony. Na escola (A), onde a observação ocorreu, o professor Jhony possuía total autonomia para dispor, fisicamente, a sala de aula da maneira que lhe fosse conveniente. Jhony relatou ser de sua vontade que a sala ficasse daquela maneira. Ele poderia inclusive optar por não utilizar carteiras tradicionais, nem dispor todos os estudantes em fileira. Essas possibilidades lhe eram facultativas, e havia respaldo do ponto de vista material, visto que a escola (A) possuía carteiras suficientes para todos. O professor relata que escolheu deixar os estudantes mais à vontade e que, durante a aula, algumas atividades que considera importante podiam ser melhor realizadas nesse formato. Jhony disse acreditar no lúdico, e a disposição física que escolheu para a realização das aulas pareceu-me coerente com a proposta do professor. Segundo ele, a “*educação musical, se não for lúdica e totalmente contextualizada, não funciona. Esse tipo de educação musical não funciona na sala de aula (...)*” (entrevista, professor Jhony, D.C., p. 174).

O relato sugere que o fator motriz da ação do professor Jhony, em organizar os estudantes de determinada forma, está ligado a seu imaginário relativo à educação musical.

5.2 O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA ACERCA DOS JOVENS-ESTUDANTES

5.2.1 “São singularidades bem díspares”

Essa frase proferida pelo professor Pedro sintetiza um dos imaginários dos professores de Música. Ao que denominarei como imaginário das singularidades díspares. Os sentidos compartilhados por meio desse imaginário apontam para a consideração, por parte dos professores, da diversidade de ser dos jovens. Esse imaginário se apoia principalmente na sensação relatada pelos educadores a respeito do incômodo causado pelas generalizações ao tratar de assuntos relacionados aos estudantes.

Outros professores também discursaram na mesma direção. Como exemplo disso, o professor Murilo Alves fala acerca das diferenças entre os educandos com quem interage: *“O legal da área pública é que você encontra desde o moleque que tem tudo até aquele que não tem nada”* (entrevista, D.C., p. 84).²² Ainda acerca deste imaginário, o professor Curió conta da difícil realidade vivida por alguns educandos, porém insere em sua descrição a existência de diferentes trajetórias: *“Tive alunos que com 12 anos já eram arrimo de família, e hoje conseguiram criar a mãe e os irmãos [sorrisos]. É claro que também vi uma criança que hoje é top model”* (entrevista, D.C., p. 139). Outro indício que ajuda a perceber o imaginário das singularidades díspares é o desconforto apresentado por alguns educadores ao responder a questões referentes à percepção que têm dos jovens. Nessas situações observei grande esforço do professor a fim de evitar generalizações no discurso. A respeito, o professor Douglas Smith, ao ser questionado acerca da relação que os jovens estabelecem com a música fora do ambiente escolar, respondeu:

[pausa de 5s][com ar pensativo, introspectivo] *eu acho que hoje há uma liberdade musical muito grande e...* [6s de pausa] [voz baixa e acanhamento] *pô é...* [4s de pausa] *complicado falar sobre isso né...* [risos meio sem graça] *É complicado porque eu acho que hoje a liberdade é até demais, mas quem sou eu pra falar de liberdade, né? Nós vivemos anos de ditadura, então é complicado. Acho que a relação deles com a...* [2s de pausa] *you pode repetir a pergunta pra mim por favor?* [eu repito: “Como você vê a relação dos jovens e adolescentes com a música com cotidiano deles fora da escola com as músicas de que eles gostam?”] *Pô eu não queria falar isso, mas... é só minha visão particular...* [6s de pausa] *não generalizando, mas generalizando nós podemos dizer que (...)* (entrevista, D.C., p. 117-118).

²² Trata-se do arquivo “Diário_Entrevistas_MAPEADO_16_10_2013”.

Cabe esclarecer que cada professor, ao ser entrevistado, apresentou características peculiares de entonação vocal, ritmo de fala, maneirismos, inflexões e gestual. O professor Douglas Smith foi entrevistado durante 59min24s. Nesse período usou pausas curtas em quase todas as frases (dois a três segundos). Parecia tranquilo ao falar, articulado ao comunicar-se e somente utilizou pausas longas no trecho transcrito acima. Também foi nesse momento que houve a impressão de seu desconforto. Dentre inúmeras e possíveis leituras desse relato, percebe-se o cuidado deste professor na utilização das generalizações.

Apesar do cuidado observado no discurso dos professores, ao não fazer uso indiscriminado das generalizações, muitos relatos se inclinaram no sentido oposto, ou seja, em não considerar as singularidades dos estudantes e generalizar inúmeros aspectos relacionados a eles. Num primeiro momento, tal constatação sugeriu incoerência dos docentes; entretanto, após reflexão sobre a temática, e submetendo o discurso aos referenciais de análise, entendi a aparente incoerência como sendo uma “coerência complexa”. Isso leva a deduzir que a “complexidade” do imaginário das singularidades díspares resulta da “dialógica” de pelo menos duas impressões do professor ao relacionar-se com os sujeitos jovens: a primeira remete à ideia dos estudantes como singulares, únicos, personalizados e indivíduos díspares; a outra refere-se à sensação de que, ao mesmo tempo que cada educando é ímpar, ele também apresenta comportamentos e características similares aos colegas quando observados no contexto global em que estão inseridos.

Considerando os grupos juvenis na escola como sendo “unidades complexas”, ou “sistemas complexos” (MORIN, 2008a), em que cada jovem é componente de um todo organizado, que, neste caso, é sua turma, sua sala,²³ existem comportamentos e/ou características do sujeito que o professor não consegue perceber ao observar os estudantes de maneira individualizada: “Assim, qualidades inerentes às partes no seio de um dado sistema estão ausentes ou são virtuais quando estas partes estão em estado isolado; elas só podem ser adquiridas e desenvolvidas no e pelo todo” (MORIN, 2008a, p. 138). Neste caso, a percepção relatada pelos professores passa a ter uma coerência “complexa”, ou seja: em determinadas circunstâncias o educador precisa compreender os sujeitos como indivíduos (parte em estado isolado do todo), como singularidades díspares; em outros momentos é necessário lidar com os mesmos sujeitos no e pelo todo. Em cada uma dessas duas situações a percepção do professor está voltada para “emergências” diferentes. Uma é a “emergência”

²³ Refiro-me aqui como “turma” e “sala” não o espaço físico mas o ajuntamento de pessoas, as inter-relações entre os sujeitos.

do educando-indivíduo-sujeito; outra é a “emergência” da turma, sendo que um não pode ser reduzida à outra e vice-versa:

A emergência é uma qualidade nova com relação aos componentes do sistema. Ela tem, portanto, virtude de *acontecimento*, já que ela surge de maneira descontínua uma vez que o sistema já está constituído; ela tem certamente o caráter de *irreducibilidade*; é uma qualidade que não se deixa decompor, e não se pode deduzir de elementos anteriores (MORIN, 2008a, p. 139)

As qualidades novas que emergem da turma são atitudes, ações, respostas e gestos dos sujeitos que, apesar de ser indivíduos, se comportam de maneira diferente no coletivo. Esses acontecimentos surgem em situações em que a turma (sistema) já está constituída. Sendo assim, não há como prever a maneira como os estudantes se comportarão na turma analisando individualmente os sujeitos antes de estar juntos em interação. Podem-se exemplificar as “emergências”, do “sujeito” e da turma, usando a reflexão do professor Pedro sobre o planejamento de aula:

Quando você segue um modelo de planejamento, você acaba querendo dizer que aquilo tem que abarcar todos. Mas a dificuldade é muito clara porque são pessoas heterogêneas, pessoas que têm comportamentos totalmente díspares, e ao mesmo tempo, nós professores de Música, temos a responsabilidade de coadunar essas heterogeneidades de comportamentos, de gestos e formas de pensar (...) (entrevista, D.C., p. 40-1).

A fala do professor Pedro é impactante porque revela uma realidade vivida por inúmeros professores de Música que trabalham no ambiente escolar e desenvolvem atividades com grupos de jovens. O planejamento das atividades e a diversidade de comportamento apresentados pelos estudantes na sala de aula são questões comuns aos professores, e isso não se limita aos docentes da área musical.

O imaginário das singularidades díspares parece impulsionar uma diversidade de ações por parte dos docentes que, de alguma maneira, precisam “coadunar as heterogeneidades de comportamentos, de gestos e formas de pensar” daqueles com quem trabalham. Ressalto que esse imaginário revela duas estruturas gerais (amplas), que são as emergências do sujeito e as emergências da turma. Entendo o termo estrutura conforme Gilbert Durand (2002, p. 64), isto é “(...) como uma forma transformável [maleável], desempenhando o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e suscetível ela própria de se agrupar numa estrutura mais geral”. Essas estruturas amplas tendem a polarizar outras estruturas imaginárias. Nesse sentido, as estruturas mais gerais observadas durante a pesquisa, as emergências do sujeito e emergências da turma, servem como fator de classificação das demais estruturas. As demandas do sujeito e as demandas da turma,

enquanto estruturas gerais, tendem a sintetizar ou confluir o fluxo sensível e racional contido nos imaginários do professor de Música no que concerne aos impulsos para a ação pedagógica na sala de aula. As demais estruturas imaginárias categorizadas na pesquisa, de alguma maneira, alimentam e são alimentadas por essas estruturas mais gerais, que se constituem como matrizes – sujeito & turma – por onde permeiam os imaginários do professor de Música. Esses dois padrões tendem a polarizar ou normatizar os diversos imaginários dos professores de Música. Lidar com a turma e com sujeitos talvez seja o aspecto mais comum ao professor escolar. Especificamente, nesta dissertação, esse fator foi comum a todos os docentes. Por esse motivo serão usados como estruturas amplas e polarizadoras dos demais imaginários.

Durante a análise dos imaginários, as narrativas estarão, a todo o momento, tendendo para uma das demandas-matriz, isto é, ora para o sujeito, ora para a turma. As duas estruturas serão categorias que ajudarão na análise e interpretação dos imaginários e práticas docentes.

5.2.2 “É um público bem difícil”

Em certo momento da entrevista, o professor Murilo Alves se referiu aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental como sendo um “*público bem difícil*” (entrevista, D.C., p. 82). Essa expressão foi o fechamento de uma narrativa desencadeada a partir da questão de qual seriam os motivos que o levaram a escolher ser professor de Música. É um trecho carregado de imagens negativas relacionadas à profissão docente, em que o professor faz questão de frisar não ter escolhido esse ofício: “*Não é que eu escolhi ser professor de Música (...) foi mais por uma segurança financeira do que uma opção. Eu não falei: “Vou virar professor porque eu nasci pra isso”. Não! Eu acho que eu sou músico que virou professor*” (entrevista, professor Murilo Alves, D.C., p. 81).

A fala do professor segue no sentido de esclarecer a respeito da insatisfação com a docência. No contexto deste relato, Murilo aponta o comportamento dos estudantes como um dos principais motivos que o fazem pensar em desistir do professorado. O discurso de Murilo expressa uma sensação de descontentamento e desânimo. Aparenta estar cansado, exausto com o fazer. Essa impressão de fadiga passada pelo professor é evidenciada ao discorrer a respeito de questões relativas ao final da carreira, mesmo tendo ele apenas 36 anos:

[fala com ar de tristeza] “*Eu quero continuar dando até a hora que eu vir que dá, na hora que eu me encher, eu acho que eu paro. Não sei se eu consigo me aposentar como professor, não. Principalmente hoje em dia, é muito difícil dar aula [expressão de cansaço]. Do 6º ao 9º ano é um público bem difícil, cara! Bem difícil*” (entrevista, D.C., p. 82).

Nessa fala, o professor sugere que as demandas da turma lhe causam dificuldades; para ele existem certas situações ao lidar com o estudante jovem lhe provocam extremo desgaste. Entendo que os aspectos apontados por Murilo Alves, que fazem parte das intimações objetivas da esfera prática do cotidiano escolar, integram o imaginário docente. Isso já havia sido indicado por Maffesoli (2001, p. 76) ao afirmar que o imaginário comporta as diversas modulações da vida prática, que seria algo sólido, e também “alguma coisa que ultrapassa essa solidez. Há sempre um vaivém entre as intimações objetivas e a subjetividade. Uma abre brechas na outra”. Esse aspecto não é uma particularidade trazida por Murilo, mas um imaginário que permeia os professores de Música em Barueri. A isso denominarei de “imaginário da juventude hostil ao repertório docente”. Embora as atitudes dos jovens que despertam essa sensação nos docentes sejam variadas, há reincidência da impressão de uma juventude hostil. Relacionado a esse imaginário, é pertinente uma indagação: quais aspectos na juventude os docentes de música traduzem como sendo hostilidade?

Para compreender a questão colocada acima, notei na fala de alguns professores que uma das facetas juvenis interpretada por eles [professores] como hostilidade se refere à resistência na aceitação de atividades que envolvam música externa ao universo sonoro do estudante. Alguns docentes sugeriram necessidade de mudança, por partes dos jovens, do gosto musical, chegando a lamentar a impossibilidade de erradicar determinados gostos musicais dos estudantes. A exemplo disto, a professora Julia Piccini comenta:

Como que eu vejo a relação deles com essas músicas? Bom, primeiro quero dizer que eu acredito que a música modifica sim, mexe sim com todos os sentidos (...) A relação deles com música no cotidiano... é difícil a gente transformar, a gente tirar... a gente não consegue tirar totalmente [gestual e maneira de falar sugerindo indignação com a situação]. Eu trouxe outros ritmos, mostrei e eles até gostam, pesquisam, escutam, mas aquele primeiro lá que ele já tem não muda, não vai mudar (entrevista, D.C., p. 73-4).

No decorrer da entrevista, Julia Piccini foi questionada a respeito da utilização nas aulas de música de repertório advindo do cotidiano dos estudantes. A resposta foi negativa. Julia explicou que trabalha considerando a experiência musical anterior dos estudantes, pesquisando gostos e preferências, porém, quando questionada a respeito do uso desse repertório nas aulas, disse: “Se eu uso? Na verdade não” (entrevista, D.C., p. 73). Ela também pontuou a resistência a mudanças de gosto musical como o maior desafio com os educandos na escola:

Um desafio é mudar o conceito musical deles, porque desde criança eles já têm um hábito musical. Uma vez conversando com uma aluna, falei assim: “Nossa, mas a sua mãe deixa você dançar assim?” Ela respondeu: “Ah, deixa, minha mãe dança também”. Aí, um menino

da sala dela falou: “Nossa! É que você não viu a mãe dela! Tem um popô desse tamanho! E ela, vai assim, ó, até o chão...” [Julia Piccini continuou comentando] Isso é a mãe da menina. Então como é que a gente vai propor um... [3s de pausa], um Gilberto Gil, se eles mesmos ouvem essas coisas em casa, né? Eu acho que, dentre todos, esse é o maior desafio (entrevista, D.C., p. 72).

Isso sugeriu que o motivo da sensação da professora de que os estudantes possuem grande resistência em aceitar músicas fora do universo sonoro deles estivesse relacionado com as preferências musicais dela e de sua não aceitação do repertório proveniente dos estudantes. Todavia, outros professores que relataram fazer uso de músicas sugeridas pelos estudantes apontaram para o mesmo aspecto indicado por Júlia. O professor Murilo Alves, que declarou utilizar as músicas que os estudantes apreciam como estratégia para expandir o repertório dos jovens, também sentiu que existe grande dificuldade de aceitação por parte dos estudantes de músicas fora do gosto deles. Isso fica latente quando Murilo é perguntado a respeito dos desafios no trabalho com os jovens:

Com música eu acho que é mais descobrir o que eles curtem para eu conseguir elaborar alguma estratégia de desenvolvimento musical. O cara que curte o funk – “Beleza meu, pesquisa lá quem são os compositores”. Aí você consegue explicar para ele o que é um compositor, o que é um estilo, o que são as tribos, e mostrar que ele está inserido numa tribo. Se ele está curtindo isso, você pode trabalhar o respeito. Mas é muito difícil, porque eles são muito fechados para qualquer outro estilo que não curtam (entrevista, D.C., p. 86).

Outro professor que também relata fazer uso de repertório proveniente da demanda trazida pelos estudantes é Marcelo Carvalho, para quem as músicas sugeridas pelos jovens o ajudam a elaborar estratégias e propor atividades. Ele também aponta a grande resistência para aceitar outras músicas que não fazem parte do gosto dos estudantes. Nesse aspecto, Marcelo Carvalho diz que não se trata de uma dificuldade apenas sua, mas é um desafio para todos os docentes. A narrativa que segue ajuda a esclarecer os sentimentos envolvidos no imaginário da juventude hostil ao repertório musical valorizado pelo docente:

(...) às vezes você traz uma música, e o cara já torce o nariz, já faz aquela cara... e aí, de repente, aquilo que seria interessante na aula não é mais por causa de um e outro que influenciam o grupo. São os líderes na sala, e aquilo não interessa mais. Eu acho que o grande desafio é conseguir que eles queiram aprender aquilo que a gente traz. Mas, para conseguir esse respeito, você tem de entrar no mundo deles: é a gíria; é o tipo de música; é trazer uma proposta mais moderna, mais adequada ao que estão fazendo. Depois você consegue trazer uma coisa mais teórica, algo da história, coisa mais acadêmica, digamos assim. Isso é um grande desafio, e não é só para mim, é para galera toda, para os professores todos (entrevista, D.C., p. 101-2).

O professor Jhony também refere a resistência quanto às propostas de escuta que traz aos estudantes. As turmas com as quais trabalha parecem não identificar com o repertório sugerido por

ele. Durante as observações das aulas, e também na entrevista, Jhony mostrou-se aberto às demandas de repertório trazidas pelos educandos e aponta como preferência usar essas músicas nas atividades com os jovens. É nesse contexto que ele relata:

Olha, em todas as músicas que eu coloco percebo certa resistência, principalmente músicas de dez anos pra trás. Vejo que existe uma resistência deles: “Pô, professor, isso daí, o senhor tá saudosista. Ô professor, essa música daí...”. Depois eu vou prestar atenção, nada a ver com a época deles. Eu faço um trabalho de conscientização, e eles até chegam àquilo que eu quero, mas existe uma resistência em tudo. Essa dificuldade eu tenho para trabalhar... (entrevista, D.C., p. 173).

O professor Marcelo Carvalho comenta a respeito da sensação ao propor atividades usando músicas fora do repertório dos estudantes:

É difícil, heim cara!!! Para eles é antiga, é música velha, fora de moda. A não ser para aqueles que já têm uma sensibilidade pra música, ou sei lá. Mas a grande maioria vê como música velha. Eles [os estudantes] comentam: “Ah, isso não é legal; que letra é essa? não entendo isso; é estranho; é violino; ah, um violão; MPB; nossa o que que é isso!!!” Eles veem como uma coisa estranha. Grande parte dos alunos vê como uma coisa estranha no decorrer da exposição daquilo que você está mostrando (entrevista, D.C., p. 106).

Analisando o discurso dos professores a respeito do imaginário da juventude hostil ao repertório docente, percebe-se que, independentemente do educador utilizar ou não o repertório dos estudantes nas aulas de música, existe a sensação compartilhada de que jovem resiste às propostas de repertório trazidas pelo professor. Tal resistência tende a ser percebida pelo professor como hostilidade por parte dos estudantes.

Uma reflexão concernente a esse imaginário é que, sendo o repertório do professor e dos estudantes distinto, há grande tendência de resistência por parte dos estudantes, de aceitação do repertório proposto pelos docentes.

Por outro lado, parte do professorado tende a retribuir com o mesmo padrão de hostilidade quando trata do repertório apreciado pelos estudantes, ou seja, há grande resistência dos professores em considerar válidas as músicas trazidas pelos educandos.

Não se trata aqui de sair em defesa dos professores ou educandos, tampouco atribuir julgamento de valor às ações de estudantes e educadores, mas no apontamento de uma tendência observada na análise dos dados de campo.

5.2.3 “Nessa escola, é total periferia”

O educador Jhony se refere aos estudantes com quem trabalha como provenientes da periferia de Barueri. Segundo o próprio docente, o sentido atribuído ao termo “periferia” é resultado de um trabalho de conscientização realizado pela direção escolar com os professores. Tive a intenção de mostrar um pouco da realidade social discente.

Jhony relata essa experiência da seguinte maneira:

Nós fizemos um mapeamento. Fomos até a casa de alguns [estudantes]. Andamos pelo bairro. No começo do ano o coordenador pegou os professores e saímos de carro conhecendo o bairro. Foi um reconhecimento do que está em volta da escola e de onde está a maioria dos nossos alunos. Realmente são áreas carentes. Isso daí mudou até nosso conceito em relação ao relacionamento com eles em sala de aula. Acho que precisava disso, desse reconhecimento do lugar de onde eles estão vindo, de onde eles vivem (entrevista, D.C., p. 168).

O discurso do professor Jhony tende a categorizar todos os estudantes como moradores de áreas carentes e, apesar de reconhecer a existência de diversidade social entre os jovens, há propensão em enxergá-los como carentes da periferia. Outros docentes apresentaram a mesma percepção. Em relação a isso é importante salientar que apenas Jhony citou a existência de um trabalho de conscientização por parte da direção escolar direcionado aos professores, para que conhecessem o entorno social da escola. Esse imaginário será denominado como “imaginário do estudante carente da escola pública”.

Os sentimentos relacionados a esse imaginário tendem a ser considerados a partir de alguns comportamentos dos educandos. A indisciplina, por exemplo, foi citada por Murilo Alves durante a entrevista. A questão apresentada ao educador consistia em discorrer sobre os desafios na sala de aula.

A respeito, Murilo Alves respondeu: “As dificuldades são com indisciplina. Eu acho que é mais com a indisciplina mesmo. A gente tenta vencer isso com bastante diálogo, mas ela é generalizada, e em geral acontece com alunos bem carentes, e quando eles têm dificuldade de aprendizado” (entrevista, D.C., p. 87).

A pergunta direcionada a Murilo Alves não tinha a intenção de levantar as dificuldades do professor na sala de aula, mas entender os desafios na escola. No entanto, a resposta aponta para a percepção de que a indisciplina, na aula de Música, provém dos educandos carentes.

Esse “imaginário do estudante carente da escola pública” é percebido também pelo educador Marcelo Carvalho quando descreve quem são os jovens com quem trabalha:

A molecada para quem eu dou aula aqui é um pessoal carente. Eles vêm de uma comunidade que é carente em diversos aspectos, principalmente no social. A comunidade aqui é complicada, pois tem muita influência dos traficantes que mandam nas quebradas, digamos assim” (entrevista, D.C., p. 99).

O professor Curió também relatou a percepção dos estudantes como carentes, porém optou por uma reflexão partindo da autoanálise. A princípio, Curió pareceu não querer dizer a respeito de como via os jovens. Era como se estivesse incomodado e se esquivava de comentar como realmente percebia os estudantes. Porém, na insistência por uma descrição mais detalhada, Curió falou:

Difícil dizer [professor um pouco sem jeito], mas assim é... a gente... [3s de pausa] a gente na sala de aula [3s de pausa] acaba desempenhando tantas funções e o lado humano [3s de pausa] ele... às vezes você quer que.... [Curió se vira pra mim e depois dessa fala muito comedida, e pensativa, como se tivesse se esquivando da pergunta, muda o tom de voz e fala com segurança] Ó, então vamos lá [risos]. Então vamos lá [risos], eu estava dizendo que sou um carente dando aula para o mais carente. Essa frase, para mim, está fazendo tanto sentido, que inclusive me faz observar os meus medos, minhas incapacidades [5s de silêncio]. Isso eu acho importantíssimo porque parece que quando a gente é professor a gente é perfeito né... [sorrisos] Então eu levo para o lado humano. Faço um perfil panorâmico do lugar em que estou, observo como é essa criança que chega, porque às vezes com a política inclusiva, por um lado, felizmente, várias crianças podem se sentir normais como os outros; esse é um lado bastante positivo. Mas para o professor é mais um problema. Então ele tem de se humanizar cada vez mais para se achar às incapacidades pontuais de algum aluno. Você se olha e diz: “Espera aí, mas eu também não consigo fazer isso; tenho dificuldade em tal coisa também. Então o aluno passa a te ver não como alguém que vai botar o dedo em riste nele, e, mesmo ele não sabendo, isso não é um problema. Quer coisa pior que você ter consciência de que não sabe, e ter de dar algum tipo de resposta? Às vezes a gente não se coloca no lugar da criança (entrevista, D.C., p. 143).

A impressão comum de que os estudantes da escola pública, ou partes deles, provêm de uma periferia carente integra o imaginário dos professores de Música em Barueri. O que chama a atenção é a forma como cada docente se relaciona com esse imaginário.

As particularidades dos professores em reagir a eles [imaginários] permitiram observar que, apesar de estar ligados numa mesma atmosfera, como indicou Maffesoli, as práticas docentes com os estudantes emergiram em diferentes propostas pedagógicas, ou seja, os imaginários não tenderam necessariamente a gerar práticas homogêneas entre os professores. Este assunto, das práticas docentes, será abordado mais adiante com maior detalhamento.

5.2.4 “Às vezes parece que você está falando com uma porta”

Essa é uma afirmação do professor Murilo Alves ao comentar acerca de quem eram os adolescentes e jovens com quem trabalhava. O contexto narrado por Murilo inclui alguns estudantes que, segundo ele, ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental, não haviam adquirido ainda os pré-requisitos mínimos para aquele nível de ensino. O professor explicou que, muitas vezes, são estudantes com dificuldades em outras disciplinas: *“Alguns já vêm com sérias deficiências de leitura e interpretação de texto em Português. A gente procura desenvolver junto com os outros professores ações para melhorar essa técnica de interpretação deles”* (entrevista, D.C., p. 83). De acordo com a narrativa de Murilo, esses adolescentes precisam melhorar nesses aspectos básicos para que melhorem também em outras áreas: *“(...) eles interpretando melhor, melhora convivência aqui dentro [da escola]. Porque às vezes você fala e parece que está falando com uma porta, você está falando e o cara não está entendendo nada. Aí, você tem que entrar no mundo dele pra ver o quê que ele gosta e tentar desenvolver algo”* (entrevista, D.C., p. 83).

Embora o professor Murilo tenha indicado a defasagem escolar como motivo da sensação em relação aos estudantes, que aparentavam não ouvi-lo, outros docentes listaram motivos diversos para expressar a indiferença nas aulas de música. O fator comum entre os docentes é o sentimento de distanciamento por parte dos jovens entre o conteúdo trazido por eles [educadores] e a postura dos estudantes ante o que lhes é proposto. Neste caso, a impressão descrita não se relaciona com o repertório musical trazido pelo professor, mas ao conteúdo, em geral, oferecido aos jovens. A essa atitude denominei “imaginário da juventude indiferente à aula de Música na escola”.

O professor Pedro conta a respeito da indiferença dos estudantes ante algumas de suas propostas nas aulas de Música. Ele atribuiu parte desse comportamento à influência da mídia de massa, que, em seu entendimento, tende a manipular e homogeneizar a forma de agir dos estudantes gerando conflito entre educando e educador.

O trecho abaixo esclarece o posicionamento do professor Pedro:

Atualmente existe uma mídia que é muito poderosa dentro da nossa sociedade. Ela é manipuladora. Eu digo isso porque ela induz, ela faz com que as pessoas mudem seu comportamento, faz com que consumam tal produto, faz com que as pessoas tenham de seguir aquele pensamento, aquela forma, como se aquela forma fosse única. Eu acho que nós, como professores de Música, com os valores que temos, precisamos nos esforçar diariamente para introjetar neles, os jovens, conceitos que fogem a essa realidade, e isso é uma luta (entrevista, D.C., p. 40).

Nota-se acima que Pedro fala a respeito da necessidade de esforço e luta para levar aos jovens conteúdo. Nesse sentido, tanto o professor Pedro como o professor Murilo Alves não colocaram os argumentos de maneira determinista, ou seja, o discurso indicou que essa indiferença, dos educandos, ao conteúdo de música os afeta, mas não sempre. Tal posicionamento fica mais claro quando o professor Murilo diz: “Às vezes...”. É no sentido esporádico das percepções que a fala dos professores segue quanto aos afetos provenientes desse imaginário, é o sentimento de que em alguns momentos, não sempre, há total indiferença dos jovens ao conteúdo oferecido.

Ainda no âmbito desse imaginário, o professor Curió afirma que alguns educandos jamais serão alcançados pelos conteúdos de música e diz entristecer-se com isso. O docente atribuiu tal distanciamento do estudante tanto à defasagem escolar, como à trajetória familiar. Ele aborda o assunto destacando os aspectos humanos de sua relação com os jovens:

A dificuldade é essa: alunos de 16 anos com repetências apresentam um perfil muito difícil de lidar. A tristeza é identificar que com muitas crianças você não vai conseguir trabalhar o conteúdo de música. Você pode até conseguir que ele tenha outro tipo de aceitação, da vida, tentar mudar a ótica, dar noções de respeitabilidade. Muitas crianças não têm referencial de princípios em casa. Ela se diferencia no sentido de ter crescido sem esses valores, sem essas referências; e muitas delas, infelizmente, aprenderam a barbárie. Então muitas vezes eu vim não pra dar aulas de música, mas para outro tipo de aproximação; um corpo a corpo, um...: “Vamos ali fora pra não expor você dentro da sala, vamos conversar”. E aí você percebe que aquele jovem na verdade estava pedindo socorro. E que bom que, às vezes, eu consegui perceber que ele estava pedindo socorro e pude dar esse outro tipo de atendimento que eu nem tenho qualificação pra dar, mas, claro, a partir da escuta e de uma fala mais dócil com quem só vive realidades muito duras. O enfrentamento é bastante difícil (entrevista, professor Curió, D.C., p. 137-8).

Em meio a essa realidade, Curió tende a justificar o comportamento indiferente dos estudantes a partir do que ele nomeia de *aprendizagem da barbárie* que, conforme seu entendimento, dificulta o interesse dos educandos para com os conteúdos musicais.

Ainda a respeito do imaginário do estudante indiferente ao conteúdo de música na escola, a análise do discurso do professor Jhony apontou para um aspecto diferente dos demais, não possibilitando identificar diretamente a existência das sensações características desse imaginário em sua fala, a saber: o sentimento de distanciamento dos educandos para com o conteúdo apresentado a eles. Entretanto, uma análise mais cuidadosa dos sentidos atribuídos pelo educador às relações entre ele, educandos e direção escolar revelou que, de alguma maneira, esse imaginário faz parte de suas percepções. A primeira pista são as estratégias que o professor elabora a fim de evitar a indiferença discente. Uma dessas estratégias é fazer uso de músicas do repertório dos estudantes, mesmo

considerando que parte desse repertório tem distanciado os jovens dos conteúdos que ele entende ser importantes. A fala de Jhony esclarece esse incômodo:

Eles estão perdendo a percepção para cantar. Hoje é diferente de quando nós éramos garotos. Ouvíamos Tonico e Tinoco, Chitãozinho e Xororó, acabávamos ouvindo de tudo. Era fácil alguém cantar com o violão essas canções. Percebe-se, principalmente na periferia daqui, que quando se fala em canto eles têm grande dificuldade (entrevista, professor Jhony, D.C. p. 172).

Nesse relato, Jhony diz a respeito da sua constatação de que grande parte dos estudantes não consegue cantar melodias e atribui essa realidade ao repertório a que os jovens têm acesso. Ele explica que há uma tendência de tudo ser entoado em uma única nota, como no rap e no funk *carioca*. Jhony também considera a mídia de massa como entidade que impõe padrões estético-musicais aos estudantes. Segundo o professor, os jovens escutam:

(...) o que a mídia impôs a eles. É o que tem lá. Estão perdendo muita coisa que poderiam ouvir de bom, que seria melhor a eles. O que eles estão ouvindo não é bom porque é inconsciente. Eles não sabem o que estão ouvindo. Ultimamente, com essa invasão do funk carioca, estão perdendo a noção de canto, porque o rap é cantado numa nota só. Se não tivesse um professor de Música na escola ensinando isso a eles, é como cantar o “samba de uma nota só”, né... [Jhony canta o início da música “Samba de uma nota só” com trejeitos de rap e em seguida canta frases de rap]: “Veja aqui esse sambinha é feito numa nota só, e aí, meu irmão, vamos nós é você, é nós, aí na titã e tal....” (entrevista, professor Jhony, D.C., p. 172).

Porém, Jhony não se constrange em afirmar que utiliza o repertório dos estudantes durante as aulas. No decorrer da entrevista, ao responder a questão acerca do uso das músicas que os jovens escutam fora da escola, a resposta foi:

Mais as deles do que as nossas, as músicas da escola, ou mesmo as minhas. É que eu trabalho com eles dessa maneira: eles montam o repertório. É muito legal trabalhar as músicas deles. Claro que eu vou inserindo um Geraldo Vandré, mas eles colocam o ritmo na música [risos] (entrevista, professor Jhony, D.C., p. 172).

Outro indicativo de que o professor Jhony compartilha do imaginário do estudante indiferente ao conteúdo de música na escola é a crítica que teceu ao Plano de Referência para música (PR) do município Barueri. Ele apontou que a recusa dos estudantes para com alguns conteúdos da aula de Música se justificava à medida que muitos assuntos contidos no PR eram realmente desinteressantes dentro de um contexto onde a proposta não seria especializar os jovens. Esse posicionamento sugere o entendimento do educador de que com certos conteúdos há desinteresse dos estudantes.

Nesse sentido o desinteresse dos jovens seria justificável não por deficiências na trajetória escolar e familiar do educando, mas pela irrelevância do próprio conteúdo oferecido e das estratégias escolhidas pelos educadores.

Isso o incomoda a ponto de empenhar-se em não usar tais conteúdos e propor estratégias que minimizem a recusa. Ele se referiu a conteúdos do PR que só fariam sentido em escolas específicas de Música.

Na Figura 11, está parte dos conteúdos do PR para turmas de 6º ano.

Figura 11 – Plano de Referência para Música da Prefeitura de Barueri




Habilidades e Conteúdos: 2º Bimestre		
	Habilidades	Conteúdos
NOTAÇÃO MUSICAL	1.1 Compreender os elementos da linguagem musical e a estrutura e o uso da escrita musical; 1.2 Identificar linhas e espaços no pentagrama; 1.3 Reconhecer o significado das claves de sol, do e fá; 1.4 Reconhecer as sete notas musicais e reproduzir os sons da escala musical.	1. Elementos musicais básicos: • Pentagrama; • Linhas e espaços suplementares superiores e inferiores; • As sete notas musicais (ascendentes e descendentes); • Claves (Sol, Fá e Dó).
HISTÓRIA DA MÚSICA	2.1 Reconhecer a multiculturalidade musical da nossa história e sua evolução.	2. A evolução da música: • Idade Média; • Período Renascentista.
	3.1 Reconhecer a origem e interpretar os Hinos Nacional e Municipal de Barueri; 3.2 Reconhecer e praticar posturas corretas em eventos cívicos.	3. Hinos: • Nacional; • Municipal de Barueri.

Fonte: BARUERI (2013)

Além da crítica aos conteúdos, Jhony também comentou que, para ele, alguns livros indicados no referencial teórico do PR seriam inadequados para subsidiar o trabalho com os estudantes na escola. Ponderou a respeito de autores como Pozzoli e Bona e colocou em dúvida a pertinência de títulos como: “Aprenda a tocar órgão e teclado”; ‘Novo método para violino’, que, em seu entendimento, evidenciavam o distanciamento do PR para com as realidades locais.

Na Figura 12, a seguir, está o trecho do referencial teórico do PR para o 6º ano.

Figura 12 – Referencial teórico do Plano de Referência para Música de Barueri

ABRAHÃO, L. M. A música e a comunicação . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, v. 2.
BONA, P. Método completo de divisão musical . São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 1999.
DEYRIES, B. História da música em quadrinhos . São Paulo: Martins Fontes, 1997.
HOWARD, W. A música e a criança . São Paulo: Editora Summus, 1984.
LACERDA, O. R. Compreendendo a teoria musical elementar da música . São Paulo: Editora Ricardi do Brasil, 1981.
MARQUES, C. Música para seu cérebro . – Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.
MASCARENHAS, M. O tesouro do pequeno pianista . São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 1971.
MENEZES, C. R.; BARRACHI, M. C. G. Iniciação Musical . São Paulo: IBEP, 1990, v. 1.
POZOLLI, R. Solfejo e teoria musical . São Paulo: Editora Ricardi do Brasil.
PRADO, C. Aprenda a tocar órgão e teclado . São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 1997.
SCHMOLL, J. A. Novo Método para violino . São Paulo: Editora Brasileira.
TAPAJÓS, R.; RODRIGUES, A. Caderno de Iniciação Musical . – São Paulo: Tom do Pantanal.
ZIMMERMANN, N. O mundo encantado da música . São Paulo: Paulinas, 1996, v. I, II, III, IV e V.

Fonte: BARUERI (2013)

O professor Marcelo Carvalho ajuda na compreensão de como o Plano de Referência influencia na prática dos professores de Música:

Dependendo da escola onde você está, a metade dos conteúdos do plano de ensino a gente não consegue aplicar devido à realidade deles [dos estudantes]; da vivência que eles têm. Mas a gente sempre tenta seguir esse plano de ensino e vai adequando de acordo com a necessidade, de repente trazendo uma coisa da nossa vivência ou puxando alguma coisa que eles vivam na comunidade que eles estão inseridos. Mas é sempre assim: a gente segue o cronograma. O plano é institucional, e vamos adequando de acordo com a necessidade. O meu entendimento pende para esse lado de ensinar o que a gente propôs ali no Plano (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 100).

É sob essa influência institucional indicada por Marcelo Carvalho que o professor Jhony tece comentários. Apesar das críticas contrárias ao PR, Jhony explicou que havia abertura no documento para o desenvolvimento de atividades contextualizadas, o que permitia a elaboração de aulas prazerosas tanto para ele como aos jovens:

As minhas atividades são assim: tudo eu tento contextualizar. Então elas [as atividades] acabam dando certo porque o Plano de Referência e a direção da escola, dão essa abertura para nós professores. Eu tenho a liberdade de contextualizar o conteúdo e levar a informação até eles [os estudantes] (entrevista, professor Jhony, D.C., p. 174).

Segundo relato de Jhony, percebi que ele não só usou músicas provenientes do repertório dos estudantes, que segundo disse anteriormente não seria um bom repertório, como declarou afeição por algumas dessas músicas. Durante as observações das aulas do professor Jhony, essa relação com as músicas dos estudantes foi confirmada. Notei que há uma dialógica (MORIN, 2008) entre a declaração de Jhony em considerar o hábito cotidiano de escuta musical dos estudantes como sendo ruim e a prática em utilizar desse repertório como meio para trabalhar os conteúdos musicais.

Isso reforça a hipótese de que, apesar do educador não dizer abertamente compartilhar do imaginário do estudante indiferente ao conteúdo de música na escola, essas sensações são comuns a ele. Abaixo o professor esclarece que é necessário o uso do repertório trazido pelo estudante e relatou como isso o tem influenciado:

Eu tenho de trabalhar com eles dessa forma, usando as músicas do convívio deles. Eu ouço “Vagalume polo”, que é uma coisa totalmente nova, desta época, é uma canção que no meio tem uma batida rap. Eles [os estudantes] adoram, eles amam essa música; e eu passei também a gostar. É a melhor música do repertório (entrevista, professor Jhony, D.C., p. 173).

Jhony falou a respeito dos resultados almejados no trabalho com os estudantes e indica alguns dos conteúdos que acredita ser importante que os estudantes apreendam:

Um desafio é musicalizá-los. E, quando eles saírem daqui, no 9º ano, depois de tê-los acompanhado desde o princípio no 6º ano, eles saberem todo esse básico de elementos musicais. Que eles saiam alfabetizados, entendendo o que é uma forma musical, o que é uma tonalidade e outros elementos... (entrevista, professor Jhony, D.C., p. 169).

Essas indagações do educador sugerem que, indiretamente, ele também partilha da sensação de que, em alguns momentos e em certas circunstâncias, os educandos são indiferentes ao conteúdo de música na escola.

No entanto, o que chama atenção em Jhony é que sua relação com os estudantes sugere ampliação da reflexão a respeito desse imaginário, ao focar atenção, não na indiferença do jovem para com o conteúdo de música, mas na irrelevância de alguns assuntos e na insuficiência de certas estratégias na escola relativas aos jovens.

Sem fazer julgamento de valor relacionado à posição de Jhony, quanto às críticas que faz ao PR, é possível identificar uma disposição na manutenção de um ambiente amistoso com os estudantes, buscando conteúdos e estratégias relevantes para ambos.

5.3 O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE MÚSICA ACERCA DO COTIDIANO MUSICAL DOS JOVENS ESTUDANTES

5.3.1 “Isso neles é muito forte”

Concomitante às percepções dos professores de Música quanto à resistência juvenil a seu repertório, conforme o “imaginário da juventude hostil ao repertório docente”, e também considerando as percepções dos educadores de que, em alguns momentos, os estudantes são indiferentes aos conteúdos que lhes são oferecidos, como indicado no “imaginário do estudante indiferente ao conteúdo de música na escola”, é pertinente considerar que, ao ser questionados a respeito de como percebiam a relação dos jovens com a música fora do âmbito escolar, os educadores tenderam a indicar essa relação como forte, intensa e expressiva na vida dos estudantes.

O professor Pedro enfatiza que a relação dos jovens com a música é:

Muito forte !!! Muito forte!!! Inclusive vou relatar um caso que experienciei há pouco tempo. Dentro de um festival de música que é fomentado aqui pela Prefeitura, que inclusive tem tamanha relevância porque é uma forma de você propiciar um manifesto de expressão e criatividade, um manifesto de inserção cultural. Ali é bem perceptível que a música é uma questão muito...[enfático] forte! De identidade que... [risos] eles carregam com a sua cultura. Fazendo uma crítica construtiva, é uma relação forte até por demais! Porque você percebe o quanto seguem sempre um modelo, que para eles não existe outro. Por isso, como eu salientei anteriormente, é a importância de nós trazermos o nosso olhar, e propiciar outras, outras audições, de outros estilos. Voltando à pergunta em questão, é muito forte isso neles, é muito forte. Isso tem tamanha representatividade para eles... (entrevista, professor Pedro, D.C., p. 43).

Na mesma direção de Pedro, a professora Julia Piccini é contundente ao responder a respeito de como os jovens se relacionam com música: “Vejo a relação deles [dos jovens estudantes] com música, no cotidiano, muito forte” (entrevista, D.C., p. 74).

O professor Marcelo Carvalho também comenta essa relação dizendo que a música é parte primordial na vida dos jovens. Ela impregna o jeito de ser, a maneira de vestir e se comportar. Marcelo detalha a respeito de como percebe a relação dos estudantes com a música:

A relação deles com a música deles... não sei bem o que é... é visceral. Eu acho que eles curtem muito porque é isso que eles vivem. O cara que manda uma letra de rap tá falando daquilo que está acontecendo no meio deles. É uma letra de funk, a sensualidade, o lance do corpo, de mexer, de dançar. Representa o que eles são, o que eles querem ser, ou o que eles vivem. É isso que tem toda a credibilidade deles, toda a dedicação nesse – escutar a música. Eu acho que é por aí... (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 105-6).

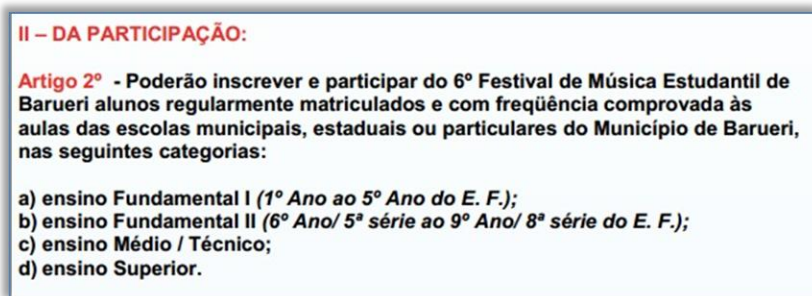
Essas percepções compartilhadas entre os docentes a respeito da forma como os estudantes se relacionam com música no cotidiano me levaram a identificar outro imaginário, o “imaginário da juventude intensamente musical”. As sensações comuns ligadas a ele são de que os jovens estabelecem uma relação forte, significativa, afetiva, intensa e corporal com “suas músicas”.

Os professores Pedro, Julia Piccini, Jhony e Murilo Alves citaram o festival estudantil de música de Barueri para exemplificar a importância que os jovens dão a sua música.

Esse festival, no ano de 2012, estava na sétima edição, sendo que a primeira ocorrera em 2005 (BARUERI, 2013a). A sétima edição foi realizada pela Secretaria da Cultura e Turismo em parceria com a Secretaria de Educação do município de Barueri.

A participação no evento se deu conforme os seguintes critérios contidos no Regulamento do Festival Estudantil de Música de Barueri (Figura 13).

Figura 13 – Regulamento do Festival Estudantil de Música de Barueri



Fonte: BARUERI (2013a)

Ainda segundo as normas do festival, os compositores (das letras e músicas) precisariam morar em Barueri e ser estudantes no município. Porém, os intérpretes e músicos acompanhantes não estavam submetidos a nenhum desses critérios.

Conforme informações retiradas do site oficial do município, também por intermédio da fala dos professores e em observações de vídeos veiculados na Internet relacionados com o evento, percebi que se trata de um acontecimento tradicional e importante para a cidade, no qual os jovens estudantes têm a oportunidade e liberdade de expressar sua cultura musical. O Festival de Música Estudantil de Barueri emerge, nos termos da complexidade (MORIN, 2008a, p. 137), como qualidade nova do sistema global (SE de Barueri).

A Figura 14, abaixo, mostra os objetivos propostos para o festival e, dentre eles, dois chamam a atenção: o reconhecimento da música como aspecto importante na formação humana dos estudantes e o papel do festival na demonstração da diversidade musical escolar (Figura 14).

Figura 14 – Objetivos do Festival Estudantil de Música de Barueri

- I – DOS OBJETIVOS:**
- Artigo 1º - O 6º Festival de Música Estudantil de Barueri visa:**
- a) reconhecer na música, um elemento cultural imprescindível ao nosso povo;
 - b) elevar a auto-estima dos participantes e dar oportunidade para colocarem em prática seus talentos musicais;
 - c) reconhecer na música, o seu importante papel na formação humana dos alunos;
 - d) demonstrar os vários estilos e gêneros existentes e presentes no âmbito escolar;
 - e) exercer atividade complementar à disciplina de Educação Musical, constante da grade curricular de Barueri;
 - f) demonstrar a importância que o Município dá à arte e à educação musical;
 - g) incentivar e despertar na comunidade escolar o gosto pela música em suas mais variadas formas;
 - h) promover a competitividade de forma salutar e positiva;
 - i) conhecer e divulgar os diferentes talentos existentes nas escolas do Município;
 - j) promover o intercâmbio e a integração entre todos os estudantes do ensino fundamental, médio / técnico e superior do Município de Barueri.

Fonte: BARUERI (2013a)

Alguns professores disseram que durante o período de preparação das composições há grande movimentação dos educadores de música em parceria com os estudantes, principalmente nas escolas integrais, para gravar as músicas em áudio e enviar o material para ser avaliado pelos organizadores. Nessa época de festival, professores e estudantes, como parte do sistema que são, microemergem (MORIN, 2008a) em uma diversidade de qualidades novas: educadores despontam como produtores musicais com a finalidade de preparar seus estudantes para o festival; estudantes agrupam-se em bandas, trios e grupos vocais; alguns jovens surgem como compositores, letristas e instrumentistas; aparecem DJs, rappers, dançarinos e dançarinas. A professora Julia Piccini comentou a respeito desses momentos, evidenciando sua percepção da musicalidade dos educandos: “Nessa época eles estão trabalhando para o festival de música. Eles compõem músicas de todos os tipos, de todos os ritmos, estilos e linguagem, tem de tudo, desde os mais simples, dos mais xuxelentos até aquelas letras lindas e cheias de vibratos” (entrevista, professora Julia Piccini, D.C., p. 68).

O professor Marcelo Carvalho também falou a respeito da musicalidade dos estudantes quando da preparação para o festival: “*Aqui na Prefeitura a gente tem o Festival de música estudantil, e geralmente perto da época do festival intensificamos a procura pelos compositores, por aqueles que sabem fazer uma musiquinha mais elaborada, então eles trazem a musicalidade da vivência deles*” (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 105).

Anteriormente, o educador Pedro já havia comentado sua percepção dos jovens como extremamente intensos na relação com música, e parte de suas observações está relacionada à observação dos jovens nos festivais.

O professor Jhony, por sua vez, aponta para a forte relação que os estudantes estabelecem com suas músicas ao comentar a respeito da maneira como percebe as cobranças advindas da direção escolar para com ele, professor de Música, e com os estudantes que participam do festival. Abaixo está um trecho do diário de campo que esclarece a posição de Jhony quanto a essas cobranças. Trata-se de uma observação realizada na escola onde o docente trabalhava, quando ele solicitou auxílio para a captação e gravação das músicas compostas pelos estudantes, que seriam enviadas ao Festival Estudantil em 2013 – na ocasião, Jhony refletiu a respeito da relação entre direção escolar, professor de Música, estudantes e festival estudantil:

Jhony comentou comigo a respeito da importância dada pela direção escolar ao festival. Segundo ele, existe, nesta escola, um histórico de vitórias e boas classificações. Ao que me parece há certa cobrança da direção para que haja bons resultados no evento. O professor não considera saudável esse tipo de cobrança. Segundo ele é importante disseminar a ideia de competir, mas não de ganhar. Jhony também reflete a respeito do discurso que escuta de outros professores de que os estudantes desta escola são muito musicais e sempre estão entre os primeiros colocados nos festivais. Segundo ele, conhecendo os estudantes que venceram os festivais em anos anteriores, seu entendimento é que a boa performance desses jovens não se explica pela qualidade do ensino de música na escola mas pelo conhecimento que estes estudantes já possuem, independente da escola. O professor completa o pensamento dizendo que a escola se apropria de um conhecimento artístico como sendo produto da sua ação pedagógica, mas na verdade quando o estudante vai competir ele não usa conhecimentos que adquiriu ali na escola (observações, pesquisador, D.C., p. 226).

Nos sentidos atribuídos pelo docente, percebe-se que ele compartilha do imaginário da juventude intensamente musical e reflete a respeito de como a cultura musical dos estudantes não está sendo construída na escola, mas utilizada por ela a fim de obter boas classificações nos festivais estudantis.

5.3.2 “Hoje a liberdade musical é até demais”

O professor Douglas Smith utilizou a expressão “*hoje a liberdade musical é até demais*” (entrevistas com D.C., p. 117) para exprimir a percepção a respeito de como os estudantes se relacionam com suas músicas. O contexto da questão que desencadeou a resposta do educador tratava de como ele sentia as relações que os jovens estabeleciam com as músicas fora do ambiente da aula de música na escola. Foi nesse momento que Douglas, geralmente descontraído no percurso da entrevista, demonstrou inquietação. O que pareceu incomodar o professor foi a sensação de que os jovens estavam demasiado livres para realizar escolhas musicais e possuíam os meios para tal.

Douglas atribuiu parte de sua percepção à maneira como as novas tecnologias têm auxiliado a juventude a se relacionar livremente com uma diversidade de músicas e a comunicar-se entre os

pares, sem controle dos adultos. O professor também comentou a respeito da baixa qualidade das letras de muitas das músicas a que os estudantes têm tido acesso.

A esse respeito o educador reflete:

Tudo começa com um garoto chegando ao colégio com o celular ligado tocando um funk dizendo os absurdos que falam alguns desses funks. Eu fico pensando: “Como é que é a família dessa pessoa? Como é que é o café da manhã dessa pessoa? Como que essa pessoa vai dormir?” Às vezes a pessoa tem até uma família maravilhosa, tem pais que cuidam, mas no cotidiano eles se comunicam pela internet com amigos “hi-tech” aqui do colégio. Isso não lhes permite ir muito além dessa vulgaridade musical (...) (entrevista, professor Douglas Smith, D.C., p. 118).

Na continuidade, Douglas relativizou seu posicionamento e demonstrou bastante desconforto ao tratar dessa questão. A impressão foi que havia um conflito entre a sensação de que existia muita liberdade musical entre a juventude e o imaginário das singularidades díspares que o impulsionava a desviar-se das generalizações. Tal conflito chegou a impedir que o professor desenvolvesse uma reflexão a respeito do que estava sendo tratado. Isso fica mais claro quando ele, após ter criticado o repertório apreciado por alguns estudantes e a maneira como ouviam música, minimizou a generalização:

(...) mas é lógico que temos alunos que escutam músicas boas, mas o bom... até onde vai o bom, né? O que é bom para mim pode não ser bom pra você. Então é uma relação muito complexa. É uma pergunta muito aberta; não saberia te responder. É uma pergunta que realmente fiquei de mãos atadas... (entrevista, professor Douglas Smith, D.C., p. 118).

Compartilhando a mesma sensação, de que há ampla liberdade musical entre os jovens e facilidade de acesso a esse material, o professor Curió discursou a respeito de como percebia a relação desses estudantes com suas músicas. Vale destacar que Curió, da mesma maneira que o professor Douglas Smith, incluiu na reflexão brecha para relativização das afirmações. Essa postura está relacionada ao “imaginário das singularidades díspares” apresentado anteriormente, que tendeu a impulsionar o docente à não generalização do discurso em relação aos jovens.

Curió, quando questionado a respeito de como percebia a relação dos estudantes com suas músicas, respondeu da seguinte maneira: “*Feliz e triste...*” (entrevista, D.C., p. 146). Essa fala precedeu a reflexão. Curió discorreu usando dois argumentos, um relacionado à sensação de felicidade e outro de tristeza. O primeiro argumento referiu-se à percepção de que hoje os estudantes têm parte da relação com música similar a que ele tinha com a mesma idade, ou seja, para ele existe certa normalidade no estranhamento estético musical entre sujeitos de gerações distintas, o que, para

o educador, seria algo feliz. O segundo argumento se liga à percepção de que os meios de comunicação e as facilidades tecnológicas possibilitam liberdade de escolha musical excessiva aos jovens. O próprio educador explica essas sensações dizendo:

(...) se eu olhar pra trás, quando tinha a mesma idade que eles têm agora, vou me localizar fazendo alguma coisa muito parecida com o que eles estão fazendo hoje. Essa é a felicidade. Eu também na idade deles, muito provavelmente, devia estar cantando alguma coisa, ou vivenciando alguma coisa que, claro, para um adulto naquela época fosse talvez uma perdição. Lembro que pular no Carnaval era um... [imitando alguém repreendendo outrem]: “Mas você pode pular no Carnaval?” Então proporcionalmente eu acho que está tudo bem. Se não tiver maldade, é coisa de criança. Essa é a felicidade. Às vezes eu aprendo um funk com eles e pergunto [imitando a própria fala em conversa com um adolescente]: “Como que é mesmo, como que é?” É a oportunidade que eu tenho de ficar ligado no que que eles consomem... [ritmo da fala desacelera e a intensidade da voz aumenta]. Quem sou eu... [3s de pausa] contra... [intensidade da voz diminui] os meios de comunicação!!! Eu ainda sou uma formiguinha, isso [a música que eles escutam] chega à orelha deles independente da minha vontade [fala com afeição de indignação]. Qualquer coisa que eles queiram ouvir hoje eles baixam da internet, independente da minha vontade (entrevista, professor Curió, D.C., p. 146).

As percepções compartilhadas neste imaginário se relacionam com as impressões entre os docentes de que os estudantes possuem grande liberdade de acesso às músicas que escutam, bem como de escolha. O sentido que os professores atribuem a essa liberdade é negativo, ou seja, não a consideram algo benéfico. Referem-se a uma liberdade além do normal, uma liberdade excessiva. A sensação é essa. No entanto, ocorre que alguns professores parecem tentar canalizar essa liberdade para o que entendem ser benéfico, outros simplesmente criticam negativamente. A isso darei o nome de “imaginário da libertinagem musical juvenil”.

O professor Murilo Alves também relata a respeito da facilidade com que os estudantes acessam as músicas. Entretanto, prefere situar esse imaginário a partir de aspectos que considera positivos:

Às vezes você tem até que segurar a onda deles. Eu estou tentando criar uma musicoteca virtual. Se você deixar por conta deles, nossa! Em pouco tempo você tem mais de mil músicas! Eles baixam tudo que veem, trazem para você, mostram, fazem vídeo” (entrevista, professor Murilo Alves, D.C., p. 90).

Murilo Alves explicou que apesar das inúmeras dificuldades que alguns estudantes enfrentam, referentes ao aprendizado em geral, ele percebe que, ao tratar das músicas apreciadas pelos estudantes, há uma facilidade muito grande dos jovem em acessar tal repertório por uma diversidade de meios.

Ainda, a respeito do “imaginário da libertinagem musical juvenil”, durante o trabalho de campo realizado nas escolas, observei que diversos estudantes acessavam o repertório musical por meio de celulares. Verifiquei também situações de troca de arquivos de música (mp3) entre os jovens por meio do uso de um *laptop*, aparelhos celulares e respectivos cabos de conexão. Alguns relatos dos próprios estudantes indicaram que, além do acesso às músicas, eles também conhecem os vídeos e clipes relacionados a esse repertório que são disponibilizados em *sites* na internet.

5.3.3 “Você tem de entrar no mundo deles”

A afirmação do professor Marcelo Carvalho durante a entrevista ocorre em meio à descrição que faz das sensações percebidas em momentos de recusa, por parte dos estudantes, dos conteúdos oferecidos a eles. Essas percepções fazem parte do imaginário do estudante indiferente ao conteúdo de música na escola, abordado anteriormente. Entretanto, ao dizer que é necessário entrar no mundo dos estudantes, Marcelo Carvalho aponta para outro conjunto de sensações e percepções. Neste novo grupo de impressões estão os sentimentos de que a esfera musical vivida pelos estudantes é tão contrastante daquela vivenciada pelo professor, que Marcelo sente que os estudantes fazem parte de outro universo musical. Existe a impressão, por parte do educador, de que seu conhecimento musical, tanto as concepções quanto os afetos, quando não são considerados pelos jovens, indicam que o território sonoro de ambos não pertence ao mesmo mundo musical. Sendo assim, o professor sente-se excluído do universo sonoro-musical do jovem. Marcelo Carvalho também indicou que além das questões propriamente musicais existem outras ligadas ao mundo juvenil que o educador diz ser necessário acessar antes de inserir os conteúdos que pretende abordar com os estudantes. O trecho abaixo esclarece a posição do professor:

O grande desafio é conseguir que eles queiram aprender aquilo que a gente traz, e para conseguir esse respeito você precisa entrar no mundo deles. É a gíria, é o tipo de música, é uma proposta mais moderna para depois você trazer algo mais teórico, algo mais acadêmico, digamos assim” (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 102).

O professor Douglas Smith compartilha a mesma sensação descrita por Marcelo Carvalho. Douglas insere a questão partindo da reflexão a respeito do gosto. Segundo ele, o gosto musical dos estudantes é muito distinto do dele. Todavia, afirma necessidade de acessar esse gosto para que os jovens aceitem aprender aquilo que propõe:

Cai numa questão assim: muitas vezes eu, enquanto profissional, não gosto, ou até mesmo pela minha formação musical, não vou gostar de um funk, não vou gostar de um sertanejo ou pagode que eles [os estudantes] ouvem. Eu não escutaria isso em casa. Mas, se é através dessa música que eles vão aprender o que é uma colcheia, uma fórmula de compasso, então eu procuro adaptar àquela música a minha realidade (entrevista, professor Douglas Smith, D.C., p. 115).

Douglas Smith partilha da impressão de que o gosto musical dos estudantes se distingue consideravelmente do dele e também relata a necessidade de acessar esse gosto dos jovens para que aceitem os conteúdos que ele propõe como professor. Esse conjunto de sensações compartilhadas compõe o que será denominado de “imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música”. O sentido do termo estranho neste imaginário não está relacionado à falta de conhecimento do educador, mas à sensação de não pertencimento à mesma cultura musical.

As impressões relacionadas a este imaginário indicam que há uma sensação, por parte dos educadores, de que existe um mundo musical do jovem diferente do seu. É um mundo musical estranho que precisará ser acessado. Os sentimentos referentes ao imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música são compartilhados por todos os professores entrevistados, como maior intensidade para alguns e menor intensidade para outros. Porém, cada um deles discursa em algum momento na direção desse imaginário.

O professor Pedro trata deste imaginário partindo das questões intergeracionais, atribuindo a elas aspecto de conflito, sugerindo que um dos principais motivos da sensação de que o mundo musical dos jovens é estranho a ele, professor, se deve por serem sujeitos de gerações distintas. A fala que segue se deu em resposta ao questionamento feito ao professor Pedro acerca de quais seriam os desafios que enxergava na relação com os estudantes:

Bom, para começar vivemos em épocas diferentes. Nisso a gente já adentra numa questão de conflitos ideológicos, conflitos existenciais (...) e partindo dessas diferenças de épocas e pensamentos vem o conflito com o professor, porque ele é de uma geração diferente, é de uma época diferente e por mais que essa discrepância [de idade] não seja tamanha, existe um entrave porque o professor, de certa forma, tem que se adequar a esse tipo de situação (...). Para tentar amenizar esse confronto de épocas, por exemplo, você pode até recitar um poema em aula e depois pedir para eles, depois de terem experienciado esse poema, criarem, imaginarem, improvisarem uma peça [teatro], uma música, uma composição musical envolvendo o funk. Nada contra. Eu acho que isso é uma forma de você agregar. Estou falando que seria um dos caminhos, uma das soluções factíveis para diminuir o confronto [com os estudantes] (entrevista, professor Pedro, D.C., p. 40).

Pedro, em sua fala, propõe que um dos caminhos para amenizar os possíveis confrontos gerados pelo imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música seria aceitar a utilização desse mundo sonoro-musical nas aulas de Música na escola. Fica claro que ele compartilha

da sensação que o mundo musical do jovem é significativamente divergente do seu, e, no caso de Pedro, o entendimento é que essa diferença gera confronto com os estudantes. Sendo assim, ele partilha da impressão de que é necessário acessar o mundo musical dos educandos. A questão é que Pedro justifica a necessidade de inserção no território juvenil para amenizar confrontos. Entretanto, alguns professores não compartilharam esse entendimento.

Um dos educadores que apontaram para um relacionamento diferente com o imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música foi Curió. Quando questionado se utilizava, nas aulas, músicas que os estudantes escutavam fora da escola, o educador discursou apontando aspectos distintos daqueles trazidos pelos docentes Marcelo Carvalho, Douglas Smith e Pedro:

Essa é uma posição minha e não tem por que não falar. Percebi que depois de 1996, com a progressão continuada e a política do construtivismo, parece que tem um jeito de dar aula que você não sabia como é que era... [fala com forte ar de deboche e desvalorização do que estava sendo dito]. Eu nunca gostei muito dessa história de “vamos lá na comunidade sentir como é que eles se relacionam”, aquele discurso do “vamos pegar o que eles fazem para aí a gente...” [pausa súbita] [movimento da cabeça em negativa e semblante de descaso] hum... [voz firme, fala extremamente séria] Eu não sou fechado a isso, mas você não pode esquecer que você veio com conteúdo... [pausa de 3s] porque senão acontece o que já aconteceu aqui, os alunos tomam conta e falam que vão colocar o funk carioca, e que são eles que mandam, e eles institucionalizam a aula de música. O professor tem que tomar certo cuidado de não esquecer a que veio. O que eu penso a princípio é isso. Sou democrático suficiente pra receber as demandas das necessidades [fala enfática] para aí então dar abertura... [risos] mas nunca é da primeira vez. Eu acho que antes eles precisam sentir que existe uma linha... entendeu? [4s de pausa] E eu não tenho medo de mostrar que há uma linha (entrevista, professor Curió, D.C., p. 145).

No relato acima, Curió revela a sensação de que o universo sonoro-musical dos estudantes é diferente do seu, no entanto, a forma como se relaciona com essa percepção mostra que parte do imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música impulsionou o educador a elaborar estratégias que resguardasse o próprio universo musical, ou pelo menos que indicasse que as músicas da cultura musical juvenil, quando usadas nas aulas, fossem provenientes de algum repertório considerado válido por ele:

Hoje em dia, com a possibilidade que estou tendo de conhecer determinados educadores como o Dalcroze, por exemplo, penso que vou conseguir inserir essa ótica, que acho bacana, porque eles não vão precisar saber tecnicamente um monte de coisas para fazer uma proposta de música contemporânea. Eles vão conseguir realizar algo, e ao mesmo tempo posso dizer: “Ó, tem uma linha...” [voz firme, fala enfática] pra eu não entrar na linha deles (entrevista, professor Curió, D.C., p. 145).

Curió levanta outra questão relevante que envolve o trabalho subsidiado por propostas mais contemporâneas de educação musical. Segundo o docente, trazer algo diferente para os jovens às

vezes é válido. Para ele, a vantagem de desenvolver atividades de educadores como Dalcroze e Laban é que há abertura para o movimento e improviso além de não requerer que os estudantes possuam pré-requisitos técnico-musicais sofisticados viabilizando o acesso da maioria dos jovens às atividades. O educador relata ter se surpreendido com a resposta dada por uma de suas turmas a esse modelo de aula:

Eu tenho três sétimos anos. Um deles faz de tudo, qualquer atividade que a gente proponha. Então arrisquei fazer atividades do Laban, Kinesfera, de composição, e do Dalcroze também. Eles deram resposta boa dentro de sala. Então tirei esse evento da sala, e fizemos no pátio. Foi muito positivo. Aí eu atinei para isso [Curió tratando a si na terceira pessoa]: “Olha, você chegou com uma preconceção que não rolaria a atividade na totalidade, e eles [os estudantes] quiseram fazer...” Eu tive a adesão da classe como um todo. Isso me abriu a perspectiva de tentar trabalhar com os contemporâneos com outras turmas no ano que vem (entrevista, professor Curió, D.C., p. 145).

Curió segue falando a respeito de expectativas em usar alguns autores da música do século XX explicando os sentidos estético-musicais que atribui às propostas deles. O professor se preocupou em tentar oferecer uma alternativa à utilização do repertório dos estudantes, tendo em vista que sua opção particular foi manter-se fora do território musical juvenil nas aulas. Abaixo ele esclarece sua opção:

A experimentação desses caras [fala e gestual enfatizam uma aparente admiração para com esses compositores e educadores musicais. É perceptível a forma entusiasta com que fala a respeito dessas pessoas], Kodaly, Schafer, Dalcroze, parece que vai rolar na totalidade. Então, para o ano que vem estou disposto a incluí-los já no início do ano. São experiências com ouvir o som; escuta do ambiente; fazer som com a música que não seja mais essa música da harmonia tradicional, mas que seja outra linguagem, uma linguagem mais contemporânea, uma linguagem que fica mais na mão [Curió segura uma cadeira e a arrasta no chão]. Que pode ser uma cadeira arrastada, que pode ser bater a porta, porque quando eles entenderem que isso também é música, que advém do princípio do corpo em movimento e do contínuo sonoro, aí acho que fica mais fácil (entrevista, professor Curió, D.C., p. 145).

Analisando o discurso do professor Curió e demais docentes em Barueri, no que concerne ao “imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música”, é pertinente refletir a respeito das múltiplas formas como este imaginário influenciou as práticas dos professores de Música na escola. Murilo Alves, Marcelo Carvalho, Douglas Smith, Jhony e Pedro relataram a relação com o mundo musical juvenil a partir da tentativa de acessá-lo e usá-lo como meio para os estudantes compreenderem conteúdos que os docentes julgavam relevantes. Curió e Julia Piccini, por sua vez, declararam reconhecer a importância da relação que os jovens estabelecem com o próprio repertório, porém optaram em planejar alternativas que evitaram a utilização das músicas do gosto discente.

A professora Julia Piccini falou a respeito de como criava estratégias para alcançar a atenção dos estudantes sem fazer uso do repertório juvenil. De acordo com ela, o caminho foi abordar temas de grande interesse discente, tais como sexualidade, relacionamentos, namoro, e oferecer propostas de aula que tivessem abertura para dança, ritmo corporal, teatro, apreciação e composição musical. Em relação às práticas pedagógico-musicais, a docente esclarece:

Nós trabalhamos um tema que envolvia a sexualidade, e foi superlegal. Baixei um filme da internet que falava a respeito da decadência do romantismo. Era uma retrospectiva de como o homem tratava a mulher em 1920 [fala bem humorada], aí tem a musiquinha de 1920. Aí depois a música de 1930, 1940; aí 2000, 2001 etc. E as crianças falavam: “Nossa, é verdade, a gente não tinha sacado, não sei o quê...” Então eu procurei trabalhar música de diversas maneiras, não somente o coral, não somente o ritmo corporal que eles gostam porque é barulho, mas também os compositores, com paródia, também criamos uma peça baseado nos Barbatuques, Stomps que eles adoraram. Sempre no final do bimestre eu trazia um filme que saísse um pouco daquela rotina de trabalho e mostrasse outro mundo pra eles. Na aula seguinte a gente debatia para eles verem que as possibilidades musicais são muito grandes. Ou seja, fiz tudo que podia para despertar o interesse (entrevista, professora Julia Piccini, D.C., p. 69-70).

Quanto ao imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música, Julia Piccini evidenciou sua preferência de trabalho esquivando-se de utilizar o repertório dos jovens. A postura de Julia Piccini fez emergir um determinado tipo de proposta pedagógico-musical relacionando música a uma diversidade de áreas correlatas, tais como dança, teatro, vídeo. Um aspecto importante que deve ser mencionado a respeito do trabalho da professora foi a opção em mudar a atuação docente para a disciplina Expressão Corporal. Essa mudança ocorreu por motivos diversos. No entanto, ficou claro que a troca foi facultativa. Abaixo a educadora detalha a opção:

Eu teria até a possibilidade de pegar as aulas de Música novamente, mas eu falei: “Não. Eu vou ficar na Expressão Corporal porque gostei e porque percebi que a área me possibilitou trabalhar melhor com a música”. Por quê? Porque em música eu tinha medo de fazer alguma coisa que parecesse com teatro, em fazer alguma coisa que parecesse com artes plásticas, e na Expressão Corporal não preciso ter medo, porque a gente tem que trabalhar tudo, e quando eu coloco música eles também adoram (entrevista, professora Julia Piccini, D.C., p. 66).

Outro professor também comenta a respeito da abertura contida no PR de Expressão Corporal que permitiu o desenvolvimento de atividades ligadas a outras áreas. O educador Murilo Alves, que já trabalhou com a disciplina Expressão Corporal, comenta que: “Se você pegar o currículo de Expressão Corporal, vai perceber que ele mexe bastante com música, e dentro da proposta pedagógica há bastante espaço pra gente trabalhar” (entrevista, D.C., p. 81). O educador Murilo Alves, que usa o repertório juvenil nas aulas, preferiu focar o trabalho na disciplina Música. Ele segue

o discurso dizendo que mesmo sendo professor de Música ainda precisa abrir bastante espaço para outras áreas. A respeito disso fala:

Mesmo eu dando aula de Música, tenho de abrir caminho para outras coisas como dança, teatro, mímica, aí se trabalha com tudo. Isso porque não tem instrumento para todo mundo. Eles não têm condições de comprar; às vezes até uma flautinha-doce, a mais baratinha. Então você acaba tendo de abrir caminhos para outras áreas (entrevista, professor Murilo Alves, D.C., p. 81).

Murilo Alves justifica a abertura que deu para outras áreas partindo da insuficiência de instrumentos musicais para um trabalho mais focado na área musical. É possível afirmar que, além da opção feita pelos docentes, tanto Júlia como Murilo utilizaram essa abertura, em suas disciplinas, para áreas correlatas. Outros educadores agiram na mesma direção. Curió, por exemplo, citou o uso da Kinesfera, que é uma atividade diretamente relacionada à dança contemporânea. O professor Jhony, em uma das atividades que conduziu com os jovens, permitiu a utilização de coreografia e dança. O próprio sistema que rege as atividades docentes possibilitou que assim o fizessem, ou seja, o PR inseriu sugestões para que o professor preceda dessa forma. Independente dos motivos alegados pelos professores, procedimento comuns a outras áreas tem sido utilizados tanto por educadores que consideram o mundo musical juvenil, como por aqueles não fazem uso da cultura musical discente em suas aulas. É importante frisar, em relação à abertura para outras áreas, que não se caracterizavam práticas ambivalentes, em que o professor tenta dar conta de conteúdos fora de sua formação, mas a utilização de diversas ferramentas para alcançar os objetivos em sua área. Julia Piccini explica essa relação na perspectiva da Expressão Corporal, disciplina que atualmente leciona:

A arte é uma só, a gente dividiu em disciplinas, mas isso não quer dizer que só porque estou em Expressão Corporal que eu só vou trabalhar teatro. Para fazer um alongamento, um relaxamento, um aquecimento, com música é bem melhor, com música você consegue manter o ritmo, consegue diferenciar uma Expressão Corporal da outra, o sentimento, a música ajuda muito dentro da Expressão Corporal (entrevista, professora Julia Piccini, D.C., p. 66).

Colaborando com as ideias de Julia, o foco do professor Curió, quando relatou a atividade em que utilizou alguns princípios de movimento, foi inteiramente nas relações entre movimento e som. Os objetivos, segundo ele, estavam na conscientização dos estudantes de que existe outro entendimento a respeito da música que não está ligado mais ao conceito tradicional. Na mesma direção o professor Jhony, ao permitir que os estudantes elaborassem coreografias, foi incisivo quanto aos aspectos musicais que estavam sendo envolvidos naquela proposta. Também foi claro ao dizer que não havia como interferir muito nos aspectos coreográficos, ficando os estudantes mais atentos

aos aspectos musicais, pois lhe eram mais familiares. As sensações de que os jovens fazem parte de um mundo musical distinto daquele no qual o educador vive são amplamente compartilhadas pelos professores em Barueri. Essas sensações fazem parte do imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música e permeiam uma diversidade de práticas docentes.

5.3.4 “Porque o negócio deles é rap e funk”

Ao observar as questões do roteiro da entrevista aplicada aos professores, percebe-se que não havia nenhuma pergunta referente a gêneros musicais. A opção por não direcionar as respostas dos docentes intencionava evitar influência do pesquisador em relação às tendências estético-musicais que seriam citadas pelos professores. O objetivo era possibilitar que as preferências e depreciações estilísticas emergissem espontaneamente no discurso do educador. Ocorreu que um gênero musical, em especial, foi citado no relato de todos os professores, o funk carioca. Espontaneamente os professores esboçaram opiniões em relação a esse gênero. Junto ao funk carioca aparece o rap, o pagode e as músicas religiosas. As percepções e sentimentos ligados a esses gêneros musicais fazem parte de outro imaginário docente que será tratado adiante.

A professora Julia Piccini, ao falar a respeito do gosto musical dos estudantes comenta:

[fala muito séria sugerindo indignação com o que estava sendo dito] *Para atingir o gosto musical foi difícil, porque o negócio deles é rap e funk, rap e pagode, funk e pagode, pagode e rap, é só isso! É só isso! E alguns escutam a música da igreja, só! E aí não pode cantar isso: “Ah, não posso cantar aquilo; ah, porque não vou participar disso; ah, porque eu não quero fazer; ah, porque eu não vou cantar, ah, não!”* (entrevista, professora Julia Piccini, D.C., p. 66).

Os sentimentos expressos por Júlia apontam para duas direções: a primeira é sua indignação com o repertório juvenil homogêneo e restrito a poucos gêneros, sendo que os gêneros apreciados por eles são, segundo a educadora: “*Um lixo, que não tem nenhuma letra bonita e não tem poesia nenhuma (...)*” (entrevista, D.C., p. 68); a outra direção, indicada pela docente, é para com as recusas, de alguns educandos, em realizar atividades propostas na aula de Música. O contexto da fala de Julia Piccini mostra que, apesar de generalizar a respeito dos gêneros musicais ligados aos jovens, ela não o faz alienada de que existem exceções. A respeito, nota-se uma relação dialógica (MORIN, 2008a) estabelecida por Julia quando afirma que os estudantes não apreciam nenhum tipo de música que considera adequada, ao mesmo tempo que considera a existência de inúmeras exceções. Porém, é contundente em indicar os aspectos pejorativos das características do gosto musical dos estudantes.

A fala da educadora sugere que não foi apenas a questão sonora que a incomodou no repertório juvenil, mas o texto, que, como indicado anteriormente, não a agradou. Também citou as atitudes dos educandos, principalmente das meninas, que, segundo ela, se expõem por meio das danças e coreografias. A respeito, ela comenta: *“Você pode até imaginar como é que as meninas dançam quando passam essas músicas, elas deitam no chão pra dançar!”* (entrevista, professora Julia Piccini, D.C., p. 88).

Júlia Piccini levanta uma questão importante ao citar, junto ao funk carioca e seus afeiçoados, outro grupo de jovens que aparecem como personagens antagonistas ao grupo anterior. São os apreciadores de músicas religiosas. O discurso da educadora sugere a sensação que, além de os estudantes não serem totalmente homogêneos quanto ao gosto musical, essas diferenças, em alguns casos, tenderiam a gerar recusa às propostas de atividade na aula de música. Recusas que estariam indexadas a conflitos entre os próprios estudantes, que, confinados em tribos musicais divergentes, apresentariam rejeição às preferências estético-musicais dos pares. A hipótese é que, tal qual percebido no “imaginário da juventude hostil ao repertório docente”, em que o estudante empreende diversas atitudes que são sentidas pelo educador como hostilidade ao repertório docente, também há essa mesma sensação em relação a certos agrupamentos juvenis e suas músicas para com os pares na aula de Música. O sentido de resistência estética no contexto deste imaginário difere daquela encontrada no “imaginário da juventude hostil ao repertório docente”; naquele imaginário a sensação é de que os estudantes resistem ao repertório do professor, neste, por sua vez, a percepção é que a resistência também ocorre entre os pares, ou seja, a percepção é de que os jovens, quando agrupados em torno de diferentes preferências estético-musicais, rejeitam-se mutuamente deixando transparecer grande antipatia para com as escolhas musicais dos colegas.

O professor Marcelo Carvalho compartilha as percepções de Julia Piccini no que se refere à sensação de que o repertório juvenil é restrito a poucos gêneros e os estudantes apresentam resistência a outras propostas estético-musicais. Durante a entrevista, ao comentar a respeito de quem são os estudantes com quem trabalha ele respondeu:

É uma galera que musicalmente curte funk; basicamente é o tipo de música que eles conhecem, é isso. E são meio resistentes a qualquer outro tipo de coisa que você proponha pra eles. Um ou outro é que tem o pai que toca na igreja, ou que é músico, ou que tem uma família mais estruturada e que apresentou a música de outra maneira. Mas são poucos. Outros têm certa vontade de conhecer coisas diferentes, musicalmente falando, e se interessam em buscar outras coisas, mas são basicamente uma comunidade de periferia que curte muito funk (eu: só para situar, o funk que você está dizendo é aquele...) carioca... (eu: carioca) funk carioca (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 99).

Na sequência Marcelo Carvalho também comenta a respeito de como o funk carioca permeia suas ações pedagógico-musicais na escola:

A gente fez uma pesquisa nesse último bimestre sobre alguns gêneros musicais. Quase 100% deles escolheram falar sobre funk. Eu falei: “tudo bem, vocês vão pesquisar isso, vão falar da origem. Onde vocês vão pesquisar? Vão digitar funk no Google? Ele vai mostrar a origem americana, mas eu quero que vocês falem do funk brasileiro também, que é o funk carioca.”. Sempre que eu falo com eles de funk eu falo, “ó vocês estão falando do funk carioca, né?”, que é o que eles escutam (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 99).

Marcelo Carvalho, quando relatou a percepção de como enxergava a relação dos jovens com suas músicas, citou aspectos acessórios que, segundo ele, fazem parte dos sentidos que os estudantes atribuem às músicas. Isso ele compartilha com a educadora Julia Piccini da sensação de que os discentes agregam, às próprias músicas, aspectos que colaboram para a forte intensidade com que demonstram afeto a seu repertório. A respeito Marcelo comenta:

A relação deles com a música deles é a representação do cotidiano deles. Acho que curtem muito porque é isso que eles vivem. O cara que manda uma letra de rap, fala daquilo que está acontecendo ali no meio deles, é uma letra de funk, é a sensualidade, é o que eles estão vivendo. Acho que é isso que chama atenção nas músicas que eles ouvem. É isso que tem toda a credibilidade deles, toda a dedicação nesse escutar a música. É o cotidiano deles, é o que eles estão vivendo (...) Se a música está falando de namoro é porque eles estão na pegada do namoro; se a música está falando de ostentar algo é porque, de repente, eles começaram a trabalhar, têm dinheiro para comprar aquilo, ou querem pegar a gatinha. Ou seja, é a representação do que eles querem ser ou do que eles já são. Até mesmo pela questão das tribos. Então eles vão se agrupando de acordo com as afinidades, dá para perceber pelo jeito de vestir se escuta música com fone, se não escuta com fone, a partir daí eles já se vão agrupando, eu acho que é por aí (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 99).

O educador prosseguiu a fala relativizando o território musical, dizendo gostar de alguns funks. Essa afirmação trouxe novidade a este imaginário. Marcelo Carvalho trata com proximidade os mundos musicais e reflete a respeito do gênero funk carioca não como um estranho, *outsider*, mas como alguém que declara fazer parte desse universo sonoro. Abaixo, o discurso do docente esclarece essa relação:

Não vou dizer “músicas deles” porque tem funks que gosto também. Alguns MC’s tem letras mais tranquilas que não falam muitos palavrões. Eu curto a batida. Se eu gosto de outros tipos de música? Gosto porque tenho outra relação com aquele tipo de música. Mas o lance do corpo, do movimento, da dança, para eles [estudantes] não sei o que é. É visceral (entrevista, professor Marcelo Carvalho, D.C., p. 99).

Quanto à percepção docente de que os estudantes se relacionam com um número pequeno de gêneros musicais, outro professor, Murilo Alves, ao responder a respeito do que considerava

importante os estudantes aprenderem, comenta: “*Minha principal função aqui é divulgação de cultura, mostrar para eles que não existe só o funk, que existem outras coisas*” (entrevista, professor Murilo Alves, D.C., p. 85). A fala do educador remete à mesma sensação descrita por Julia Piccini e Marcelo Carvalho de que os discentes se atêm a determinado tipo de música, que neste caso é o funk, e dele parecem não se desprender. Essa impressão também é relatada no âmbito das práticas docentes; Murilo Alves, quando questionado a respeito de seu trabalho, no qual declarou usar o repertório musical discente, relatou acerca das práticas:

Eu uso mais o funk, tento abrir caminho assim: no último trabalho pedi que eles trouxessem três músicas. Eu queria três interpretações. Seriam trabalhos artísticos diferentes usando três músicas diferentes. Então sugeri que uma das músicas fosse MPB, do artista que eles quisessem, a outra poderia ser música antiga de qualquer estilo. Porque tem cara que só vem com rap, com funk [risos], então eu peço para tirar um pouco. Também podo temas que têm palavrão, não por uma questão minha, mas da instituição, a instituição não quer. Eu não vejo problema de palavrão na música. Aquelas coisas muito escancaradas sim, mas palavrão colocado ali de forma inteligente é até bacana. Mas essas coisas de matar policial, matar bandido eu podo, porque senão fica uma coisa muito pesada, aí chega um supervisor de ensino e vai ficar falando: “Meu, como é que você está usando isso aí na sua aula” (entrevista, professor Murilo Alves, D.C., p. 88-9).

Esses sentidos compartilhados entre os docentes em Barueri fazem parte de um imaginário que será denominado como “imaginário do repertório musical juvenil depreciável”. As percepções dos docentes associadas a este imaginário são de que os estudantes se relacionam com um repertório homogêneo, pouco variado, pobre em conteúdo, fechado a outras possibilidades sonoras, ligado ao corpo, ao vocabulário chulo, à sensualidade e à violência. Do mesmo modo que ocorreu com os demais imaginários, este também se relaciona com o “imaginário das singularidades díspares”, em que os docentes tenderam ao cuidado com as generalizações, abrindo possibilidade às exceções.

Seguindo no âmbito deste imaginário, o professor Pedro refletiu a respeito do funk carioca atentando para aspectos que, segundo ele, demandam ponderações. O docente explicou que:

Existe uma grande reflexão que precisa ser feita em cima disso, porque abarca muita coisa. Ao mesmo tempo ele [o funk carioca] se refere a questões que colocam a mulher como mandante de algo, fazem apologias a muitas coisas ruins; por outro lado, ao contrário disso, ele trata da representatividade social da mulher tomando o poder, de certa forma, um poder que ela, até anos atrás, não tinha. Não é uma defesa que eu estou fazendo do funk, mas existe esse olhar cuidadoso que a gente tem que pensar, sem esquecer aquele outro olhar, também cuidadoso, de que realmente há essas apologias que salientam os contextos ruins que acontecem na periferia (entrevista, professor Pedro, D.C., p. 39-40).

Pedro atentou para a dialógica relacionada ao funk carioca. Segundo ele, há coexistência de aspectos contraditórios: a representatividade social da mulher e apologias que salientam os contextos

ruins da periferia. Isso evidencia a complexidade que envolve a relação dos estudantes com esse gênero musical. Ao mesmo tempo em que há referência ao funk como algo pejorativo, aspectos positivos podem ser observados. A dialógica, conforme proposta por Morin, ajuda a compreender essas aparentes contradições que instigam o professor Pedro a propor um olhar cuidadoso acerca dessa questão. Outro professor, Douglas Smith, discorreu a respeito do potencial rítmico do funk carioca e ponderou as possibilidades do gênero como estratégia didática. O educador comentou da aversão para com o conteúdo da mensagem contida na letra de alguns funks e explicou o uso que faz desse gênero:

Eu tento usar as músicas que eles gostam. É isso que eu tento fazer. Não sei se faço tão bem como, por exemplo, um forró que o pessoal toca por aí, ou um pagode que eu não escuto, ou um funk que eu abomino mesmo sendo carioca. Esse é meu gosto musical, isso não quer dizer que a música seja ruim. Eu não concordo com algumas letras, mas essa garotada hoje gosta desse tipo de batida, seja pra dançar, seja pra extravasar, não sei. Então eu utilizo essas batidas num contexto em que ela fale coisas importantes, alguma coisa de família, alguma coisa sobre respeito. E então, usando essa batida funk, tento trabalhar a questão de contar o tempo, a fórmula de compasso, enfim, a parte musical que é o importante, de acordo aí com o ano que ele esteja cursando (entrevista, professor Douglas Smith, D.C., p. 115).

Na mesma direção de Douglas Smith, o professor Jhony relatou a sensação da tendência juvenil a centralizar a escuta em um grupo pequeno de gêneros musicais. O docente falou a respeito das mensagens e apologias contidas nas letras do funk. Entretanto, vê as possibilidades pedagógico-musicais contidas no forte envolvimento demonstrado pelos jovens para com suas músicas:

Qual que é a música que se ouve lá na favela? É funk, funk, funk e o rap. Tudo naquela linguagem que se usa lá. Tem muita apologia às drogas e mortes. Eles ouvem muito isso. Mas o que interessa para nós [professores de Música] é a base rítmica. O que eles ouvem de ritmo, isso tá dentro deles. Então coloquei meu conteúdo de música dentro desse ritmo, dentro dessa ginga que eles têm. Com os alunos do 6º ao 9º ano a aula de música virou uma festa. Eu trabalho as músicas do convívio deles, e também as músicas, talvez eu possa chamar assim, nossas (entrevista, professor Jhony, D.C., p. 168).

Apesar de as percepções e sensações relacionadas ao “imaginário do repertório musical juvenil depreciável” revelar que os educadores sentem que o repertório juvenil é limitado a determinados gêneros musicais, suas ações não se mostraram homogêneas. E mesmo esses gêneros sendo pouco apreciados pelos docentes, as ações relacionadas a esse repertório são diversas, sendo que parte dos professores relatou não usar música proveniente do universo musical dos estudantes e parte afirmou utilizar das músicas juvenis como estratégia pedagógica nas aulas de música na escola. O destaque é que, mesmo entre os docentes que sinalizaram o uso desse repertório, não se observou homogeneidade nas práticas. Há, portanto, diversidade nas ações docentes relacionadas ao mesmo

imaginário. Foi comum nesta pesquisa a tendência de as práticas docentes apresentarem-se diversas, mesmo quando relacionadas a um único imaginário.

Abaixo, no Quadro 6, estão listados os imaginários categorizados nesta pesquisa. Junto a eles está a descrição das impressões, percepções, sensações e sentimentos compartilhados pelos professores que caracterizam cada imaginário.

Quadro 6 – Relação dos imaginários e suas características

Imaginário dos professores de Música	Impressões, percepções e sensações compartilhadas
Imaginário das singularidades díspares	- Percepção da diversidade de ser dos jovens; - Sensação de insuficiência das generalizações ao tratar de assuntos relacionados aos jovens.
Imaginário da juventude hostil ao repertório docente	- Percepção de que os jovens são muito resistentes em aceitar as músicas que estão fora do seu universo sonoro; - Sensação de resistência às propostas de repertório trazidas pelo professor; - Impressão de não aceitação de atividades que envolvam músicas do repertório do professor que foge ao gosto musical do estudante.
Imaginário do estudante carente da escola pública	- Impressão de que os estudantes das escolas integrais em Barueri são provenientes de regiões periféricas e pobres da cidade; - Sensação de que os estudantes pobres da periferia são indisciplinados na aula de música; - Sensação que os estudantes são muito influenciados pelos traficantes de drogas.
Imaginário do estudante indiferente ao conteúdo de música na escola	- Sentimento de distanciamento entre o conteúdo musical trazido pelos educadores e a postura dos estudantes frente ao que lhes é proposto.
Imaginário da juventude intensamente musical	- Impressão de que os jovens estabelecem uma relação forte, significativa, afetiva, intensa e corporal com suas músicas.
Imaginário da libertinagem musical juvenil	- Impressão de que os estudantes possuem liberdade excessiva de acesso e escolha das músicas que escutam.
Imaginário do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música	- Sensação docente de que o gosto musical dos estudantes distingue-se consideravelmente do seu; - Impressão docente de que existe um mundo musical do jovem estranho e diferente do seu.
Imaginário do repertório musical juvenil depreciável	- Sensação de que os estudantes se relacionam com um repertório homogêneo, pouco variado, pobre em conteúdo, fechado a outras possibilidades sonoras, ligado ao corpo, ao vocabulário chulo, à sensualidade e à violência.

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

5.4 IMPLICAÇÕES DO IMAGINÁRIO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DOS PROFESSORES

Quanto às implicações dos imaginários nas práticas dos professores de Música na escola, um aspecto de grande relevância foi a diversidade encontrada em suas ações. Nessa direção não houve indicativos que sugerissem alguma tendência de homogeneização das práticas docentes impulsionadas por determinado imaginário. Ocorreu que as propostas de atividades relatadas pelos educadores emergiram em diferentes ações. Adiante, estão listadas algumas relações entre os imaginários identificados na pesquisa e as práticas dos professores na escola. Parte dessas relações já foi apontada na caracterização dos imaginários, as quais não serão reapresentadas.

Essa pesquisa partiu da expectativa de que os imaginários dos professores de Música implicam suas ações profissionais. O entendimento do imaginário segundo Maffesoli sustentou teoricamente essa expectativa. Assim, um dos objetivos da investigação foi compreender essas implicações sem perder, nesta racionalização, os aspectos fundamentais do imaginário, apresentados anteriormente neste trabalho.

Ao iniciar a análise de algumas atividades pedagógico-musicais dos professores, ocorreu que os imaginários que foram tratados, mais ou menos, separadamente no capítulo anterior, quando utilizados para estabelecer relações com suas práticas, incidiram simultaneamente nas ações dos educadores. Ou seja, as práticas docentes não puderam ser apreciadas à luz de apenas um imaginário, mas a partir de um conjunto deles.

5.4.1 Os imaginários dos professores de Música e suas práticas pedagógico-musicais

No que se refere às demandas da turma e do sujeito, conforme exposto anteriormente no “imaginário das singularidades díspares”, é possível notar, em algumas práticas docentes, aberturas que visaram considerar essas diferenças e possibilitar aos estudantes participar conforme variadas atividades. O professor Murilo Alves propôs uma forma de trabalhar com música durante o segundo bimestre do ano letivo que permitiu aos jovens escolher, dentre algumas alternativas, a maneira que achassem mais adequada a seu perfil como estudante. Como ponto de partida, o docente utilizou um filme para em seguida explicar o que seria realizado no bimestre. O trecho do diário de campo transcrito abaixo esclarece a prática do professor:

A turma do 7º A estava assistindo ao filme “Duelo de Titãs”.²⁴ Quem me deu essas informações foi um dos meninos que estava bem próximo a mim... Murilo Alves havia me dito que o filme era uma introdução para trabalhar questões de companheirismo, senso de equipe e trabalho em grupo além de conter uma boa trilha sonora, envolver o aspecto rítmico das bandas marciais e abordar questões importantes como o racismo e violência (...). O vídeo parecia chamar bastante atenção dos estudantes. Todos aparentavam estar à vontade e havia liberdade para circular na sala durante a atividade. Algumas conversas paralelas não atrapalhavam. Esse comportamento também não era repreendido pelo professor, salvo alguns meninos, em especial, que eram foco dos cuidados dele. Sua fala, sempre firme, com argumentos pontuais e coerentes, repreendia esses estudantes: “Ei, fulano... agora você vai me dizer que eu não estou vendo você exagerando? Eu que tô errado? eu que sou ruim?” E assim a atividade fluía sem maiores dificuldades (observações, D.C., p. 177).

A partir desta aula o professor apresentou a proposta de trabalho. No Quadro 7 estão as informações colocadas por Murilo Alves na lousa.

Quadro 7 – informações contidas na lousa do professor Murilo Alves

Barueri – SP, 06 de maio de 2013	
Prof. Murilo Alves – Educação Musical	
Trabalho 2º Bimestre / Tema “Duelo de Titans”	
a)	Resumo (Individual – Obrigatório).
b)	Desenho (Individual – Obrigatório).
c)	Composição – Criar música tendo como inspiração temas tratados no filme
d)	Teatro – reproduzir uma cena do filme, escrever e apresentar uma pequena peça teatral.
e)	Dança – Criar uma coreografia (apresentação) com alguma música da trilha sonora do filme.
f)	Vídeo

Fonte: D.C. (2013, p. 201).

O professor explicou aos estudantes como deveria ser realizado o trabalho: os itens (a) e (b) eram obrigatórios e individuais. Porém, se algum educando optasse por fazer algum dos itens (c), (d), (e) ou (f), que poderia ser realizado em grupo, e não eram obrigatórios, poderia escolher não fazer um dos itens (a) ou (b) obrigatórios. Ou seja, o estudante poderia substituir um dos itens obrigatórios por algum dos itens não obrigatórios (observações, D.C., p. 201).

É interessante verificar que a maneira adotada pelo docente em manter a atividade aberta e, de certa forma, garantir o acesso dos estudantes ao conteúdo musical a partir da diversidade possibilitou, de fato, aos jovens fazer escolhas. Por outro lado, o repertório usado foi inteiramente colocado pelo educador, o que não significou, necessariamente, recusa dos estudantes para com as músicas utilizadas. Essas características da proposta de Murilo Alves se relacionam com o “imaginário das singularidades díspares”, que é caracterizado pela percepção da diversidade de ser

²⁴ Filme lançado em 2000, dirigido por Boaz Yakin, estrelado por Denzel Washington, que interpreta o treinador Herman Boone. O enredo do filme gira em torno das tensões raciais no time de futebol americano da Escola T.C. Williams, em Alexandria, Virgínia. É baseado em eventos reais que se passaram em 1971, quando os Titans ganharam o campeonato estadual. A trilha sonora é formada por canções clássicas dos anos 70, como “Na Na Hey Hey, kiss him goodbye” do Steam e “Ain't no mountain high enough” de Marvin Gaye e Tammy Tarel.

dos jovens e insuficiência das generalizações ao tratar de assuntos relativos a eles. A seguir está um trecho do diário de campo que descreve os momentos em que a proposta é colocada em ação:

Às 08h38 da manhã Murilo Alves anunciou que a turma iria para o pátio. Lá pediu que os estudantes formassem uma roda e iniciou um alongamento (pescoço, pernas, braços, maxilar etc...). Na sequência conversou a respeito de alguns combinados – os grupos que seriam formados deveriam estar ao alcance da sua visão no pátio – observada essa regra, cada grupo escolheu um lugar para desenvolver as ideias.

Os educandos se agruparam sem a interferência do professor, formando quatro grupos. Os grupos não eram rígidos, e em alguns momentos observei cinco grupos. Murilo Alves assumiu a postura de observador. Com violão em mãos passeava entre os grupos e interferiu muito pouco na dinâmica dos jovens. Eles ficaram livres para fazer o que queriam, inclusive alguns optaram em não fazer nada. Mas, no geral, os grupos estavam muito focados em realizar a atividade.

Identifiquei algumas características da dinâmica dos estudantes e professor:

Grupo dedicado – treze estudantes – oito meninas e cinco meninos – munidos com celulares escolhiam músicas e discutiam quais utilizar e como montar a dança. Eles escolheram o item (d) da proposta de Murilo Alves.

Andarilhos errantes – alguns se comportavam como verdadeiros “andarilhos errantes” que passeavam entre os grupos, sem muito objetivo, conversavam com um ali, outro lá, mas não se envolviam efetivamente em nenhum grupo.

Grupo de comadres – seis estudantes formaram um grupinho que batia papo acerca de qualquer coisa, menos a respeito do assunto proposto pelo professor.

Trio de amigos: observei três meninos que estavam empenhados em realizar tarefas de outras disciplinas, ficaram em um dos cantos, quietos com cadernos e livros. A aula terminou às 09h50.

Professor observador/organizador/orientador/cuidador – Márcio observou, cuidou, pouco interferiu na ação dos jovens e tirou algumas dúvidas de quem o procurou (observações, pesquisador, D.C., p. 201-2).

A descrição acima indica coerência entre o que Murilo Alves apresenta aos educandos e o acompanhamento que faz da execução da atividade. Também indica aspectos da sua ação concatenados às percepções relacionadas à diversidade juvenil, que é uma característica do “imaginário das singularidades díspares”. Tal coesão parece impulsionar o professor a construir caminhos que possibilitem abertura para que os estudantes expressem diversidade. É certo que o entendimento das práticas do educador não se pode reduzir a seu imaginário. Todavia, aspectos desse imaginário podem ser observados nessa prática.

Além do “imaginário das singularidades díspares”, é plausível sugerir que outros imaginários impulsionaram o educador em sua prática. Ao atentar para a proposta de apresentada por ele, notei dois itens daquela atividade que, além de obrigatórios, deveriam ser realizados individualmente: a) Resumo (do filme); b) Desenho (relacionado ao filme). O entendimento é que esses itens estariam

relacionados a atividades não performáticas, enquanto os demais seriam diretamente vinculados à performance. Outro aspecto, de acordo com o educador, foi que, supostamente, os itens obrigatórios seriam considerados, pela maioria dos estudantes, como atividades menos interessantes visto o caráter individual, obrigatório e ligado à escrita (resumo). Segundo Murilo Alves, as características dos itens obrigatórios estimulariam os estudantes a optar por alguma das demais alternativas, dada a possibilidade de troca entre estas e aquelas. Ele também considerou a eventualidade, de algum estudante realmente se interessar por essas atividades obrigatórias, e, sendo assim, teriam oportunidade de participar. Entretanto, Murilo Alves relatou que, de acordo com sua experiência, e conhecendo os educandos, o bimestre chegaria ao fim e haveria alguns que, mesmo tendo tido todas as oportunidades de participação, não teriam feito nada. Nesse aspecto, a prática proposta pelo professor é consonante com o “imaginário da juventude hostil ao repertório docente”. A esse se soma o “imaginário do estudante indiferente ao conteúdo de música na escola”. Ambos se caracterizam pela percepção de que os jovens são resistentes em aceitar músicas fora de seu universo sonoro e pelo sentimento de distanciamento entre o conteúdo musical trazido pelos educadores e a postura dos estudantes ante o que lhes é proposto. A relação entre os termos imaginário *versus* proposta de atividade estava no esforço do educador em oferecer opções, tendo em vista que o repertório em si não estava aberto a discussão. A influência do imaginário também é percebida no relato docente de que alguns jovens ficariam alheios a todo processo proposto, não se dispondo a produzir nada na aula de música. Ainda nessa direção, observei o cuidado do educador em escolher um filme que salvaguardasse a atenção dos educandos em aula. Tal ação resultou na boa vontade dos jovens durante as aulas observadas, visto que o filme atraiu a atenção deles, como esclarece o relato abaixo.

Alguns momentos chamaram mais a atenção dos estudantes. Entre esses estão trechos do filme em que havia tensão entre os personagens. Um desses momentos foi quando o ator, que era o capitão de um time de futebol americano, entra em uma situação de conflito, fora do jogo, lançando mão de uma espingarda para se defender. Neste momento do filme todos os 21 estudantes ficaram atentos à tela da TV, incluindo o grupinho dos fundos e os que estavam fazendo lições de outras disciplinas. Essa reação ocorreu outras vezes, sempre em momentos de combate entre os times e situações de alta competitividade, como nas discussões entre técnicos e jogadas com confronto de força física entre jogadores (observações, pesquisador, D.C., p. 179).

Outro professor, Jhony, nas práticas com os estudantes, exemplificou a influência do imaginário na ação docente. Tendo ele relatado utilizar músicas do repertório discente e orientado a perceber resistência dos educandos para com as músicas que lhes eram oferecidas, realizou o seguinte grupo de atividades;

Aula do 7ºC – Professor Jhony (música)

Jhony escreveu na lousa uma série de informações a respeito do conteúdo “ligaduras”. Em seguida começou a perguntar aos estudantes acerca dos símbolos escritos e percebeu que ninguém se lembrava de nada. Ele então comentou: “(...) *seria legal vocês irem relembando. Vai anotando, heim, tudo isso aqui vai cair [na prova]. O primeiro bimestre foi facinho, eu coloquei a música e vocês foram identificando, foi facinho. Agora a tendência é dificultar. Vão anotando isso aí, vocês não estão lembrando de nada!*” [Jhony estava bastante sério neste momento].

Na sequência o educador colocou a música “Vagalumes” da banda de rap Pollo, e algumas outras que eram conhecidas dos estudantes passando a tratar acerca das formas musicais (Rondó // ABA // ABC...). Muitos educandos identificaram corretamente. Eles já haviam realizado essa atividade em outros momentos e, segundo Jhony, entenderam o conteúdo muito depressa porque, sendo as músicas conhecidas dos estudantes, as formas já estavam decoradas. O trabalho foi apenas organizar os conceitos.

Após esse momento inicial, que levou aproximadamente cinquenta minutos, o tempo de uma aula, Jonas abriu um sorteio. Utilizou um copo para que os estudantes depositassem o nome escrito num pedaço de papel. Com os nomes em mãos, o professor brincou dizendo que era um feitiço, e sempre era sorteado quem ele queria que fosse. A proposta foi uma atividade do tipo coral. O sorteio objetivava escolher quem iria cantar os solos das músicas. Foi uma atividade bem descontraída e livre, fez quem queria fazer, os demais ficaram à vontade, uns usaram fones de ouvido, outros realizaram tarefas de outras disciplinas.

A primeira música que o professor utilizou foi da artista *gospel* Bruna Karla “Que bom que você chegou”. Era uma gravação reproduzida em seu notebook que servia como guia para o canto dos estudantes. A voz que estava na gravação era feminina. As meninas sorteadas ficaram posicionadas juntas, numa primeira fileira, e compartilhavam um microfone; na segunda fileira ficavam os estudantes que não queriam fazer solo, mas sentiam vontade de participar. Dos 25 educandos presentes, 14 participaram do coral, sendo oito meninas e seis meninos.

Conforme a música ia seguindo, o professor pedia que o microfone passasse para outros estudantes. No momento do refrão a maioria cantava e não só os que estavam no coral. Mas dos que estavam fazendo outras atividades, apenas dois ou três realmente não participaram. Observei que duas meninas que estavam com fones de ouvido se dispuseram a acompanhar o grupo nos refrões. Jhony também usou a música “Vagalumes” da banda Pollo para a atividade do coral (digo “coral” porque esse foi o termo usado por Jhony). Nesta música, verifiquei adesão dos 25 estudantes. Ela possuía um trecho em rap entre as estrofes, e todos os garotos acompanharam decor. Outra música cantada pelo grupo foi “Velha infância” da banda Tribalistas.

Após a atividade de coral, o professor iniciou um ditado. A temática era “Saúde auditiva”. Nessa atividade houve grande silêncio e foco. No decorrer do ditado, que foi bem curto, alguns estudantes tiveram dúvidas sobre termos como “decibel”, Jhony usou a oportunidade para explicar e conversar acerca do texto. Foi um momento bem agradável, aquilo que tinha a ver com o texto podia ser pontuado ou perguntado, houve algumas reflexões em relação aos efeitos negativos para a saúde da nossa exposição a altos níveis de pressão sonora.

No final da aula o professor pontuou a respeito da utilização dos celulares dizendo que, apesar de não parecer, ele estava observando esse item. Completou falando que, por ele, não haveria problemas no uso dos celulares, mas existia proibição dos mesmos pela direção escolar (observações, pesquisador, D.C., p. 206).

Observei nas propostas de Jhony grande abertura para o repertório musical trazido pelos estudantes. Entretanto, há indícios de que as demandas da direção escolar fazem parte das

preocupações do educador. Isso pode ser observado no início do relato quando o professor orienta os educandos a se preparar para a avaliação. Outro ponto importante no contexto dessas atividades é que o docente usou como estratégia para receber as demandas de repertório dos estudantes o próprio notebook, que durante as aulas ficava disponível aos estudantes para que copiassem músicas contidas nos celulares para seu computador.

A coerência entre o discurso do professor e sua prática observada nas aulas com os estudantes aponta para implicações do imaginário na ação docente.

Em relação aos diversos fatores que impulsionam as práticas do professor, a saber, imaginário, conhecimentos pedagógico-musicais, imposições do espaço físico da escola e demandas da direção escolar, Jhony, em discurso, exemplificou como conseguiu administrar esses fatores nas aulas. Ele comentou a respeito contando acerca de uma situação em que precisou atender às demandas da direção escolar e, ao mesmo tempo, lidar com o imaginário da juventude hostil ao repertório docente:

[fala do professor Jhony] *Foi no mês de setembro. Eu estava ali verificando no meu planejamento anual, e tinha que, naquela semana, ensinar o “Hino da Independência”. Falei: “Meu deus do céu, como eu vou ensinar isso pra essas crianças?” Quando mostrei o “Hino da Independência”, eles disseram [fala com ar de deboche imitando um estudante falando com ele]: “ah, professor!...” Manifestando desinteresse. Eu falei pra mim mesmo: “Tô ferrado aqui e agora”. Conversei com eles e falei: “Gente, nós precisamos trabalhar nesta semana, e é isso que eu tenho de aplicar para vocês; e nós vamos cantar isso lá no pátio”. Eu separei a classe em grupos de três pra ver quem se destacava, e ninguém sabia uma palavra. Ninguém sabia uma letra do “Hino da Independência”. Aí, de repente eu sugeri: “Vamos fazer esse hino em ritmo de hip-hop, de rap” e a resposta foi: “Pô, legal, professor”. Lembro que nós fizemos em questão de vinte minutos, meia hora. Vários grupos na sala. Foi aquela festa. Eles esqueceram que aquilo era o “Hino da Independência”. Quando saíram para o recreio, ouvi um grupo cantando “ou deixar a pátria livre ou morrer pelo Brasil”, o outro respondia falando o outro verso do hino. Lembro que uma menina puxava o coro, e as outras respondiam. Virou rap. Eles cantavam e não queriam nem saber se era o “Hino da Independência”. Para eles o que valia era a batida do rap. Estava dentro deles. Eu pensei: “Espera aí, meu, eu posso pegar o conteúdo do ano todo e transformar em hip-hop, rap”. Eu só não trabalhei o funk, mas trabalhei toda a linha hip-hop, rap, emolada nordestina, que você percebe que tem tudo a ver. Eu vinha com um pandeiro e fazia repente com aquele conteúdo, quer fosse hino, qualquer coisa, e a sala de aula virou uma festa para mim (entrevista, professor Jhony, D.C., p. 166).*

No relato acima nota-se que a unidade complexa (escola) gerou uma imposição ao professor de Música, que foi a demanda de ensinar os estudantes a cantar o “Hino da Independência”. Isso provocou a interação entre educador e educandos na aula de Música. O professor, como parte do sistema e sujeito computante, possuía uma gama de possibilidades de ação, porém o repertório não poderia ser modificado, ou seja, o “Hino da Independência” precisaria ser cantado. Jhony então optou por usar alguns elementos contidos no repertório musical discente. Propiciou aos estudantes cantar o “Hino da Independência”, e assim supriu a demanda do sistema. O imaginário de Jhony, cuja

percepção é de que os jovens são muito resistentes a aceitar as músicas do fora de seu universo sonoro, o impulsionou a utilizar algo comum, tanto a ele, quanto aos jovens, para promover o aprendizado do “Hino da Independência”, que foi o rap, o hip-hop e a embolada nordestina.

Além de Jhony, o professor Curió, que leciona na escola (B), também foi exemplo de como algumas ações docentes podem ser impulsionadas pelo imaginário. No âmbito dos imaginários – da juventude hostil ao repertório docente; do estudante indiferente ao conteúdo de música na escola; e do mundo musical juvenil estranho ao professor de Música –, algumas ações práticas do educador Curió emergem, tanto na sala de aula com os estudantes, como fora dela, em decisões de cunho profissional, o que será esclarecido adiante. Recordando que esses imaginários são caracterizados pela sensação de que o gosto musical dos estudantes é consideravelmente distinto do gosto do professor; pelo sentimento de distanciamento entre o conteúdo trazido pelo educador e a postura dos educandos diante desse conteúdo; e pela impressão de resistência dos jovens em aceitar músicas fora do seu repertório.

Quanto às ações de Curió movidas por seu imaginário, trata-se da sua decisão em não trabalhar com estudantes do 8º e 9º ano.

Após a observação de uma aula deste professor, ele relatou-me suas impressões a respeito. O discurso foi registrado no diário de campo:

Em conversa informal com Curió, após a aula, ele me contou que preferiria trabalhar com os pequeninhos [do fundamental I – 3º ao 5º ano]. O professor falou a respeito da receptividade dos menores para com as propostas que traz [apesar dele não trabalhar com esse nível de ensino atualmente]. No entanto, optou por atribuir aula apenas ao 6º e 7º ano, que são, supostamente, os estudantes mais novos do Ensino Fundamental II, nível de ensino com o qual trabalha (observações, pesquisador, D.C., p. 218).

A questão foi pontuada pelo próprio docente durante uma atividade que precisou juntar duas turmas, uma do 9º ano, que estava sem professor, com outra do 6º ano. Na ocasião, o educador refletiu a respeito das atitudes dos educandos mais velhos (9º ano) que não se estavam comportando conforme ele entendia ser adequado:

[Faltando 15 minutos para o término da aula Curió sugeriu um momento de reflexão]: “(...) *momentos de reflexão*. [fala muito séria]. *Reparem, reparem, reparem!* [Curió falando com um estudante do 9º]. *Oh, querido, presta atenção, veja bem... vou pedir para o Leonardo sentar.* [Curió se volta para os estudantes e fala firmemente] *Vocês do 9º ano reflitam... vocês estão saindo da escola este ano. Eu notei que comecei a ter uma preferência dentro do próprio público-alvo, que é dar aula pra quem está chegando à escola [6º e 7º ano]. Vocês notaram que este ano eu tenho mais sextos anos, dois sétimos, e não tenho 8º ano, não tenho 8ª série, 9º ano, nada? Eu já me observei há algum tempo e sei por que fiz essa opção* [Curió Sugere que optou pelo 6º e 7º ano porque são mais receptivos a suas propostas] (observações, professor Curió, D.C., p. 218).

Ainda a respeito é importante frisar que a escola (B) contava com dois professores de Música: Curió e Douglas Smith. Ele, Curió, acrescentou que o outro educador, responsável pelos estudantes mais velhos, trabalhava utilizando um repertório que, segundo ele, se identificava mais com os estudantes mais velhos.

Cabe esclarecer o funcionamento do sistema (escola) que propiciou que Curió tivesse liberdade para tomar essas decisões. Curió era funcionário público, portanto gozava de alguns direitos que lhe permitia gerenciar, parcialmente, a carga de trabalho; também estava em uma escola onde trabalhavam dois professores de Música, o que facilitou a distribuição da demanda de aulas entre eles. Percebe-se que o docente foi movido pelo imaginário a direcionar a atuação profissional a determinado grupo de estudantes: os mais novos.

No que tange às ações em sala de aula, Curió parece coerente com a opção em atender apenas estudantes mais novos e não usar as músicas provenientes do mundo sonoro dos jovens.

A seguir estão dois relatos de observações realizadas em duas situações distintas. A primeira refere-se a uma aula de música e a segunda a uma atividade do projeto de IA coordenado pelo próprio Curió:

Aula do 7ºA – Professor Curió (música)

Na sala estavam 29 estudantes, 16 meninas e 13 meninos. O professor distribuiu flautas doces apenas para alguns, pois não havia instrumento para todos. Curió escreveu um contraponto a duas vozes na lousa (partitura). A proposta era que os estudantes tentassem ler e tocar aquela música. Durante a aula, diversos conflitos emergiram entre educandos e educador a ponto de Curió retirar uma estudante do grupo para conversar em particular. A dinâmica foi truculenta. Os estudantes que sabiam realizar o que estava sendo pedido pareciam desmotivados, visto que ficavam muito tempo sem fazer nada; e aqueles que apresentavam dificuldades dispersavam. Enquanto isso o educador se esforçava em tentar resolver alguns conflitos entre os próprios estudantes (pequenos desentendimentos que impediam o prosseguimento da aula) e também usava o tempo para conseguir o silêncio necessário para a continuidade da atividade. Curió pareceu ser muito afetado com o descaso apresentado por alguns educandos para com a proposta de aula. Durante a atividade, observei diversos estudantes realizando tarefas de outras disciplinas.

Em dado momento Curió pediu para que três estudantes, que também faziam parte de seu projeto de IA se dirigissem a outra sala para treinar, na flauta, uma música, e no final da aula deveriam apresentar-se aos colegas. A música que precisariam treinar era “Kyrie Eleison” de Alexandre Zilahi, a três vozes. Algum tempo depois outras duas estudantes também pediram para treinar em outro espaço, e o professor concordou.

Depois de muitos conflitos, a atividade parecia não ter tido muito êxito. O professor chamou as três estudantes que estavam na outra sala a fim de apresentarem a música que haviam ensaiado. Curió pediu que as educandas se posicionassem à frente da turma e tocassem. Elas assim o fizeram. Na execução da música muitas notas foram tocadas erradas, e o tempo estava impreciso. Ele tentou ajudar, mas sem sucesso. Todavia, Curió aproveitou a situação para abordar aspectos positivos da apresentação. Foi muito cuidadoso no trato com as estudantes e em nenhum momento considerou os erros como algo negativo. Mostrou os aspectos

positivos e pontuou aquilo que poderia ser melhorado. Ao fim da apresentação, pediu aplausos pelo esforço e coragem das estudantes. Elogiou-as por ter utilizado sabiamente a liberdade dada por ele. Explicou a todos que o tratamento diferenciado que elas receberam, tendo a possibilidade de sair da sala para treinar em separado, se justificava pelas atitudes que apresentaram durante as aulas, o que resultou na confiança do professor (observações, D.C., p. 220-1).

Apesar do relato acima sugerir que, nesta aula, houve insucesso pedagógico-musical, isso, de fato, não pode ser afirmado, uma vez que diversas questões pertinentes aos conteúdos de música foram tratadas ali. O destaque pertinente está na unilateralidade das propostas de Curió aos estudantes e seu desgaste no confronto com os educandos que desdenhavam das atividades. Ainda em relação ao comportamento discente, é válido dizer que aqueles educandos que realizavam atividades diversas desvinculadas da música, porém não interagiam com outros estudantes, não conversavam, não se movimentavam no ambiente ou não se colocavam com brincadeiras de mau gosto perante os colegas, passaram despercebidos, aparentando não incomodar o professor.

Abaixo está o relato da observação de outra atividade realizada pelo professor Curió. Neste caso, refere-se a seu projeto de I.A, em que desenvolve a prática do que ele denomina “Camerata”.

I.A – Professor Curió (música).

Entrei na sala, cumprimentei o professor Curió, e sentei em uma das cadeiras. A sala estava posicionada em três grandes fileiras formando três semicírculos somente por cadeiras. Durante a atividade não atentei para o número exato de participantes, mas eram entre vinte a trinta educandos, meninos e meninas.

Os estudantes começaram chegar aos poucos. Era horário de almoço. Observei violões, uma flauta transversal, algumas flautas doces, um cello, dois violinos, um clarinete, e cantores. Aqueles que estavam com flauta doce se posicionaram no corredor, do lado de fora da sala, estudando tranquilamente suas músicas. O ambiente era bastante amistoso, Curió mostrou-se atencioso com os estudantes, e esses estudantes pareciam retribuir a atenção do professor.

Em certo momento fui abordado por duas estudantes. Perguntaram-me quem eu era, respondi que era um estagiário. Uma delas falou que gostava de cantar e a outra tocava flauta: “(...) *aquela flauta que toca assim (...)*” disse ela, fazendo o gesto com as mãos referindo-se a posição de segurar a flauta transversal. Naquele momento, a maioria dos participantes estava presente. Curió perguntou por que o coral ainda não havia aquecido as vozes. Ele foi firme com os estudantes, falando que já havia pedido isso quatro vezes. Eles imediatamente começaram os exercícios vocais. Os próprios jovens realizavam os exercícios, sem a tutela do professor, que estava terminando de afinar os instrumentos.

Observei que havia algumas estantes de partitura. Nelas estavam partituras da música “Suíte dos pescadores” de Dorival Caymmi. Eram manuscritas.

Quando tudo estava pronto, Curió pediu para um estudante assumir a liderança de mais alguns exercícios vocais. Houve silêncio na sala. Todos atentos ao garoto. Ele, com autoridade, explicou e conduziu os exercícios de respiração. Na continuidade, Curió combinou com ele vocalizes que seriam realizadas. Curió ficou ao violão.

Após o aquecimento das vozes, que envolveu não só os cantores mas também os instrumentistas, Curió entregou uma batuta ao garoto que, juntamente com Curió, ensaiaram a música “Suíte dos pecadores”. O menino regente, ainda meio sem técnica, não conseguiu dar as entradas com segurança, porém mostrou coragem e ousadia invejáveis. Os colegas pareciam respeitá-lo. Em todo o grupo o clima era de companheirismo e camaradagem. Curió foi enérgico em alguns momentos, mas também brincalhão.

Observei a menina do cello. Certamente possuía inúmeras dificuldades técnicas, e a afinação não era tão precisa, mas demonstrava bastante satisfação em participar do projeto. Em algumas músicas ela também tocava flauta doce. Um dos violinistas tinha a postura mais madura e já tocava melhor.

Depois de ensaiar duas músicas, o professor Curió anunciou que um dos estudantes, que tocava violão, desejava apresentar aos colegas algo novo que havia aprendido [fora do IA]. O garoto foi colocado em uma cadeira diante dos colegas e tocou a música. Era uma sequência de acordes e uma batida rítmica, sonoridade de música popular. Os colegas ouviram atentos, em silêncio, e ao fim, todos aplaudiram. O jovem agradeceu e voltou para seu lugar. Aliás, na atividade anterior, em que o aprendiz de regente assumiu a batuta para conduzir a “Suíte dos pescadores”, Curió também finalizou pedindo aplausos para o empenho do menino. O aplauso pareceu uma constante no trabalho de Curió com os estudantes.

No último momento, os flautistas, que estavam estudando no corredor entraram e completaram o grupo. Ao término da atividade muitos estudantes se despediram de Curió. Sua interação com os jovens, neste IA, me pareceu bastante significativa (observações, D.C., p. 195-7).

Na descrição acima, observa-se o professor Curió num contexto diferente da sala de aula. Os estudantes, em maioria, provenientes do 6º e 7º ano, participavam porque queriam estar ali, demonstraram grande interesse nas atividades. Ali o educador apresentou uma característica nova, emergente, não identificada anteriormente. A característica nova foi observada no momento em que Curió permitiu a um estudante mostrar aos colegas uma música que havia aprendido fora daquele contexto, indicando assim que existia algum tipo de abertura no trabalho do professor. No que tange às práticas docentes sendo impulsionadas pelo imaginário, a *Camerata* idealizada por Curió e a maneira como conduz o projeto de IA apontam, além dos imaginários já citados, para outros dois: o “imaginário das singularidades díspares” e o “imaginário do repertório musical juvenil depreciável”. As relações entre as práticas e os imaginários no trabalho do professor podem ser encontradas a partir: do tipo de agrupamento que escolheu, uma *Camerata*, que remete a determinados gêneros musicais; das músicas que utilizou nas atividades, ligadas ao repertório erudito de concerto e as brincadeiras infantis cantadas; e a pouca abertura dada ao repertório trazido pelos estudantes.

Analisando a atividade de IA do professor Curió, verifiquei grande satisfação do docente em realizá-la e reciprocidade desse sentimento nos estudantes. Na observação dessa prática não houve incidência de conflitos relacionados a indisciplina, e nenhum estudante tratou a atividade com desdém, como ocorrera na outra aula observada. Curió não demonstrou desgaste em confrontos com estudantes, porque estes não ocorreram.

A reflexão em relação às práticas do professor Curió está na maneira como o educador, impulsionado pelo imaginário, busca um ambiente amistoso, divertido e conforme o que considera ser boa música. Após realização de autoanálise, decidiu agir no sentido de direcionar a vida como educador focando o trabalho em estudantes mais novos, que, segundo ele, tendem a ser mais receptivos a seu estilo de ser professor.

CONCLUSÕES

O objetivo inicial deste trabalho foi compreender que imaginário os professores de Música de Barueri tinham acerca da relação que os jovens estudantes estabeleciam com a música no cotidiano e observar se esse imaginário teria alguma relação com as práticas pedagógico-musicais na escola. A hipótese era que sim. O imaginário dos docentes seria uma das variáveis que impulsionaria as ações do professor. Essa hipótese postulava que um imaginário comum instigaria práticas semelhantes. Após análise e interpretação dos dados da pesquisa, a hipótese foi confirmada parcialmente. Dizer que os imaginários implicam ações na prática docente na escola se mostrou plausível. Entretanto, os imaginários categorizados não tenderam a instigar práticas homogêneas, como se havia pensado inicialmente.

Os resultados da investigação foram: levantamento, descrição e categorização de oito imaginários dos professores de Música; o apontamento como plausível da hipótese de que os imaginários do professor de Música acerca do cotidiano musical dos estudantes implicam suas ações com os jovens na escola; o indicativo de que um mesmo imaginário não gera, necessariamente, ações homogêneas nos professores de Música na escola; e a observação de que, além dos imaginários, existem outros fatores-chave que também influenciam as práticas do professor de Música na escola.

A escola, que é entendida nesta dissertação como unidade complexa, emerge na sociedade em muitos aspectos, sendo que um deles se refere ao agrupamento juvenil em turmas, classes, séries, grupos de estudo entre outros. A problemática principal do trabalho está na relação entre os sujeitos-professores e os sujeitos-estudantes na sala de aula, que, em diversas situações, é relatada como conflituosa gerando desgastes emocionais e físicos a educadores e estudantes. A teorização da complexidade em Morin me ajudou a compreender que as situações em sala entre, educadores e educandos não estavam desvinculadas de outras esferas escolares. Existem, portanto outros sujeitos, na unidade complexa, que se inter-relacionaram com o professor de Música, cujas demandas também influenciam as ações docentes com os estudantes. A análise dos dados indicou que imposições da unidade complexa (escola) acabaram, muitas vezes, por implicar imposições do sujeito-educador para com os sujeitos-estudantes. Por outro lado, os sujeitos-estudantes também apresentaram demandas, e a forma como essas inter-relações se deram no sistema complexo (escola) resultou em diferentes ações do educador na sala de aula.

A noção de sujeito em Morin auxiliou na compreensão da diversidade das ações observadas nos professores. Eles possuíam autonomia, porém, isso não significou liberdade total para tomada de

decisões, porque estavam submetidos às imposições e emergências advindas do ambiente em que estavam inseridos. O conceito de cômputo, que é a capacidade cognitiva do sujeito, foi igualmente importante no entendimento de como os professores, tendo possibilidades e alternativas, realizaram escolhas. Também foi imprescindível considerar o aspecto dialógico no imaginário dos educadores, porque possibilitou entender que algumas contradições contidas nos discursos e ações docentes, quando analisadas, puderam ser interpretadas como parte de uma lógica complexa em que os professores necessitavam lidar com realidades que exigiam esse tipo de abordagem. Trago o exemplo do professor Curió, que, mesmo optando em dar aulas apenas para estudantes de 6º e 7º ano, precisou lidar com estudantes do 9º ano na falta de um dos professores na escola. Ou mesmo em situações como as relatadas pelo professor Pedro ao falar a respeito do funk carioca relativizando os aspectos negativos desse gênero, amplamente citados por outros educadores, propondo um olhar mais cuidadoso comentando a respeito da “*representatividade social da mulher tomando o poder [que], de certa forma, até anos atrás, não tinha*” (entrevista, professor Pedro, D.C., p. 39-40). A dialógica também foi necessária para entender os discursos que apontavam para grandes conflitos descritos no “imaginário das singularidades díspares”, quando ficou evidente a existência de duas demandas, uma advinda da turma e outra do sujeito, às quais o professor era submetido simultaneamente no momento da aula de Música.

Nesse mesmo sentido a conceituação do imaginário em Michael Maffesoli foi condição *sine qua non* na identificação, descrição e categorização dos oito imaginários contidos neste trabalho, sem que perdessem as características fundamentais, a saber: maleabilidade, dialógica, imprecisão, abertura e dinamismo, que permitiram acompanhar o imaginário em vez de criá-lo.

Todavia o imaginário do professor acerca do cotidiano musical do jovem revelou a existência de dois mundos musicais distintos: um dos professores de Música, outro dos jovens estudantes. Nesse sentido, a metáfora aqui utilizada é a mesma empregada por Dayrell quando se referiu ao distanciamento entre a escola e jovens: “os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes permanecem separados” (DAYRELL apud MATOS, 2003, p. 91). Na mesma direção vou parafrasear Corti e Freitas (2003, p. 39) dizendo que: existe uma distância significativa entre o “mundo musical do professor” e o “mundo musical dos jovens”, e essa distância tem ocasionado, em alguns casos, a perda progressiva da capacidade da educação musical escolar gerar referências significativas para a vida dos jovens. Eu acrescento que essa distância entre mundos também tem gerado severos atritos entre professores de Música e estudantes jovens, e, no que concerne aos educadores, em alguns deles percebi incidência de frustração e desânimo com o ofício relacionados

aos atritos. Entretanto, foram observadas práticas pedagógico-musicais que notadamente se mostraram significativas tanto para professores como para estudantes.

Quanto às implicações desta pesquisa para a área de educação musical, a colaboração do meu trabalho é direcionado aos cursos de formação inicial e continuada para professores de Música. Percebo que parte dos conflitos descritos pelos professores poderia ser minimizada se os mesmos se valessem de ferramentas teóricas já desenvolvidas nas áreas da sociologia da música, psicologia da música, sociologia da juventude e antropologia da juventude, para planejar as ações com os jovens, visto que o imaginário, tal qual teorizado nesta dissertação, também é constituído das concepções dos sujeitos. Sendo assim, as instâncias responsáveis pela disseminação desses conhecimentos, ou seja, as Secretarias de Educação, porque promovem cursos de formação continuada; os próprios docentes na ação particular em busca de aprimoramento profissional; mas principalmente as licenciaturas em música, responsáveis pela formação profissional inicial dos professores que atuarão na escola com os jovens, precisam dedicar maior atenção à preparação dos professores para atuar entre os jovens e as demandas inerentes a essa fase da vida.

Entendo que outro aspecto relevante está na especificidade do ambiente escolar. Em 2003, Cereser já apontara que os licenciandos dos cursos de Música se inseriam, profissionalmente, em outros ambientes que não o da educação básica. Na outra ponta, Guimarães (2008) verificou que profissionais de outras áreas ocupavam quase a totalidade dos postos de trabalho com música na escola [no âmbito do universo pesquisado por ela]. Somado a isso está a trajetória histórica da educação musical escolar no Brasil, cuja legislação não privilegiou sua consolidação como disciplina na escola pública, conforme indicou Fonterrada (2008). Isso incidiu no trajeto da constituição das licenciaturas em Música, que, por sua vez, parecem não ter enxergado a escola como lócus de atuação profissional dos licenciados, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Os relatos dos professores parceiros desta pesquisa me levam a pensar que os licenciados em música não estão sendo preparados para atuação nesse ambiente e não estão recebendo as ferramentas adequadas para lidar com esse público em específico: as/os jovens. Nesta pesquisa, a questão aparece ao verificar a trajetória acadêmica dos professores de Música em Barueri, que, em maioria, possui formação voltada para o instrumento, sendo que os aspectos pedagógicos foram, em geral, adquiridos em forma de cursos de complementação. Entendo ser necessária maior reflexão acerca dos currículos e objetivos dos cursos de licenciatura em Música, tanto no que se refere a ferramentas teóricas voltadas à juventude como aquelas relacionadas a uma melhor preparação do futuro professor para o ambiente escolar. Apesar das políticas públicas recentemente implementadas nesse sentido por intermédio de

programas do MEC como o Parfor e Pibid²⁵, entendo que ainda ocorrem, no âmbito da temática circunscrita nesta pesquisa, de maneira tímida e insuficiente. Em meu entendimento, os processos de ensino-aprendizagem vinculados à juventude e música no âmbito escolar são uma temática que exigiria a constituição de componentes curriculares específicos que abordassem amplamente essas relações.

Concluo a dissertação indicando caminhos para futuras pesquisas relacionadas ao imaginário em continuidade a este trabalho. Ao considerar plausível que o imaginário dos educadores musicais acerca da relação que os estudantes jovens estabelecem com a música implica práticas docentes na escola, seria instigante investigar que imaginários, a respeito de música, tem o professor de Música e que imaginários, a respeito de música, têm os estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e, cruzando esses dados, compreender se esses imaginários implicariam a relação entre educadores e educandos na aula de música na escola.

²⁵ Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; PIBD – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A escola e o mundo juvenil:** experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica. **Revista opus** nº12, p. 144-166, 2006, 23f.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta** — Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS, Porto Alegre, v. 18, p. 5-39, 2007.

_____. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da Educação Musical. **Revista da ABEM**, n. 21, p. 53-65, mar. 2009.

_____. (org.). **Jovens e Músicas:** um guia bibliográfico. São Paula: Ed. Unesp, 2013.

BARUERI. **Portaria conjunta CME e SE nº 03, de 09 de março de 2011.** Plano de Referência para a Educação Básica do Município de Barueri: Música. Dispõe sobre a sistemática de avaliação para as escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Barueri. Disponível em <<http://portal.barueri.sp.gov.br/sistemas/cme/detalhe.asp?id=383>>. Acesso em 18 mai. 2013.

_____. **Lei nº 1167, de 31 de maio de 2000.** Disponível em <<http://www.legislacaoonline.com.br/barueri/images/leis/html/L11672000.html>>. Acesso em 12 out. 2013

_____. Censo escolar 2011. Disponível em <<http://www.qedu.org.br/cidade/2885-barueri/censo-escolar>>. Acesso em 18 set. 2013.

_____. Prefeitura Municipal. Disponível em < <http://www.baueri.sp.gov.br>>. Acesso em 19 fev. 2013a.

_____. Comunicação Social de Barueri. Disponível em <<http://comunicacaobarueri.wordpress.com/2012/03/02/do-maternal-a-faculdade-a-educacao-em-barueri-e-nota-10/#jp-carousel-238>>. Acesso em 28 fev. 2013b.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de Música:** Três estudos de caso. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em educação musical) – Universidade Federal, Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

_____. Escola – licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, n.7, p. 41- 8, 2002.

_____. Formação de professores e práticas educativas em educação musical: transformando o existente e gerando alternativas. In: BEYER, Esther S. W (Org.). **O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais**. Santa Maria: UFSM, p. 199-219, 2005a.

BELLOCHIO, C. R.; SPANAVELLO, Caroline. Educação Musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 89-98, 2005b.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. 4. ed.: Petrópolis: Vozes, 2009. 360p.

BRASIL. **Decreto n. 981 – de 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em 15 fev. 2013.

_____. **Lei nº11.769, de 14 de agosto de 2008**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos.

_____. MEC. CNE. Manifestação do CNE sobre o Projeto de Lei nº 8.035/2010. Plano Nacional de Educação 2011-2020.

_____. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008**. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos.

CARRETERO PASÍN, Angel Enrique. Uma aproximación a La sociología de lo imaginário de Michel Maffesoli. **Sociología**, México, n. 53, p. 101-109, set.- dez., 2003.

CAVALIERI, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf> >. Acesso em: 18 de jan. 2014.

CARVALHO, Edgar de Assis. **Edgar Morin: Grandes educadores**. Vídeo. 2006. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=sonyeGOKUQk>>. Acesso em: 11 de jan. 2014.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação dos professores de Música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERNEV, Francine Kemmer. **A motivação de professores de Música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia. Culturas juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: AÇÃO EDUCATIVA. **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003, p. 38-53.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2014.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FIGUEIREDO, Luiz Ferreira de. A música nos Cursos de Pedagogia. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 10, 2001, Uberlândia. **Anais**. 1 CD-ROM. Uberlândia: Abem, 2001

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, 21-29, mar. 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONTEIRADA, Marisa Trench Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. 2ª ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989 (1973).

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOS, Maria Helena Maestre. **O método de musicalização Tônica-dó no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). São Paulo, 1983

GOOGLE. Professores de Música no Brasil. Disponível em <<https://groups.google.com/forum/#!forum/professoresdemusicadoBrasil>>. Acesso em 25 jul. 2013.

_____. Disponível em <<https://www.google.com.br/maps/preview>>. Acesso em 25 jul. 2013.

GUIMARÃES, Leila. **Políticas públicas educacionais – prática musical na escola pública paulista**, 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **A educação musical em cursos de pedagogia do Estado de São Paulo**. São Paulo: IA-Unesp. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Música, 2011.

IBGE. Produto Interno Bruto dos Municípios 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=46>. Acesso em 02 out. 2013.

JACOUD, Mylene; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Entrevista – **Revista Famecos**, n. 15, p. 74-82, Porto Alegre, 2001

_____. **Saturação**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2010.

_____. **Quem é Michel Maffesoli**: entrevistas com Christophe Bourseiller. Petrópolis, RJ: de Petrus et Allii, 2011.

MALI, T. Barueri usa pesquisas para melhorar ODM. PNUD seção de notícias. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=1820>>. 2008; Acesso em: 12 de out. 2013

MATOS, Kelma S. L. **Juventude, professores e escola:** possibilidade de encontros. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARTINS, Carlos H. S.; CARRANO, Paulo C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, nº1, p. 43-56, jan./abr. 2011

MEC. **Parecer CNE/CEB n. 12/2013.** Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica aguarda homologação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449&Itemid=866>. Acesso em 15 jan 2014.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música:** construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de Música. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORIN, Edgar. **Edgar Morin:** ética, cultura e educação. Alfredo Pena Vega, Cleide R. S. de Almeida, Izabel Petraglia (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma e reformar, pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000b.

_____. **O método 2:** a vida da vida. Trad. de Mariana Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Trad. de Juremir Machado da Silva. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O método 1:** a natureza da natureza. Trad. Llana Heineberg. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

_____. **O método 3:** a humanidade da humanidade. Trad. de Juremir Machado da Silva. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. Eliana Lisboa. 4ªed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **O método 4:** As ideias, habitat, vida, costumes, organização. Trad. de Juremir Machado da Silva 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

_____. **O método 6:** ética. Trad. de Juremir Machado da Silva 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011c.

_____. **Encontro internacional para um pensamento do sul 01 de 04.** Vídeo. Mar./2011d. Entrevista concedida a Edgar de Assis Carvalho Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=-IK1KBVjtbM>>. Acesso em: 11/01/2014a.

_____. **Encontro internacional para um pensamento do sul 02 de 04.** Vídeo. Mar./2011e. Entrevista concedida a Edgar de Assis Carvalho Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=3u0GxSKYyUY>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. **Encontro internacional para um pensamento do sul 03 de 04.** Vídeo. Mar. de 2011f. Entrevista concedida a Edgar de Assis Carvalho Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=6Iabv5XFEAs>>. Acesso em: 11/01/2014.

_____. **Encontro internacional para um pensamento do sul 04 de 04.** Vídeo. Mar. de 2011g. Entrevista concedida a Edgar de Assis Carvalho Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=jCvbjuUDXeA>>. Acesso em: 11/01/2014.

_____. **Edgar Morin. Grandes pensadores del siglo XX.** Vídeo *on-line*. Entrevista concedida a Ricardo Foster. Vídeo. 2006. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=JPbZtyUZ4IQ>>. Acessado em: 11/01/2014.

MOTTA, Artur Guilherme Carvalho da. **Protagonismo juvenil e Ensino Médio.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 19-28, março 2004.

_____. Professores de música nas escolas públicas de Ensino Fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, p. 7-19, set. 2002.

REGUILLO, Rossana. Navegaciones errantes: De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. **Comunicación y Sociedad.** Guadalajara, n. 18, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2012000200007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2013

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALEM, Maura Lucia Azevedo. **A importância da percepção do aluno adolescente na prática docente.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2006.

SILVA, Juremir M. **As tecnologias do imaginário.** 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação.** Instituto de artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2ª ed. Porto Alegre: ed. Sulina, 2009.

_____. (org.) **Educação musical cotidiano e ensino superior.** 2ª ed. Porto Alegre: Tomo editorial, 2013.

SPOSITO, Marília P. (coord.) **O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** Vol. 1 e 2, Coleção EDVCERE: Belo Horizonte, 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista aberta

Roteiro:

- 1) Me conte um pouco como a música entrou na sua vida e como ela foi se tornando algo mais formal pra você, chegando nas instituições que você estudou?
- 2) Me fale o que te levou a escolher a profissão de professor de Música?
- 3) - Quais os lugares onde você já trabalhou como músico ou como professor de Música, e atualmente quais os lugares onde trabalha?
- 4) Pensando nos estudantes com quem trabalha me descreva um pouco quem são esses adolescentes/jovens?
- 5) Como você organiza seu trabalho como professor de Música? O que você considera importante os estudantes aprenderem e por que?
- 6) Quais os desafios você enxerga na sua relação com os adolescentes e jovens?
- 7) Você tem alguma dificuldade durante as aulas de música com esses estudantes?
- 8) Você usa músicas que os adolescentes/jovens escutam fora da escola nas suas aulas?
- 9) Como você vê a relação dos adolescentes/jovens com música no cotidiano deles (fora da escola) com as músicas que eles gostam?
- 10) Como você enxerga a relação deles com a música na escola? Com as músicas que você propõe nas suas aulas de música?
- 11) Eu gostaria que você me relatasse um projeto ou atividade que você tenha realizado na aula de música com os adolescentes que tenha, na sua opinião, dado muito certo. Por que deu certo?
- 12) Agora eu gostaria que você me relatasse um projeto ou atividade que você tenha realizado nas aulas de música com os adolescentes/jovens que não tenha dado certo. Por que não deu certo?
- 13) Em qual tipo de educação musical você acredita?

APÊNDICE 2 – Roteiro de observação

Agendamento das observações:

- a) Entrar em contato com a SE solicitar o contato das escolas e os nomes dos diretores.
- b) Entrar em contato com as escolas e pedir autorização para realização de observações das aulas dos professores de Música.
- c) Montar uma tabela de horários possíveis para os professores.
- d) Agendar com cada um dos professores observações de aulas e projetos escolares *(IA)*.

Durante as observações:

- a) Observar quantidade de estudantes (meninos/meninas).
- b) Observar espaço físico (sala/pátio/corredores/quadras/etc).
- c) Observar as interações entre os estudantes
- d) Observar as interações entre o educador e os estudantes
- e) Observar o repertório usado pelo professor
- f) Observar como os estudantes reagem as propostas de atividades do educador
- g) Observar as propostas de atividade feitas pelo educador

APÊNDICE 3 – Roteiro para entrevista

1) Obter concordância do entrevistado em conceder a entrevista e no registro (gravação) da mesma (ANEXO 1).

2) Objetivo da entrevista na minha pesquisa (função metodológica).

- Os textos servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas. (FLICK, 2004, p. 45). Nessa perspectiva o texto é o resultado da coleta de dados e ao mesmo tempo o instrumento para a interpretação desses resultados.

3) Elaboração do roteiro da entrevista

4) Ser claro e explícito com informante (entrevistado) sobre dois aspectos; 1- quais são os objetivos da entrevista, porque o encontro se realiza de forma amigável; 2 – O entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa. (TRIVIÑOS, 2009, p. 148).

5) Postura do entrevistador – como iniciar a entrevista, como se portar, como fazer as perguntas.

- Estar atento às próprias expressões corporais – evitar gestos de apavoração, rejeição, desconfiança, dúvida (DUARTE, 2002, p. 146).

- Promover clima de simpatia, confiança, lealdade, harmonia. Ter modéstia e não ser arrogante para garantir ampla expressão de naturalidade, de espontaneidade (TRIVIÑOS, 2009, p. 149).

6) O que observar durante a entrevista.

7) Duração da entrevista

APÊNDICE 4 – Categorias dos dados da pesquisa

Categorias mapeadas das entrevistas:

- [a] Como o professor vê o jovem:
- [b] Como o professor enxerga a relação que esse estudante tem com a música no cotidiano:
- [c] Valores estético-musicais que norteiam as ações pedagógicas do professor:
- [d] O tipo de educação musical que o professor acredita:
- [e] Como o professor integra o seu complexo imaginário sobre a relação jovens e músicas no seu trabalho pedagógico musical:
- [g] Formação Musical:
- [h] Trajetória profissional:
- [i] Desafios no espaço de trabalho:
- [j] As motivações para o trabalho na escola:
- [l] Mobilidade dos professores de Música entre as disciplinas de Expressão Corporal e música:
- [m] IA – Interação com aluno:
- [n] Formação paralela a música:
- [o] Utilização de conhecimentos musicais nas aulas fora da área de formação específica do professor:
- [p] Expectativas do professor quanto o trabalho que pretende desenvolver com os jovens nos próximos meses e anos:
- [q] O porquê que algumas atividades deram certo:
- [r] Festival de música estudantil (Barueri):
- [s] Crenças do professor de Música:
- [t] Concepções do professor de Música sobre a educação musical:
- [u] Como o professor se vê:
- [v] Práticas pedagógico musicais do professor de Música:
- [x] Reflexões do professor de Música:
- [z] Contexto sócio econômico do professor:
- [zz] Trabalho paralelo a música:
- [zzz] As motivações para o trabalho com música:

Categorias mapeadas das observações:

- [Observações 001]: Espaço físico da escola:
- [Observações 002]: Primeira inserção no campo Contato com funcionários da Secretária de Educação de Barueri:
- [Observações 003] Contato com a direção escolar:
- [Observações 004] Contato com professores:
- [Observações 005] Primeira inserção no campo Palestras no CAP:
- [Observações 006] Primeira inserção no campo Orientação Margarete:
- [Observações 007] Primeira inserção no campo Situações no CAP:
- [Observações 008] No estúdio (Quartel General da pesquisa):
- [Observações 009] Professores S/A:
- [Observações 010] Contato com professores de Música:
- [Observações 011] Interação do professor de Música com estudantes:
- [Observações 012] Instrumentos utilizados pelo professor de Música durante sua interação com estudantes:

- [Observações 013] Repertório usado pelo professor durante sua interação com os educandos:
- [Observações 014] Discurso do professor sobre os resultados da sua ação pedagógico-musical:
- [Observações 015] Reflexões do pesquisador sobre as ações do professor de Música:
- [Observações 016] SALA DE AULA:
- [Observações 017] Quantidade de estudantes por sala:
- [Observações 018] Organização espacial da sala de aula:
- [Observações 019] Interferências do contexto escolar durante as aulas de música:
- [Observações 020] Estudantes durante as atividades de música:
- [Observações 021] SALA DOS PROFESSORES:
- [Observações 022] Interação do pesquisador com os estudantes:
- [Observações 023] Contato com funcionários da Secretária:
- [Observações 024] PRIMEIRA inserção na ESCOLA:
- [Observações 025] EMEF “C” – Onde não consegui observar:
- [Observações 026] Atividade com a presença do Diretor e da Supervisora de ensino
- [Observações 027] Ferramentas de Avaliação:
- [Observações 028] Material disponível para aula de música:
- [Observações 029] Faixa etária dos estudantes:
- [Observações 030] Utilização de celulares e fones de ouvido na escola:
- [Observações 031] Atividades observadas na lousa:
- [Observações 032] observações do pesquisador sobre as ações do professor de Música:
- [Observações 033] Idade dos educandos:

ANEXO 1 – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “*O complexo imaginário docente sobre o cotidiano musical do jovem: um estudo no contexto escolar*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof^a Dr^a Margarete Arroyo e Samuel Cintra Santos.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como o imaginário dos professores de Música implica nas suas práticas pedagógico musicais com os jovens na escola.

Na sua participação você poderá ser observado(a) e será solicitado(a) a responder algumas perguntas que serão gravadas.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro pela participação na pesquisa.

Os riscos só ocorrerão se houver desrespeito ao sigilo da identidade dos sujeitos, o que não deverá ocorrer visto que os pesquisadores seguirão a Resolução 196/96 . Os benefícios serão indiretos,

na medida em que seus resultados contribuirão para um maior conhecimento da sociedade a respeito de algumas especificidades das práticas pedagógico musicais de professores de Música com jovens na escola.

Você é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Este termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o colaborador(a) e uma com o pesquisador (a).

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Pesquisadores: Prof^a Dr^a Margarete Arroyo (orientadora) e Samuel Cintra Santos (mestrando).

Fone: (11) 99194-6010

CEP/UNESP: Rua Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 – Barra Funda – São Paulo, SP CEP: 01140-070;

fone: (11) 3393-8632

São Paulo, ... de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar no projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

Participante da pesquisa