

NILCEIA DA SILVEIRA PROTÁSIO CAMPOS

**MÚSICA NA CULTURA ESCOLAR:
AS PRÁTICAS MUSICAIS
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
(1971 – 1996)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE – MS
2004**

Ficha catalográfica elaborada pela
Coordenadoria de Biblioteca Central/UFMS

C198m Campos, Nilceia da Silveira Protásio
Música na cultura escolar : as práticas musicais no contexto da educação
artística / Nilceia da Silveira Protásio Campos. – Campo Grande, MS, 2004.
151 f. ; 30 cm.

Orientador: Eurize Caldas Pessanha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Música - Instrução e estudo (Ensino fundamental). I. Pessanha,
Eurize Caldas. II. Título.

CDD (21) – 372.87
780.7

NILCEIA DA SILVEIRA PROTÁSIO CAMPOS

**MÚSICA NA CULTURA ESCOLAR:
AS PRÁTICAS MUSICAIS
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
(1971 – 1996)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eurize Caldas Pessanha.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPOS GRANDE – MS
2004**

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Eurize Caldas Pessanha

Prof^a. Dr^a. Monique Andries Nogueira

Prof. Dr. Antônio Vitório Ghiraldello

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, que marcaram e sempre marcarão minha vida pelo amor aos filhos e pelo incentivo à educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

a Deus, pela força e coragem nos momentos difíceis e por permitir a realização de um sonho.

à prof^a Dr^a. Eurize Caldas Pessanha, orientadora e cúmplice, por me ensinar que se aprende melhor, fazendo. Por ter conduzido com muita competência todas as fases desta pesquisa.

à Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. Monique Andries Nogueira, Prof. Dr. Antônio Vitorino Ghiraldello e Prof^a. Dr^a. Maria Emília Borges Daniel, pelas valiosas intervenções e contribuições, no sentido de aprimorar e enriquecer este trabalho.

aos demais professores, especialmente à prof^a. Dr^a. Maria Adélia Menegazzo e à prof^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva, pela atenção dispensada e pelo conhecimento compartilhado.

aos funcionários do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo trabalho constante e extremamente cuidadoso.

à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – , pela concessão da bolsa, que me proporcionou melhores condições para um trabalho produtivo.

aos colegas, pelos ensinamentos “não oficiais” obtidos nas conversas mais informais e despretensiosas. Especialmente aos colegas da Linha de Pesquisa: *Educação, Cultura e Disciplinas Escolares*, com os quais pude compartilhar alegrias e dificuldades.

aos ex-professores e aos ex-alunos da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, que de forma significativa contribuíram para que essa história fosse contada. À diretoria, professores e funcionários dessa instituição, pela paciência e pela permissão de acesso a documentos tão importantes nesta pesquisa.

às minhas filhas, Mariana e Talita, por respeitarem minhas escolhas e por caminharem comigo.

a Jefferson que, mesmo diante das dificuldades, me incentivou a não desistir – para quem eu posso dizer: - Vencemos!

"Todos os meus escritos ficaram inacabados; sempre novos pensamentos se interpunham, associações de idéias extraordinárias e inexcluíveis, de término infinito.

.....

O caráter da minha mente é tal que odeio os começos e os fins das coisas, porque são pontos definidos."

Fernando Pessoa

RESUMO

A Lei nº 5.692 / 71 trouxe uma nova problemática para o ensino da música na escola, ao inserir a Educação Artística no currículo. Ao mesmo tempo em que representou uma esperança para o ensino das artes, a integração das linguagens – artes plásticas, artes cênicas e educação musical – se apresentou como uma proposta confusa e ineficiente. Nesse contexto, torna-se necessário analisar as práticas musicais escolares, partindo do pressuposto de que a escola é produtora de cultura – cultura expressa em normas, práticas e comportamentos que adquirem um sentido próprio na instituição escolar. Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo identificar os conteúdos e as práticas ligadas à música, analisando o sentido dessas práticas como parte da cultura escolar no contexto da Educação Artística (1971-1996). A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande / MS serviu de lócus, onde foram coletados dados importantes para a análise. Apesar da educação musical não ter sido privilegiada em sala de aula, constatou-se a predominância de atividades musicais extraclasse, caracterizadas pela formação de grupos – como o Coral e a Fanfarra. Os Festivais de Música, marcantes na década de 1980, revelaram-se como “reprodução” do espetáculo vivido fora da escola – aspecto considerado importante e motivo de reflexão no final deste trabalho. Nesse sentido, pode-se inferir que, enquanto a competição é força propulsora dos Festivais, a seleção marca o Coral e a Fanfarra resultando em um efeito comum: a exclusão. Essa realidade evoca novas reflexões, impulsionando ações nesse campo, pois compete à escola proporcionar uma educação musical significativa e estendida a todos.

PALAVRAS-CHAVE: Música – Cultura Escolar – Ensino Fundamental

ABSTRACT

The Law nº 5.692/71 brought new problems for music education in the school, when inserting the Artistic Education in the curriculum. At the same time where it represented a hope for the education of the arts, the integration of the languages - plastic arts, scenic arts and musical education - was presented as a proposal confused and inefficient. In this context, one becomes necessary to analyse the musical practices at school, starting from the standpoint that the school produces culture - culture expressed in norms, practices and the behaviours that acquire a precise meaning in the school's institution context. In this way, the objective of this research is to identify the contents and musical practices at the school, analysing the direction of these practices as part of the musical culture at school in the context of the Artistic Education (1971-1996). The State School Maria Constança Barros Machado, in Campo Grande/MS served as a place of research, where important data had been collected for the analysis. Despite the musical education not having been privileged in classroom, it was evidenced predominance of musical activities extraclassroom, characterised for the formation of groups - as the Chorale and the Fanfarra. The Music Festivals, evidenced in the 1980's decade, had shown as "reproduction" of the spectacle lived outside the school - is considered an important aspect and reason of reflection at the end of this work. In this sense, it can be inferred that, while the competition is propeller force of the Festivals, the election marks the Chorale and the Fanfarra resulting in a common effect: the exclusion. This reality evokes new reflections, stimulating action in this field, therefore it competes to the school providing a musical significant education and extended to all.

KEY-WORDS: Music – School Culture – Elementary School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I.....	17
A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA	
1.1 Aspectos históricos da educação musical no Brasil	
1.2 A Lei nº 5.692 / 71 e o ensino da música	
1.3 Música na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado: considerações preliminares	
CAPÍTULO II.....	35
A MÚSICA COMO PARTE INTEGRANTE DA CULTURA ESCOLAR	
2.1 Expressão dos homens, sistema de significações: considerações sobre o conceito de cultura	
2.2 Cultura escolar: o sentido das práticas escolares	
2.3 As práticas musicais como elemento da cultura escolar	
CAPÍTULO III.....	51
A CULTURA ESCOLAR EXPRESSA NOS ESCRITOS E NAS VOZES	
3.1 Os diários de classe	
3.2 A voz dos professores	
3.3 A voz dos alunos	
3.4 O contraponto das vozes	
CAPÍTULO IV.....	77
A DINÂMICA DAS PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES: ESPETÁCULO E COMPETIÇÃO	
4.1 O espetáculo na escola	
4.2 Competição e exclusão	
CODA FINAL.....	93
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A – Entrevistas.....	105
ANEXO B – Levantamento dos conteúdos ministrados em Educação Artística.....	136
ANEXO C – Fotos.....	146

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu da minha inquietação no sentido de compreender o processo de inserção da música na escola, bem como do meu desejo de ver a educação musical sendo praticada de forma democrática na escola pública. Assim como me inquieto diante desse tema, incentivo você, através da leitura deste trabalho, a conhecer o caminho da educação musical no Brasil, compreendendo melhor o sentido das práticas musicais escolares.

Ao frequentar o curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal de Goiás, durante o ano de 1988 ¹, constatei que a “polivalência” atemorizava os futuros professores e a proposta da disciplina não se manifestava de forma clara e convincente. A problemática percebida nesse ano, certamente não era recente, pois desde a década de 1970, a Educação Artística integrava os currículos escolares.

Ao concluir o curso de Graduação em Piano, na Universidade Federal de Goiás, vi ratificado meu objetivo de estudar música para ensinar música. Nesse período – final da década de 1980 – , além de atuar em escolas especializadas de música, já desenvolvia atividades docentes em escolas regulares, com Coro Infantil e Musicalização na pré-escola.

Tanto o Coro quanto a Musicalização fizeram-me perceber uma situação muito comum no cotidiano escolar: a concepção da música como forma de entretenimento ou como recurso utilizado nas apresentações em data comemorativas. Essa é uma problemática que está presente nas escolas nos dias atuais, e que inevitavelmente me leva a uma questão: como a música integra as atividades escolares?

Em 2003, ingressando no Mestrado em Educação do PPGEdu-ME / UFMS, tive a oportunidade de pesquisar sobre o tema. Vinculado à Linha de Pesquisa *Educação, Cultura e Disciplinas escolares*, este trabalho foi se configurando no decorrer do tempo, tomando direções, muitas vezes, inesperadas. Inicialmente, ao certificar-me de que o período a ser analisado era o que compreendia a problemática da Educação Artística – Lei nº 5.692 / 71 – , detive-me, por meio desse recorte, a focalizar as práticas musicais ligadas a essa disciplina. Em momento posterior, ao

¹ Minha frequência nesse curso se restringiu a apenas um ano. No ano seguinte, eu já iniciava o curso de *Bacharel em Piano*, na mesma instituição.

perceber que tais práticas não se restringiam ao espaço da sala de aula, tornou-se necessária uma análise mais abrangente. Nesse estágio, alguns estudos sobre Cultura Escolar já estavam sendo realizados, e sob a luz de vários textos, avancei no sentido de compreender as práticas musicais como elemento de uma cultura produzida especificamente “na” e “pela” escola.

Julgo importante neste trecho introdutório, situar o objeto, proporcionando ao leitor melhores condições de análise e de compreensão deste trabalho.

Por meio da Lei nº 5.692 / 71, a Educação Artística é inserida no currículo, conjugando Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical. O professor, com o dever de abordar e desenvolver as três linguagens, é desafiado a compreendê-las e a empreender um trabalho completo, abrangente e polivalente.

Hentschke afirma que “a polivalência do ensino das artes nas escolas trouxe conseqüências desastrosas” (1993, p. 52) – conseqüências que afetam principalmente a área de música, que segundo a autora, parece ser a menos trabalhada em sala de aula. Além disso, reconhece também a impossibilidade de exigir do professor de I e II graus o domínio das três áreas.

Conforme análise de Hentschke e Oliveira, quase três décadas depois da implantação da Educação Artística, o que se conclui é que esta acabou gerando confusão entre a idéia de “integração” e “polivalência”. Em decorrência disso, o professor não conseguiu trabalhar as diferentes áreas de maneira equilibrada – tendendo para a área que mais dominava. Em virtude do privilégio que se dá, nos cursos de formação de professores de Educação Artística, ao ensino das artes visuais, os futuros professores acabam por enfatizar essa área em sua prática docente. Para as autoras, “estas e outras razões podem explicar o fato de o ensino da música ter permanecido à margem das outras artes.” (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p. 50).

Com bases em dados concretos de pesquisas divulgadas no SINAPEM – Simpósio sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil – no ano de 1987, constatou-se que o ensino da música estava abandonado na maioria das escolas públicas e privadas, e que havia insuficiência de professores capacitados para atuarem nessa área. Nogueira admite a pertinência das questões e dos resultados divulgados no SINAPEM, e afirma que a Educação Musical no contexto da Educação Artística é “‘difusa’, ‘confusa’, ‘superficial’ e ‘ineficiente’ para os propósitos a que deveria servir.” (1997, p. 14).

Considerando que a música na Educação Artística se insere no campo do currículo, torna-se relevante sua análise como disciplina escolar. E como parte integrante do currículo, o ensino da música deve ser tomado de forma particular, levando em conta o sentido que lhe é atribuído pela escola. Conforme Pessanha,

a história de uma determinada disciplina escolar, embora guarde uma relação estreita com a história do campo de conhecimento ao qual está ligada, também vem construindo uma vida própria devido à sua imersão na escola que lhe confere algumas especificidades (1995, p. 26).

Portanto, o Canto Orfeônico, a Educação Musical e a música na Educação Artística, integram um processo que pode e deve ser melhor compreendido, e que, adotando-se a visão de Chervel ², envolve aspectos sociais e culturais:

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (1990, p. 184).

Nessa perspectiva, os estudos realizados por Julia (2001) tornam-se relevantes na medida em que consideram a disciplina como produto e ao mesmo tempo como produtora de cultura escolar. Segundo o autor, a cultura escolar deve ser estudada de forma articulada com outras culturas produzidas nos diferentes períodos da história, pois, as normas e práticas não podem ser vistas de maneira isolada, mas articuladas com finalidades – religiosas, sociais ou políticas –, que variam conforme as diferentes épocas.

Nesse sentido, este trabalho aborda de maneira específica os conceitos de cultura e cultura escolar, cujos pressupostos teóricos estão fundamentados em Certeau (1995) e Williams (1992) – nos estudos sobre cultura –, e Dayrell (1996), Forquin, (1993), Viñao Frago (2000a; 2000b), Julia (2001) e Pérez Gómez (1998; 2001) – nos estudos sobre cultura escolar. Os textos desses autores contribuíram tanto para a compreensão dos aspectos que envolvem o conceito de cultura, quanto para a concepção das práticas musicais como elemento da cultura escolar.

² No estudo das disciplinas escolares, algumas questões são colocadas pelo autor, como a gênese e a função da disciplina, seu funcionamento e os resultados do ensino.

Semelhantemente, o estudo das práticas musicais é abordado no contexto da Lei nº 5.692 / 71. Alguns autores estudam, de forma mais abrangente, os objetivos, as características e a problemática da educação musical, oferecendo possibilidades para uma análise mais aprofundada e específica do período escolhido, não desconsiderando o aspecto diacrônico. Nesse sentido, os estudos realizados por Beyer (1993), Hentschke (1993), Hentschke e Oliveira (2000), Oliveira (1993), Penna (1990) e Swanwick (2003), foram fundamentais.³

Diante das considerações, algumas questões são levantadas:

- Considerando a integração das três linguagens artísticas – artes plásticas, artes cênicas e educação musical –, como se configuraram as práticas musicais na Educação Artística?
- Como essas práticas foram produzidas e produziram a cultura escolar em determinada escola?

Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo identificar, a partir de um lócus – Escola Estadual Maria Constança Barros Machado / MS⁴ –, os conteúdos e as práticas ligadas à música, analisando o sentido dessas práticas como elemento da cultura escolar no período de 1971 a 1996 – contexto da Educação Artística.

NA BUSCA DE SENTIDOS: O CAMINHO PERCORRIDO

Além de reconhecer a singularidade dos embasamentos teóricos, reconheço que outros aspectos são importantes no processo de pesquisa. Um deles é a postura do pesquisador. Nesse sentido, Pérez Gómez acredita que

o investigador mergulha num processo permanentemente de indagação, reflexão e comparação [...] De modo similar a como se produz a análise de um texto, relacionando as proposições isoladas com o texto em seu conjunto e com o ambiente ou contexto em que se produziram, de maneira que não se distorça o significado das palavras ou frases isoladamente consideradas, assim os acontecimentos de aprendizagem ou comportamento devem ser relacionados com o contexto acadêmico, físico e psicossocial ao qual respondem e no qual adquirem sentido (1998, p. 109).

³ Dos autores citados, especialmente Swanwick aborda a música como cultura, discutindo seu valor e significado na sociedade e na escola.

⁴ Criada em 1939, essa Escola foi referência na cidade de Campo Grande. Em 1971, de Colégio Estadual Campograndense passa a se chamar Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em homenagem à professora com o mesmo nome.

Diante dessa afirmação, competiu a mim, como pesquisadora, a tarefa de indagar, refletir, comparar e interpretar as diversas situações que me foram apresentadas e vivenciadas. No caso específico das práticas musicais escolares, a atenção deveria estar voltada não apenas para as atividades ligadas à Educação Artística –, mas deveriam ser consideradas igualmente importantes todas as atividades que, de uma forma ou de outra, envolvessem música e a revelassem como elemento da cultura produzida pela escola. Este processo envolveu, além de pesquisa bibliográfica, análise de fontes primárias e entrevistas com ex-professores e ex-alunos.

Para indagar, refletir e comparar, optei inicialmente por uma “porta” que, a meu ver, seria a “porta de entrada”, por me possibilitar contextualizar o objeto dentro da sala de aula: a Educação Artística.⁵ Parti do pressuposto de que através das disciplinas escolares, valores e condutas são determinados, e que as práticas musicais na Educação Artística revelariam elementos importantes para o entendimento do fazer e do viver musical na escola. Além disso, a análise da “polivalência” – explicitada na integração das artes plásticas, artes cênicas e educação musical –, forneceria subsídios para a compreensão da inter-relação entre essas áreas e para a diferenciação de sentidos dados por alunos e professores às diferentes práticas.

Como as atividades extrapolavam a carga horária de Educação Artística e tomavam outros espaços da escola, tornou-se necessário analisar as práticas musicais extraclasse. Nesse caso, foram consideradas as diversas manifestações musicais, como grupos corais, festivais de música, apresentações musicais em datas comemorativas, ou mesmo a prática do canto do Hino Nacional no pátio da escola. Desse modo, comportamentos, valores e significados podem ser identificados e tomados como aspectos importantes da cultura escolar.

Por meio da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, situada na cidade de Campo Grande – espero compreender não somente o ensino de música ali realizado, mas contribuir para a compreensão da concepção, dos objetivos e da prática pedagógico- musical escolar no período de 1971 a 1996 no Brasil.

Depois de levantamento e estudo bibliográfico, debrucei-me sobre a análise das fontes primárias. Nesse estágio, foram coletados e analisados os conteúdos dos diários de classe, e comparando-se a quantidade de aulas direcionadas à música com relação às outras áreas. A partir daí, deu-se início ao processo de entrevistas e

⁵ Foram considerados nessa disciplina os conteúdos e as atividades musicais realizadas pelo professor, sendo relevante sua prática no que se refere à conciliação das três áreas.

depoimentos⁶. Ex-professores e ex-alunos foram entrevistados, no sentido de contar as experiências ligadas à prática musical, vivenciadas no período em que trabalharam ou estudaram no Maria Constança⁷.

Propus uma entrevista semi-estruturada, constituída de uma parte comum e outra com perguntas específicas. As perguntas se referiam aos conteúdos e registros observados nos diários de classe, e às diferentes atividades musicais realizadas na escola no mesmo período.

Fundamentada nos resultados das pesquisas bibliográficas, procurei analisar os dados empíricos de forma a contextualizá-los nos referenciais teóricos. Reconheço que, muitas vezes, os resultados me aproximaram de algumas respostas, mas outras vezes, suscitaram ainda mais questionamentos.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, organizados de forma a contemplar tanto os embasamentos teóricos, quanto a análise dos dados empíricos.

Como procedimento elucidativo, convém um retrospecto da evolução do ensino da música no Brasil. Baseado nisso, o *Capítulo 1* trata do “movimento” da educação musical no Brasil no século XX, buscando compreender de forma específica o ensino da música na Educação Artística. Assim como na música, o movimento ora se apresenta mais lento, ora se acelera; ora se agita, ora tranquiliza; constituindo uma trajetória na qual diferentes necessidades e interesses se colocam, gerando combates e discussões. Nesse contexto, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado se insere, como espaço importante de manifestações musicais e como referência de cultura em Campo Grande / MS.

Considerando que a escola é produto e produtora de cultura, cabe analisá-la levando em conta tais aspectos. Sendo assim, o *Capítulo 2* é destinado a refletir sobre o conceito de cultura – utilizando diferentes referenciais –, que servem de fundamento e direção a um outro conceito, o de cultura escolar. E é nesse campo – cultura escolar – que as práticas musicais são analisadas.

No *Capítulo 3* é apresentada uma análise dos dados empíricos, na qual procurou-se identificar as atividades musicais no contexto da Educação Artística e descobrir os sentidos que tais atividades adquiriram para alunos e professores. Nesse

⁶ O material coletado está disponível no Acervo da Linha de Pesquisa: *Educação, Cultura e Disciplinas Escolares*, com o nome: *Fontes para a história da cultura escolar na Escola Maria Constança - Música*, autora Nilceia da Silveira Protásio Campos.

⁷ No decorrer deste trabalho, as referências à Escola Estadual Maria Constança Barros Machado poderão aparecer apenas como “o Maria Constança” – por ter sido o termo mais utilizado pelos ex-alunos e ex-professores entrevistados, ao se relacionarem à Escola (antigo Colégio).

ponto, a relação entre as práticas musicais e a cultura escolar torna-se não apenas possível, mas evidente – resultando em algumas mediações e constatações.

A partir dos depoimentos dos entrevistados, foram consideradas duas categorias de análise: os efeitos do espetáculo e a competição nas práticas musicais escolares. O *Capítulo 4* configura-se como uma reflexão sobre estes temas – passando por uma análise sobre a indústria cultural –, por meio da qual espera-se fazer uma melhor “leitura” das atividades musicais no período analisado. O estudo dessas categorias é realizado de forma a contrapor as constatações da pesquisa com o pensamento de alguns autores.

Como última parte do trabalho, a *Coda Final*⁸, onde são apresentadas algumas considerações relacionadas à minha experiência pessoal com esta pesquisa, o meu parecer sobre os resultados obtidos e minhas perspectivas com relação ao ensino da música na escola.

⁸ *Coda* é o nome dado à parte final de uma peça musical ou de uma de suas seções. Me apropriei do termo por considerar oportuno como parte conclusiva desta dissertação.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Ao analisar a evolução da educação musical, torna-se importante tomar como base os próprios fundamentos filosóficos e pedagógicos dessa educação. Nesse sentido, os estudos e trabalhos desenvolvidos por Schafer trazem grandes contribuições. Segundo ele, ao se propor um trabalho voltado para a educação musical, deve haver uma preocupação em responder a quatro perguntas básicas: "Por que ensinar música? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Quem deve ensinar?" (1991, p. 293). Tais perguntas conduzem a respostas que justificarão as ações pedagógicas nesse campo, servindo de fundamento para a prática educativa musical nas diferentes épocas.⁹

As primeiras referências sobre educação no Brasil surgem com os jesuítas, aos quais são atribuídos os primeiros ensinamentos musicais. Com relação aos jesuítas, a análise feita por Ponce é significativa, não apenas por considerar a função destes na sociedade da época, mas por explicar como conquistaram e assumiram esta função. Segundo Ponce,

[...] os jesuítas se esforçaram para controlar a educação dos nobres e dos burgueses abonados. Conselheiros dos grandes senhores, diretores espirituais das grandes damas, professores solícitos das crianças bem-nascidas, os jesuítas se insinuaram de tal modo na vida do século que, em pouco tempo, estavam à testa do ensino. Os seus professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, o seu ensino era o mais bem dirigido (2001, p. 119).

Essas considerações evidenciam o caráter elitista da educação jesuítica, mas por outro lado, enaltecem sua habilidade, técnica e métodos de ensino. Tratando especificamente da educação musical ministrada pelos jesuítas, Mariz confirma a existência de uma metodologia e indica os instrumentos que faziam parte desta educação:

⁹ Reconheço ser importante a abordagem sobre a história da música e de seu ensino, mas devido à limitação deste trabalho não é possível apresentá-la. Sobre esse aspecto, ver Beyer (1993), Grout & Palisca (1988), Oliveira (1993), Raynor (1981) e Schurmann (1988).

Escreviam ‘autos’ em português e em língua local, ensinavam as crianças indígenas a cantar, a dançar, a tocar flauta, gaitas, tambores, viola e até cravo [...] Consta até que existiam, nas aldeias já civilizadas, pequenas escolas de música para os filhos dos índios (1994, p. 38).

Mariz ainda ressalta a grande importância do papel dos jesuítas a partir do século XVI e afirma que, além de professores, os “jesuítas-músicos” escreviam, cantavam e tocavam vários instrumentos. Admite, portanto, que a música era utilizada como instrumento de conversão e que essa “[...] hábil política dos jesuítas facilitava a catequese.” (1994, p. 38).

Tais motivos tornaram-se evidentes no decorrer do tempo e continuaram a impulsionar o ensino musical no Brasil no século seguinte. Nesse período, o ensino da música integrava os colégios católicos, e em todos eles, segundo Joppert, havia o estudo da ARTINHA.¹⁰

Um fato que alteraria a realidade tranqüila e pacata do Brasil, seria a chegada da Família Real. Nesse período o Brasil já tinha no meio musical um grande talento: José Maurício Nunes Garcia – considerado o maior músico da Colônia. Ao relatar as cerimônias que integraram a recepção da Corte Portuguesa, Joppert registra a admiração da Corte Portuguesa pelo compositor:

Dentre as cerimônias realizadas por ocasião da chegada da Família Real uma, especialmente, comoveu o Príncipe: a Missa executada por instrumentistas e cantores negros, alunos da Escola de Música da Fazenda de Santa Cruz, fundada pelos Jesuítas. Dirigiu o coro e a orquestra, o padre José Maurício. Toda a Corte Portuguesa se admirou do talento do regente, da habilidade dos instrumentistas e das belas vozes que ouviram (1967, p. 71).

A partir de então, José Maurício Nunes Garcia dirigiria todas as atividades musicais da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro.¹¹

Mariz ainda destaca um papel importante desempenhado pelo “Padre-Mestre”: o de professor. Tinha em sua casa uma escola de música, onde o ensino era gratuito e os alunos que participavam dos conjuntos musicais eram isentos do serviço militar¹². Em 1831, com a abdicação de D. Pedro I, registra-se um período de crise na

¹⁰ ARTINHA: nome dado antigamente à Teoria Musical (JOPPERT, 1967).

¹¹ Permaneceu nesta função de 1808 a 1811. Segundo Mariz, “na ânsia de agradar o Rei que tanto admirava, José Maurício sobrecarregou sua música singela e espontânea e adornou a pureza de sua inspiração [...] Se a música rococó foi do gosto da corte, era natural que o compositor brasileiro se ajustasse à realidade, para competir com seus rivais portugueses” (MARIZ, 1994, p. 55).

¹² D. João VI deu-lhe uma pensão que ajudou a manter a escola, mas D. Pedro I não teve condições financeiras de confirmá-la e a suspendeu (Ibid., p. 56).

realidade musical brasileira¹³. Artistas e professores chegam ao Brasil, e as escolas de música de alguma forma sobrevivem. Apesar das dificuldades, as atividades não cessam de acontecer.

Outras figuras importantes no século XIX, são: Francisco Manuel da Silva e Abílio Cezar Borges. O primeiro, além da autoria do Hino Nacional Brasileiro, se destaca como professor e organizador do ensino musical no Brasil. Cria o Conservatório do Rio de Janeiro, onde os melhores alunos eram conduzidos e serviam à Capela Imperial (MARIZ, 1994, p. 68). Abílio Cezar Borges, conhecido como Barão de Macaúbas, além de suas contribuições na área educacional, torna-se fundamental na luta pela conscientização da necessidade de uma educação musical estendida a todos. As informações apresentadas a seguir foram colhidas das publicações da Correspondência Musicológica Euro-Brasileira¹⁴, que dedicou um artigo sobre o pensamento e o empenho de Abílio Cezar Borges na valorização e organização da educação musical no Império.

Em 1856, no seu relatório sobre a instrução pública da Província da Bahia, Abílio Cezar Borges reclama a necessidade de apoio oficial ao ensino da música. No relatório do ano seguinte, volta a ressaltar a necessidade de criação de novos cursos públicos de música:

Nos paizes mais adiantados que o nosso é tida a musica como parte essencial da educação de ambos os sexos [...] Continuo, pois, a julgar de grande utilidade a criação de cadeiras publicas de musica em todas as cidades e villas da provincia, si não com ordenados fixos, pelo menos com gratificações, que despertem o interesse dos habilitados a ensiná-la. Acredito deste modo, com sacrificio pequeno, e sem futuros encargos de aposentadorias ou jubilações, seria o conhecimento da musica generalizado, como é mister (Correspondência Musicológica nº 17, 1992).

Como diretor do *Gymnasio Bahiano*, mantinha diariamente aulas de música – canto, solfejo e ensino de instrumentos musicais. Orgulhava-se dos hinos que eram cantados no início e no término das aulas desde a fundação do ginásio, em 1858, e manifestava desejo no sentido de que esta realidade se estendesse a todas as escolas brasileiras. Seu interesse pela educação musical o levou a publicar em 1888, uma coleção de cantos para escola, intitulada: *Cantos em portuguez, francez, inglez e*

¹³ Entre 1831 e 1840 (Ibid., p.. 68).

¹⁴ A Correspondência Musicológica é um órgão informativo das seguintes instituições: Instituto de Estudos da Cultura Musical no Mundo de Língua Portuguesa, Instituto Brasileiro de Estudos Musicológicos e Akademie Brasil-Europa (A.B.E.). Editor: Dr. Antônio Alexandre Bispo.

alemão para uso das escolas, collegios e famílias colligidos, arrançados e publicados pelo Barão de Macahubas.

No Prefácio, demonstra seu desejo de contemplar uma educação musical escolar e de “convencer aos legisladores, aos governos, aos directores do ensino publico e particular, aos pais de familia, e emfim ao povo, das vantagens da generalisação do ensino da musica”. Para ele, a música deveria ser propagada de forma a alcançar todas as classes sociais, e neste aspecto seu método é divulgado: “methodo de leitura rapida e facil, que ha de eliminar os analphabetos dentre o povo brasileiro”. Por fim, Barão de Macaúbas lamenta o fato da música não ser considerada uma disciplina obrigatória nas escolas, pois reconhece seus benefícios sobre os “sentimentos” e sobre as “almas” dos alunos. O desejo de Abílio Cêzar Borges parece ter sido realizado, em parte, no século seguinte, onde a música integrará o currículo escolar, provocando mudanças e gerando discussões.

No início da década de 1930, o ensino da música torna-se obrigatório na escola através do Canto Orfeônico¹⁵ – projeto do compositor e maestro Heitor Villa-Lobos. Ao analisar a ligação entre os interesses políticos e educacionais desse período, Feliz afirma que “o governo central, após o golpe de 1930, procurava difundir a idéia de um Brasil forte e próspero; a união nacional seria obtida através do trabalho, ordem, ideais comuns e amor à Pátria.” (1998, p. 32). Segundo o autor,

a disciplina Canto Orfeônico foi, portanto, um dos meios de que o governo Vargas se utilizou para despertar o sentimento cívico e patriótico na população. Para isso, Villa-Lobos tornou-se uma espécie de compositor “oficial” [...] e, através de um repertório específico, difundir as idéias de união, uniformidade e coletividade (FELIZ, 1998, p. 43).

Nesse contexto, o ensino da música passa, não só a ocupar uma carga horária significativa¹⁶, mas a arrebatar grandes massas nas apresentações orfeônicas¹⁷.

No prefácio do método de *Solfejos* para o ensino do Canto Orfeônico, Villa-Lobos preconiza:

O canto orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mais ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica (1976).

¹⁵ Em 1931 nas escolas do Rio de Janeiro e em 1934 em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do Brasil.

¹⁶ Segundo tabela apresentada por Razzini: 5 aulas semanais no Curso Secundário em 1931, e 6 em 1943 (RAZZINI, 2001, p. 413).

¹⁷ Conforme Mariz, Villa-Lobos já reuniu em coro um total de 40.000 vozes (MARIZ, 1994, p.158).

Para a implantação e supervisão do programa, é criada a SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística –, que, sob a direção do próprio Villa-Lobos, desenvolve várias iniciativas no sentido de promover a educação musical no país. Outro órgão importante é o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – CNCO –, que se ocupa em formar e habilitar professores e fiscalizar a prática da disciplina nas escolas.

Se na década de 1930, o entusiasmo era generalizado, na década seguinte ele começa a perder força. Neste período, Fuks constata uma diminuição das atividades relacionadas com a educação musical nas escolas. A autora acredita que isso se deu em decorrência da saída de Villa-Lobos da SEMA¹⁸, que não se manteve tão rigorosa “em relação à orientação que dava aos professores de música, e a maioria destes, sem esta realimentação diretiva, não soube o que ensinar.” (FUKS, 1991, p. 124).

Em 1961, uma nova realidade parece surgir. A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 insere a Educação Musical como “prática educativa”, que consiste de duas partes: uma, de estudo sistemático sobre Música, e outra, de prática de Canto Orfeônico. Os professores seriam preparados nas escolas superiores de música, para uma nova realidade que surgia (BRASIL, 1961b, p. 18).

Certamente os tempos eram outros para a educação musical escolar – tempos que trariam muitos desafios. O silêncio musical advindo dessa nova realidade traria outros discursos – carregados de insatisfação e acompanhados de manifestações, como a da Escola Nacional de Música, que solicitou em 1962, a inclusão obrigatória da Música entre as disciplinas¹⁹. Ao responder a essa solicitação, a Comissão de Ensino Primário e Médio se manifestou nos seguintes termos:

Somos, por isto, de parecer que a inclusão obrigatória da Música entre as disciplinas não é o mais adequado para dar-lhe o relevo que merece e o lugar que deve ter numa educação integral. Os Conselhos Estaduais poderão incluí-la entre as disciplinas complementares ou optativas; mas, sobretudo, devem-na requerer os alunos e os pais, devidamente instruídos sobre a ‘relevância do ensino da Música para aprimoramento educacional’ (BRASIL, 1961a, p. 53).

Com base nessa justificativa, entende-se que a decisão de colocar a Música como prática “optativa” seria de fato mantida, mesmo que, ao tentar justificar a falta de necessidade da obrigatoriedade do ensino musical, a resposta tenha sido pouco

¹⁸ Villa-Lobos permaneceu na direção da SEMA de 1932 a 1943 (FELIZ, 1998, p. 28).

¹⁹ No mesmo ano, o Conselho Federal da Ordem dos Músicos do Brasil, se reunia em um Simpósio de Educação e Cultura Musical, que apreciou, entre alguns assuntos, a obrigatoriedade da Educação Musical nos cursos primário e médio. Ver Revista Brasileira de Música (1963).

convincente. Segundo a Comissão, a exigência da educação musical deveria partir de pais e alunos instruídos sobre a “relevância do ensino da Música” – mas onde e como essa instrução seria adquirida?

Em 1965, o Deputado Eurico de Oliveira elabora um projeto propondo a obrigatoriedade de grupos de Canto Orfeônico nas escolas. Na tentativa de resgatar um passado intenso em atividades e apresentações musicais, Oliveira admite que a proposta de Villa-Lobos conseguiu “espetáculos memoráveis [...] formando grandiosas massas corais que entoavam canções de nossa terra e de nossa gente sob a batuta algo miraculosa.” (BRASIL, 1961b, p. 17).

O Conselho Federal de Educação além de se mostrar desfavorável ao argumento do Deputado, admite a degeneração do Canto Orfeônico e suas conseqüências sobre alunos e professores:

Essa fase de entusiasmo criador e construtivo durou pouco. O Canto Orfeônico, difundido obrigatoriamente por tôdas as escolas, foi aos poucos degenerando, caindo na rotina e nada mais produzindo do que o tédio e aborrecimento a alunos e professores (BRASIL, 1961b, p.17).

Na verdade, alguma iniciativa seria tomada no ano seguinte, soando um tanto dissonante, pois o Canto Orfeônico viria “reeditado” numa coletânea: *Música na Escola Primária*. A Coletânea é uma edição ampliada de *Música para a escola elementar*, que teve seu 1º volume editado em 1952 a pedido de Anísio Teixeira – diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –, e o 2º volume editado pela SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística²⁰ (BRASIL, 1962, p. 6).

Apesar das obras editadas no sentido de dar sustento ao ensino da música na escola, as tentativas foram redundantes, e com isso ainda mais desestimuladoras. A falta de inovações ou atualizações nos métodos propostos, pode ter contribuído para um descaso e um “silêncio musical” ainda maior dentro da escola. Isto se mostra no repertório que constitui *Música na escola primária*. Nota-se que depois de 30 anos de implantação do ensino da música na escola, a idéia de civismo permeia mesmo as canções recreativas. A canção *Marchar* é um exemplo: está inserida na Parte III – Vida escolar, mas parece carregada de um grande vigor “orfeônico”.

²⁰ Ambas as coletâneas são voltadas para o cotidiano escolar, sendo formadas por canções sobre temas diversos – desde datas festivas até hinos patrióticos. Esta 2ª edição fez parte do Programa de Emergência do Ministério da Educação. No prefácio, Darcy Ribeiro justifica o “Programa de Emergência” do Ministério da Educação, diante da necessidade de instrumentalizar a “professora brasileira na sua nobre tarefa educacional” (BRASIL, 1962, p. 6).

A marchar com passo firme, vamos todos a cantar
Soldadinhos desta escola, nosso lema é estudar [...]
Não usamos espingarda, nem espada, nem canhão
Nossas armas são os livros, nossa força o coração (BRASIL, 1962, p. 159).

No final da década de 1960 dois fatos importantes revelam a problemática da educação musical no país: um envolve a SEMA, e o outro, o CNCO – Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Segundo Fuks (1991), a SEMA, nesse período, continuava orientando os professores para a prática orfeônica, mas era inegável a tendência destes para um ensino musical voltado para a expressão e a criatividade dos alunos²¹.

Em 1967, a então diretora da SEMA, Maria Lúcia Joppert edita um método destinado ao Curso Secundário. Na apresentação do primeiro volume, a autora dirige algumas palavras ao aluno:

As matérias do curso ginásial não visam formar profissionais, mas dar ao estudante uma idéia geral para a formação cultural necessária a qualquer pessoa, seja qual fôr a sua futura profissão. Se mais tarde você fôr um estadista, um médico, um cientista, um advogado ou um técnico, todas estas matérias e também a Educação Musical vão lhe ser úteis. O pequeno conhecimento musical que adquirir servirá, pelo menos, para impedir que você faça ‘feio’ ao assistir um concerto ou um espetáculo de ópera (1967, p. 3).²²

Embora houvesse uma tentativa de convencer o aluno da importância da educação musical, *Educação musical no curso secundário* parece ser mais uma tentativa de restauração e manutenção de um modelo de ensino que já não fazia sentido. O objetivo e os motivos para se aprender música, apontados pela autora, firmam-se nos modelos e métodos que a SEMA insistia em manter, ignorando as novas tendências que surgiam.

Outro fato que revela as mudanças deste período refere-se ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Conforme relato de José Maria Neves, em 1967 o CNCO estava praticamente falido, sofrendo assim uma total reformulação. Passa a denominar-se então Instituto Villa-Lobos, formado por dois organismos: a Escola de Educação Musical e o Centro de Pesquisas Musicais. Segundo Reginaldo de Carvalho, ex-diretor do Instituto, a questão nevrálgica dessa ruptura estava relacionada com a “falta de compromisso com a atualidade” – por parte dos

²¹ Nesse aspecto, ver Paz (2000).

²² Maria Augusta Joppert foi diretora da SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística no período entre 1955 e 1967.

professores do CNCO –, e com as mudanças nos “caminhos da Educação Musical no Brasil” (PAZ, 2000, p. 242).

Enfim, em 1971, uma modificação significativa, ou pelo menos oficializada: com a Lei nº 5.692 / 71, o “novo” parece surgir como “remédio para os velhos males”. Não apenas uma luz em meio às trevas, a Educação Artística – integrando Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical – torna-se promessa de novos tempos para o ensino das artes, sobretudo para a música.

1.2 A LEI Nº 5.692 / 71 E O ENSINO DA MÚSICA

O propósito deste capítulo é compreender o contexto no qual o objeto de pesquisa se insere – por isso, foi abordado de modo específico o ensino da música na escola, no século XX. Como o interesse desta pesquisa compreende o período em que a Educação Artística esteve presente no currículo, será tratada agora, de modo mais específico, a Lei nº 5.692 / 71, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística, integrando nela a educação musical.

Conforme Dermeval Saviani,

para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas²³ (1983, p. 134).

A década de 1970 no Brasil é conhecida pelo que foi denominado “milagre econômico” – período de acentuado crescimento econômico no qual o Brasil experimentou um acelerado ritmo de desenvolvimento, quando a educação é vista como um fator imprescindível e determinante no processo e no momento pelo qual passa o país. Visa-se um sistema educacional que atenda as necessidades de mão-de-obra qualificada e corresponda aos avanços tecnológicos do mercado.

Em palestra proferida no dia 31 de março de 1971, o então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, relaciona modernização educacional com trabalho e progresso. Conclui sua palavra ao Presidente Emílio Médici, dizendo:

²³ Para o autor, compreender o espírito de uma lei significa saber “qual a sua fonte inspiradora, qual a sua doutrina, quais os princípios que a informam; enfim, [...] qual a sua ‘filosofia’” (SAVIANI, D., 1983, p. 134).

Agora, V. Exa. não proporá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante, para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento [...] Em uma palavra, é o que V. Exa. preconiza: a Revolução pela Educação (BRASIL, 1971, p. 19).

Fica evidente no discurso – como em toda a década de 1970 –, a preocupação com a necessidade de um sistema educativo voltado para o desenvolvimento, tornando-se motivo e alvo de investimento – interessando no aspecto econômico e social.

Nesse sentido, os pronunciamentos feitos durante a discussão e aprovação da Lei nº 5.692 / 71 tornam-se fundamentais na medida em que revelam os objetivos e os propósitos da educação brasileira no período. A ênfase no desenvolvimento, bem como a repetição deste termo, parece redundante, mas é ponto convergente entre os parlamentares, como pode ser percebido nas palavras do Deputado Flexa Ribeiro:

As necessidades em que o Brasil se encontra, em matéria de educação, são de tal modo sérias e profundas, talvez mais que a maioria dos países em vias de desenvolvimento, que o nosso país precisa realizar uma profunda e extensa reforma do seu sistema educacional a fim de dotá-los dos recursos humanos indispensáveis à tarefa do desenvolvimento social e econômico (BRASIL, 1971, p. 350).

Ao fazer uma apresentação panorâmica da educação internacional, o Deputado Pedro Ivo aponta o Brasil como uma das populações mais jovens do mundo – menos de 25 anos de idade – sendo urgente a necessidade de andar no ritmo do desenvolvimento tecnológico. Segundo ele, é necessário proporcionar ao jovem, condições de torná-lo “um homem habilitado no desempenho de uma profissão, e no exercício de seu trabalho rotineiro, humilde talvez, de contribuir para o desenvolvimento da Pátria brasileira” (1971, p. 578).

Essa relação entre sistema educacional e desenvolvimento parece resultar em uma preocupação com investimentos na área de educação. Isso se revela no pensamento do Deputado Bezerra de Mello que, ao comparar os gastos do país com educação, afirma que em 1963 os gastos com a área educacional representavam 5,6% do Orçamento, chegando em 1970, a 12,7%. Segundo o Deputado, a partir de 1964 começou a subir esse índice, concomitante com a idéia de que educação é investimento²⁴ (1971, p. 597).

²⁴ A idéia de conceber os recursos aplicados em educação como investimento já permeava a Constituinte de 1967. Ao analisar a educação nessa Constituinte, Horta (1996) apresenta discussões

Ao analisar a organização escolar brasileira, Dermeval Saviani ressalta:

O estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa (1983, p. 155).

Com base nessa afirmação, torna-se oportuno considerar alguns aspectos da Lei nº 5.692 / 71²⁵. No que se refere aos objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus, a Lei visa a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades. Enquanto o 1º grau visa a formação da criança e do pré-adolescente, o 2º grau visa a “formação integral do adolescente”. Quanto a estrutura didático-pedagógica, coexistem uma parte de educação geral e outra de formação especial. Ambas formam o currículo pleno, que, dependendo do grau, terá um enfoque predominante²⁶. A formação especial tem como objetivo a “sondagem de aptidões e a iniciação ao trabalho” no 1º grau, e a “habilitação profissional” no 2º grau.

Nesse ponto, Dermeval Saviani chama a atenção para a “incompatibilidade” do objetivo geral com o objetivo da formação proposta para o 2º grau – considerando que nesse estágio a Lei aponta para uma predominância da parte de formação especial (1983, p. 137). Ou seja, se o objetivo é a formação “integral” do adolescente, por que a predominância do aspecto profissionalizante?

Diante da complexidade da questão, as colocações feitas por Warde contribuem para a compreensão desse fato. A autora reconhece contradições entre os pareceres que tratam da profissionalização do 2º grau, pontuando “duplo objetivo”:

1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;
2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e

sobre vinculação de receita. No entanto, Cunha e Góes afirmam que nos anos 70 esse índice “desaba”, refletindo “o descaso do Estado para com a educação” (1985, p. 52).

²⁵ Esta Lei une o antigo Primário e o Ciclo Ginásial - totalizando 8 anos de 1º grau - e transforma o antigo Colegial em 2º grau.

²⁶ O *currículo pleno* é constituído de disciplinas, áreas de estudo e atividades. A parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais do 1º grau e predominante nas finais, enquanto no ensino de segundo grau, deve predominar a parte de formação especial.

em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa (1979, p. 160)²⁷.

Esse último aspecto – que pode ser interpretado como um “encontro” entre educação e necessidade nacional – ratifica o que já foi exposto anteriormente nos discursos. Em meio a “um quadro de contradições” e “equívocos e perplexidades” pode-se afirmar que “os conteúdos da formação especial dos currículos devem responder às necessidades básicas das diversas habilitações, tendo em vista a realidade do trabalho.” (WARDE, 1979, p. 182).

Em uma análise mais ampla de conhecimento escolar, Sacristán estabelece relação entre a “validade educacional” do conhecimento científico e seu “uso utilitário” – característica indicada pelo autor especialmente no século XX. Para ele, a validade do saber não está na sua capacidade de formar pessoas, mas no seu potencial de controle de processos naturais e sociais: “não se sabe por saber, mas para produzir, para aplicar.” (1996, p. 53).

Nessa perspectiva, Sacristán aponta uma consequência:

[...] as humanidades, a cultura clássica e as ciências sociais têm seu prestígio diminuído nos sistemas educacionais, enquanto têm seu prestígio aumentado, por exemplo, a matemática, as ciências, o conhecimento aplicado em geral e os idiomas mais generalizados (1996, p. 54).

Diante dessas considerações, não é difícil supor o “desprestígio” das Artes, e consequentemente da música, no contexto escolar. Portanto, direciono-me para a análise da integração das linguagens artísticas propostas pela Lei nº 5.692 e para a problemática do ensino da música na Educação Artística.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a solução para a necessidade de mão-de-obra parece vir sob a forma de medidas específicas e objetivas na resposta ao desenvolvimento. Nesse contexto, a Educação Artística é introduzida nos currículos de 1º e 2º graus.

Com a “reforma do ensino” – como ficou conhecida a Lei nº 5.692 / 71 –, surge um “novo currículo”, que resulta, inevitavelmente, em uma “nova hierarquia” de disciplinas escolares. A idéia de hierarquia é utilizada nesse contexto, ao ser consideradas a quantidade de disciplinas “escolhidas” para compor o currículo e a

²⁷ Nesse contexto, Cunha e Góes analisam a profissionalização do 2º grau apontando um outro aspecto. Para eles, a idéia de acabar com os cursos clássico e científico - que só preparavam para vestibulares - , nasceu da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores (1985, p. 65). Sobre esse aspecto, ver Cunha (1977).

importância que tais disciplinas assumem no cotidiano escolar. Assim, as disciplinas escolares representam de forma implícita e explícita, valores sociais. Nesse aspecto, a colocação de Nereide Saviani torna-se relevante:

As posições em relação à matéria de ensino variam segundo a importância que a ela é atribuída pelas diferentes concepções de educação escolar e seu papel no desenvolvimento da sociedade. Assim, na definição do que deve integrar o conteúdo do ensino e de como este deve ser organizado, tende a predominar, ora o valor intrínseco da própria matéria de ensino, [...] ora a sua relevância para a solução dos problemas da sociedade (1994, p. 97).

Através do artigo 7º da Lei 5.692 / 71, fica estabelecida a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. O termo “obrigatoriedade” parece contemplar as linguagens artísticas na medida em que privilegia seu ensino e sua prática na vida escolar do aluno, mas ao voltar os olhos ao texto da Lei, nota-se um fator condicionante e por certo “ameaçador” à prática da Educação Artística.

O artigo 4º estabelece:

Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão portanto, um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971, p. 19).

Para compreender o que esse artigo estabelece, torna-se necessária uma melhor definição de *núcleo comum* e de *parte diversificada*. O *núcleo comum* abrange as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências – cada qual com objetivos e conteúdos específicos (PELLEGRINI, 1972). A *parte diversificada* é constituída de matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação e relacionadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Sendo assim,

cada estabelecimento fará sua escolha de acordo com as peculiaridades da comunidade na qual se insere a escola, com características específicas da clientela, com as opções dos alunos, com as possibilidades materiais e humanas e com quaisquer outros fatos relevantes (BOYNARD, GARCIA e ROBERT, 1971, p. 90).

Reside aí uma problemática: a Educação Artística é “obrigatória” – conforme artigo 7º –, mas integra a “parte diversificada” do currículo – conforme artigo 4º.

Como “parte diversificada”, fica condicionada a “características específicas” e às “possibilidades materiais e humanas”. Nesse sentido, Pellegrini afirma que cada estabelecimento escolhe a matéria que desejar: “Assim, a parte diversificada do currículo fica a cargo do Conselho de Educação e da própria escola.” (1972, p. 23).

Esse tratamento “indefinido” dado à Educação Artística fica ainda mais evidente no Parecer nº 540 / 77, onde esta é entendida como “uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ao comentar sobre esse documento, Fusari e Ferraz ressaltam, além do “caráter indefinido”, a importância que é dada ao processo de trabalho e estimulação da livre expressão (1993, p. 38)²⁸. Segundo o texto desse Parecer,

[...] não faria sentido, pois, manter-se o aluno preso a uma opção na qual o desempenho não revela seu maior interesse, negando-lhe a oportunidade de outras experiências, e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto [...]. E isto porque a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados (BRASIL, 1981, p. 12).

Outro aspecto importante a ser considerado aqui reside no fato de a Educação Artística consistir em uma “atividade”. Nesse sentido, Fusari e Ferraz afirmam:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’ (1993, p. 37).

Diante disso, definir os termos – atividades, áreas de estudos e disciplinas – e aceitar suas implicações, constitui um dos grandes desafios da Lei nº 5.692. No caso específico da Educação Artística, parece não ter havido de forma imediata, por parte dos docentes, uma discordância na sua classificação como “atividade” ou “prática educativa”. Pelo contrário, o fato da obrigatoriedade pareceu suficiente para os professores usufruírem um “período de justa euforia”²⁹ (BARBOSA, 1978, p. 110).

²⁸ As autoras propõem um “novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte” que, para elas, “requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como a compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia onde o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto um ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 17-18).

²⁹ Semelhantemente, Saviani (1983) analisa esse ambiente de “euforia” em torno da Lei nº 5.692 / 71, quando compara esta com a Lei nº 5.540 / 68.

Mas levanta-se aqui uma questão: em que consiste uma “atividade”? O que a diferencia da disciplina? Que tipos de conseqüências esta distinção traz? Segundo consta na própria lei,

[...] atividades serão expressões em que se pode associar, de forma ainda mais ampla, ao esforço de pensamento sob variados aspectos. Atividades que reúnam, total ou parcialmente, ação física, inter-relação social, identificação, interpretação e criação, atividades em torno de projetos que envolvam planificação, pesquisa e realização, e abrangendo tema amplo, em cuja operação os alunos se ocupem, em grupo, sob a direção de professores (BRASIL, 1971, p. 15).

Por meio de uma Resolução, incorporada três meses depois da promulgação da Lei, parece ter havido uma tentativa de esclarecer os termos – atividade, área de estudo e disciplina. Conforme o documento, “nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão mais sobre experiência vivida pelo próprio educando no sentido de que ele atinja a sistematização gradativa dos conhecimentos.”³⁰ (PELLEGRINI, 1972, p. 27).

Nesse contexto, a possibilidade da meta ser atingida é questionável – considerando fatores como a capacitação do professor e a carga horária oferecida³¹. Boynard, Garcia e Robert admitem que além da experiência, as atividades devem ser “sempre que possível, planejadas, controladas e avaliadas”. Devem, portanto, “estar ‘a serviço’ de objetivos, sejam eles os gerais da educação ou da instituição, sejam os específicos das disciplinas e áreas de estudo.” (1971, p. 94). Enquanto a “atividade” – baseada na experiência – se apresenta de forma flexível e facultativa, a “disciplina” – baseada em conhecimentos sistemáticos e progressivos – se impõe como algo fixo e indispensável ao currículo.

Além da questão da “atividade”, outro ponto cerca a problemática que envolve a Educação Artística: o ensino polivalente. Se por um lado, existe a proposta de integração das artes, por outro, é exigida a polivalência do professor. E o que se pode observar é que ambas as idéias – integração e polivalência – resultaram em uma prática pedagógica concentrada na área de maior domínio do professor. Segundo Hentschke e Oliveira, “[...] como a maioria dos cursos de Licenciatura em Educação

³⁰ Resolução incorporada em 07/11/71, anexo ao Parecer 853/71. Artigo 4º - Parágrafo 1º.

³¹ Conforme texto sobre o Parecer 540 / 77, “a Educação Artística pode prescindir de um horário rígido pré-estabelecido. [...] O desenvolvimento de atividades artísticas dificilmente poderá ocorrer no curto espaço de uma aula de cinquenta minutos”. Por razões de “ordem pedagógica”, a dispensa de horário rigidamente prefixado visa exatamente a valorização da Educação Artística (BRASIL, 1981, p. 12).

Artística privilegia o ensino das artes visuais, os egressos, futuros professores, passam a enfatizar esta área nas suas atuações docentes.” (2000, p. 50).

Portanto, a carga horária reduzida, a grande quantidade de conteúdos propostos no total das três linguagens e a capacitação “polivalente” do professor de Educação Artística configuram um “cenário” onde “sons”, “cenas” e “tintas” tentam “contracenar” de forma harmoniosa.

Segundo reconhecem os documentos referentes à Educação Artística, a Música, no período anterior à Lei nº 5.692 era tratada em muitos casos como Teoria Musical, limitando seu campo de atuação quando não dava margem à criatividade e a auto-expressão dos educandos. O Canto Coral, isoladamente, “não atenderia ao que se esperava num contexto mais amplo e novo de Educação Artística.” (BRASIL, 1981, p. 13). Com base em tais alegações, a integração das linguagens artísticas é justificada no currículo de 1º e 2º graus, levando a crer que as atividades musicais se desenvolveriam melhor dentro do novo contexto.

Com base no Parecer nº 45 / 72 do Conselho Federal de Educação³² e no Catálogo de matérias elaborado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo no mesmo ano³³, percebe-se que alguns conteúdos de música no contexto da Educação Artística não foram adequados para a escola regular, e em decorrência disso, não se viabilizou um trabalho eficaz por parte do professor, e um aprendizado significativo por parte dos alunos.

A “reforma do ensino” de 1971 por certo resultou em um projeto educacional com tendência tecnicista. A necessidade de formação de mão-de-obra e a busca de maior produtividade foram, de fato, pontos prioritários das diretrizes e bases da educação. O caráter de obrigatoriedade da Educação Artística parece ter aberto um caminho, que se apresentou por vezes desconhecido, incerto, ou mal traçado.

³² Ao analisar as habilitações de 2º grau, previstas no Parecer nº 45 / 72 do Conselho Federal de Educação, Vieira apresenta um total de 130 habilitações. Destas, 52 são oriundas de antigos cursos organizados na vigência da 4.024/61, e 78 são apenas desdobramentos das primeiras. Do total de habilitações, apenas uma é direcionada à área de música: a de instrumentista musical – que compõe o rol de habilitações já existentes (1978, p.88-89). A atividade profissional do instrumentista musical consiste em realizar recitais individuais, participar de orquestras sinfônicas e outras atividades voltadas à prática instrumental. Sobre programas e provas referentes à habilitação de Instrumentista Musical, ver Brasil (1974).

³³ Em 1972, semelhantemente ao que foi elaborado para o 1º grau, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo apresenta e aprova um catálogo de matérias para a parte diversificada do ensino do 2º grau (ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DO BRASIL, 1972, p. 48-49). Nesse catálogo, o item “Artes e Comunicação” é constituído de uma relação de trinta e sete sub-itens. Dentre os temas: teatro, artes e comunicação, o ensino da música abrange nove “matérias”. São elas: Análise Musical; Canto Orfeônico; Educação Auditiva (Solfejo); Educação Musical; Estrutura Musical (Harmonia, Contraponto e Técnica Contemporânea); História da Música; Interpretação, Improvisação e Montagem Musical; Piano (complementar) e Prática de Conjunto Instrumental.

Fusari e Ferraz reconhecem a tentativa de melhoria do ensino da Arte na educação escolar, com a Lei nº 5.692 / 71. No entanto, apontam para um paradoxo: “a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista.” (1993, p. 16).

Diante das considerações, tornam-se pertinentes as questões: como realmente se configurou o ensino da música na Educação Artística? De que forma os dados contribuiriam para a leitura dessa realidade?

Para responder a estas questões, julgo imprescindível “caminhar” até o lócus desta pesquisa, pois é especificamente na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado que os dados foram coletados e tomados para análise. Portanto, serão apresentados a seguir, alguns aspectos referentes à história e ao “tratamento” dado à música nesta escola pública em Campo Grande.

1.3 MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Como lócus da presente pesquisa, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado torna-se espaço revelador e fundamental para a compreensão das práticas musicais escolares. Para que se possa captar o sentido que tais práticas adquiriram na escola, é necessário tomar conhecimento da história e do significado desta Escola.

Ao estudar sobre a escola, Dayrell aponta, entre outros aspectos, sua diversidade de significados: “o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser “educado”; o lugar onde se aumentam os conhecimentos” (1996, p. 144). O autor acredita que essa diversidade de significados exerce influência sobre o comportamento dos alunos e sobre o cotidiano escolar. Do mesmo modo, considera a importância social da escola, onde os “sujeitos não são apenas agentes passivos”, tratando-se “de uma relação em contínua construção” (DAYRELL, 1996, p. 137).

Ao se referir ao espaço arquitetônico, o autor relaciona arquitetura – que para ele “é o cenário onde se desenvolve o conjunto de relações pedagógicas” - com concepção educativa (1996, p. 148). Nessa perspectiva, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado é tomada como espaço onde relações pedagógicas revelam não apenas uma concepção educativa, mas a cultura de uma escola de extrema significância para a cidade.

Em março de 1954, um jornal da cidade registrava “o espírito funcional que orientou o planejamento e a execução das obras” do prédio projetado por Oscar Niemeyer. Construído e inaugurado em 1954, tornou-se um marco da arquitetura moderna em Campo Grande (CORREIO DO ESTADO, 1954)³⁴. Nesse período, o prédio abrigava o Colégio Estadual Campograndense – que, a partir de 1971 passou a se chamar Escola Estadual Maria Constança Barros Machado – e “mantinha sua fama de melhor secundário da cidade”³⁵. Segundo D. Constança “a inauguração do Estadual foi um acontecimento memorável na vida da cidade, com hasteamento da bandeira pelo Governador, Hino Nacional cantado pelos alunos, acompanhados da banda do exército.” (ROSA, 1990, p. 67).

A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado carrega em sua história um conjunto de práticas que merece ser investigado na medida em que revela aspectos importantes da cultura escolar. As diferentes atividades musicais revelam elementos culturais de uma escola viva e significativa para a comunidade. Depoimentos apontam essa Escola como uma instituição muito criativa, dinâmica e respeitada [...] Os alunos que se formavam lá, não precisavam fazer cursinho. Os professores eram muito bons, muito competentes [...] uma escola pública que “dava gosto” (Entrevista realizada em 20/05/04)³⁶.

Ao se recordar de seu período na Escola nas décadas anteriores a 1970, Madalena destaca a qualidade do ensino e a ênfase à disciplina³⁷. E acrescenta: o ginásio era para poucos, era para ‘muito poucos’ [...] Era o único ginásio público de Campo Grande [...] E aquelas pessoas que passavam no exame de admissão eram eleitas (Depoimento coletado em 22/06/04)³⁸.

O privilégio de ser escolhido se justifica pela qualidade da instrução oferecida, pelas atividades desenvolvidas pela Escola e pela estrutura física – que proporcionava uma adequação às diferentes atividades escolares. Todos esses fatores acabaram formando uma imagem diferenciada de escola, referência na cidade. Desse modo, o Maria Constança, desde sua fundação, era diferenciado pela competência dos professores, pela excelente adequação do espaço físico e pela valorização de atividades culturais.

³⁴ Sobre o aspecto arquitetônico, ver Arruda (2004).

³⁵ Ver Revista de Educação de Mato Grosso do Sul (1998).

³⁶ Anexo A, p. 127. Os nomes dos entrevistados são fictícios.

³⁷ Madalena estudou no Maria Constança de 1956 a 1962 e foi professora, de 1963 a 1967.

³⁸ Anexo A, p. 117. Quanto à qualidade do ensino ressaltada por Madalena, vale lembrar os comentários de Cunha e Góes, que apontam o descaso do Estado para com a educação especialmente depois da década de 1970. Nesse período os autores mencionam a desobrigação do Estado com a manutenção do ensino público e gratuito. Ver Cunha e Góes (1985).

Quanto ao último aspecto, Madalena expressa em seu depoimento a “emoção de se ter uma escola com auditório, com palco” – o que representava para todos os alunos, um dos motivos de orgulho, na medida em que este era um espaço de efervescência cultural. Como aluna relembra: Nós tínhamos aquela época alguns professores muito comprometidos com essa questão [cultural], então ali a gente fazia teatrinho, nós fazíamos... constituíamos grupos de canto³⁹.

Nesse contexto, destaca-se a Fanfarra. A Fanfarra do Maria Constança participava de concursos e desfiles cívicos, conseguindo sempre lugar de destaque⁴⁰. Para os alunos, tocar na Fanfarra do Colégio Estadual, posteriormente Escola Maria Constança, era uma honra – honra que consistia em levar o nome da “melhor escola”, da “melhor banda”⁴¹. A “competição” entre as fanfarras motivava os desfiles, pois a premiação trazia status não apenas para a Escola, mas para seus integrantes.⁴²

A importância dada à Fanfarra ultrapassava os desfiles e o orgulho não restringia apenas aos participantes. Segundo depoimento de Madalena, quando a Fanfarra tocava em outras localidades, os alunos iam para a estação de ferro despedir do grupo.

Desse modo, as manifestações musicais do Maria Constança expressam aspectos da cultura escolar – permeada pela cultura da própria cidade em que esta escola se insere –, revelando traços importantes para análise. Nesse sentido, os conceitos de cultura e de cultura escolar serão abordados, apresentando-se como ponte para o estudo das práticas musicais escolares.

³⁹ Anexo A, p. 115.

⁴⁰ Anexo C, Foto 8, p. 148.

⁴¹ Na década de 1950, A Fanfarra do Colégio Estadual Campograndense já era bem conceituada e bem colocada nos desfiles cívicos. Nesse período, em Campo Grande, havia quatro escolas principais: o Colégio Dom Bosco, a Escola Nossa Senhora Auxiliadora, o Osvaldo Cruz – todas privadas – e o Colégio Estadual Campograndense.

⁴² Em um determinado momento da conversa, Madalena relembra que o comportamento das moças ficava modificado com relação aos rapazes integrantes da fanfarra, quando esta era premiada. A Fanfarra vencedora não apenas representava um orgulho para a escola, mas atraía para seus participantes uma atenção especial.

CAPÍTULO II

A MÚSICA COMO PARTE INTEGRANTE DA CULTURA ESCOLAR

2.1 EXPRESSÃO DOS HOMENS, SISTEMA DE SIGNIFICAÇÕES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

Ao discorrer sobre os “movimentos e desenvolvimentos” da educação musical, o objeto parece ter emergido em meio às diversas realidades nos quais esteve inserido. Meu objetivo, através desse retrospecto e do estudo da Lei nº 5.692 / 71, foi o de contextualizar o objeto de pesquisa, de forma a contribuir para a compreensão do processo de integração das manifestações e práticas musicais na escola. Nesse sentido, serão abordados neste capítulo os conceitos de *cultura* e *cultura escolar* – que subsidiarão a análise sobre as práticas musicais escolares.

Como “fio condutor” para o entendimento dos diversos elementos que constituem a cultura, está a idéia de *civilização*. Para Starobinski, *civilização* é um conceito unificador, um processo que faz *civilizados* os indivíduos, os grupos, enfim, a humanidade. Nessa análise, o autor identifica alguns aspectos que se relacionam com o conceito de cultura – como abrandamento dos costumes, educação dos espíritos e desenvolvimento da polidez (2001, p. 14).

Os conceitos de *civilização* e *cultura* parecem bem próximos, diante das considerações de Forquin, que diferencia na *cultura*, uma acepção “tradicional, individual, normativa”, de outra acepção “puramente descritiva e objetiva”. Segundo o autor, a acepção tradicional se refere às qualidades características do espírito cultivado, isto é, “a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística”; enquanto a acepção descritiva refere-se à *cultura* como “o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais ‘inconfessáveis’” (1993, p. 11).

Colocando de outro modo: qualquer tentativa de definir *cultura*, passa por um sistema de representações que expressará de alguma forma a identidade de um grupo ou de uma nação.

Em Utrecht, na Holanda, acontece todo dia 4 de maio, uma celebração conhecida como *Recordação da Guerra*. Assistindo a uma cerimônia, Barry Truax recorda:

É um ritual acústico único na comunidade. Nada, na experiência da América do Norte, se lhe pode igualar em termos de profundidade de emoção. À medida que nos aproximamos da praça, o som retumbante do maior sino da Catedral nos envolve, impondo um silêncio hipnótico e amedrontador a toda a multidão. Todo o peso da tragédia da Guerra parece expresso na massa de som em baixa frequência que emana da alta torre.

Vagarosamente, um a um, os sinos param e a textura se refaz, à medida que a procissão emerge no corredor situado sob a torre e lentamente se divide em filas na frente do Memorial.

A cidade ruidosa tornou-se mortalmente quieta. Agora o silêncio parece tão opressivo quanto os sinos o haviam sido, poucos momentos antes. Aquele pesado bombardeio parece ter limpado o ar da profanidade costumeira da cidade, deixando uma calma estranha e nervosa.

Muito suavemente, um grupo de músicos faz soar os primeiros acordes do Hino Nacional em registros graves, abafados. Há um momento eletrizante enquanto uma lenta vibração em uníssono nasce na garganta de todos os presentes. O próprio chão parece elevar-se para emitir um grito ressonante, que sobe lentamente e gira à nossa volta em todas as direções. Por um momento, a unidade que esse povo gentil e desafiador sentiu ante a Ocupação parece reascender-se.

No entanto, os militares estão ausentes. Lentamente, os enlutados passam diante do Memorial para depositar suas flores depois que um casal de jovens depositou ali a coroa da cidade. O número de enlutados diminuiu nos últimos anos, mas para os poucos que comparecem a experiência é revivida em uma profunda e bela cerimônia que termina quando adentramos a Catedral ao som vibrante do órgão.⁴³

Ao tomar conhecimento de um ritual como esse, percebe-se claramente que existe um sentido que é dado por todos os seus participantes.

Em uma de suas obras, o compositor José Miguel Wisnik apresenta cantos oriundos de diversos lugares do mundo – uma viagem pelas diferentes manifestações musicais –, e entre outras gravações: dois músicos tocando xilofone, em Baoulé, na África; batidas de tambores, no Japão; solos de flauta, na Turquia e na Itália; uma gaita de foles, na Hungria, e uma orquestra tailandesa⁴⁴. A audição dos cantos e instrumentos gravados e apresentados por Wisnik, nos proporciona uma experiência que pode ser denominada única, e que é ao mesmo tempo maravilhosa e incômoda. Nesse caso, as vozes e as melodias parecem expressar uma realidade distante da que vivemos, soando estranha aos nossos ouvidos, e porque não afirmar, desprovidas de sentido. Nesse contexto, a afirmação de Swanwick é importante: “o significado e o

⁴³ Barry Truax (Apud SCHAFER, 2001, p. 354).

⁴⁴ Ver Wisnik (1989).

valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado.” (2003, p. 39).

Nessa perspectiva, o conteúdo da carta de Marcelo Tanaka⁴⁵ ao compositor H.J. Koellreuter⁴⁶ sobre as artes oriental e ocidental torna-se importante aqui, por expressar a problemática que cerca o tema *cultura*. O trecho a seguir revela a preocupação do artista no que se refere ao julgamento de valor atribuído ao produto cultural e à relevância do contexto social na compreensão desse processo. Escreveu Tanaka:

[...] seria errôneo julgar valores de determinada cultura, com os critérios de valor de uma outra. Muito pelo contrário. A discussão de valores de culturas alheias só é possível se formos capazes de reconhecer e compreender suas leis e qualidades específicas, independentemente de sua validade em nossa própria cultura. Porque, como já contei em minha última carta, valores culturais são o produto de uma determinada situação social e só podem ser compreendidos a partir dela (Apud KOELLREUTER, 1984, p. 25).

Além da importância do contexto, apontada pelo artista, percebe-se uma ênfase dada aos “valores”, que são determinados pela própria sociedade. Sendo assim, “valores” e “sentido” integram o conceito de *cultura* de forma determinante e imprescindível.

Ao definir *cultura*, Pérez Gómez afirma que esta se expressa em “significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.” (2001, p. 17). Isso nos leva a pensar que *cultura* é resultado de uma construção social, que se dá em um espaço e em um tempo específico, além de convencer mais uma vez, da importância de ressaltar o contexto histórico, ao analisar determinada cultura.

Para Pérez Gómez,

as culturas funcionam como padrões de intercâmbio precisamente porque formam uma coerente rede de significados compartilhados que os indivíduos, em geral, não questionam e que são admitidas como marcos úteis e presentes nos processos de comunicação (p. 16).

⁴⁵ Marcelo Yoshizo Tanaka é artista plástico paulista.

⁴⁶ Hans - Joachim Koellreuter, compositor alemão radicado no Brasil desde 1937, é figura decisiva no meio musical brasileiro. Fundou o Movimento *Música Viva*, em 1938, introduzindo neste período no Brasil, técnicas contemporâneas da música européia. Consta em seu acervo pessoal, um volumoso conjunto de correspondências, nas quais ele “conversa” com amigos, sobre a problemática da música brasileira contemporânea. Ver Kater (2001).

Relembrando a cerimônia em Utrecht, constata-se que essa “rede de significados compartilhados pelos indivíduos” é de fato “tecida” por todos. Nas badaladas dos sinos, no canto do Hino Nacional, na coroa da cidade depositada diante do Memorial, e em todos os elementos que constituem a cerimônia, está a expressão de um povo que, através de um ritual altamente significativo, manifesta sua cultura.

É oportuno destacar aqui, que as práticas carregadas de significados vão além das que se configuram em rituais, festas, cerimônias ou comemorações, tão presentes e diferentes nas diversas culturas. Pois é no cotidiano que se encontram as práticas “mais triviais e inconfessáveis” – práticas essas, reveladoras de concepções, valores e sentidos próprios de uma sociedade.

Quem analisa a *cultura* voltando-se para o cotidiano é Certeau. Para ele, nem toda atividade humana pode ser considerada cultura: “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.” (1995, p. 141). Assim, o conceito de *cultura* está ligado novamente a práticas significativas, à noção de valores e à presença de sentido.

Nessa perspectiva, outra contribuição fundamental para o conceito de *cultura* encontra-se na análise de Raymond Williams. O autor defende a *cultura* como um sistema de significações, que pode ser examinado de um modo amplo. Se por um lado esse sistema de significações é inerente a qualquer sistema social, por outro, constitui um sistema em si – como, por exemplo, a língua, ou um conjunto de obras de arte (1992, p. 207).

Uma vertente que julgo fundamental nos estudos de Williams é a concepção de *cultura* como modo de reprodução. Nesse sentido, admite o processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural – estabelecendo associações com outros elementos constituintes das relações sociais (p. 184). Na medida em que se consideram os vínculos que advêm dessas relações, o autor enfatiza a negação da arbitrariedade ou da possibilidade de estabelecer uma análise de *cultura* de forma independente e isolada.

Ainda no âmbito da discussão sobre o aspecto reprodutivo da *cultura*, o autor aponta a “tradição” como “reprodução em ação” –, e neste ponto reside uma das ações e funções educativas que, para Williams, consiste em portar e organizar a tradição. Mas convém salientar que, para o autor, tanto a produção quanto a reprodução são fundamentais no processo de continuidade cultural. Segundo ele,

mesmo tendo dado total valor a tudo quanto se possa descrever razoavelmente como réplica, em atividades culturais e sociais mais gerais, e tendo reconhecido a reprodução sistemática de certas formas profundas, ainda assim devemos insistir em que as ordens sociais e as ordens culturais devem ser encaradas como se fazendo ativamente: ativa e continuamente, ou podem muito rapidamente desmoronar (p. 198).

Portanto, pensar sobre *cultura*, é reconhecer um leque de possibilidades, que permite inter-relacionar idéias, conciliando diversos elementos – espaço, tempo, cotidiano, rituais, cerimônias –, e que possibilita elaborar um conceito complexo, que pode envolver tanto uma “rede de significados compartilhados” quanto um conjunto de “práticas significativas”.

Encerrando a análise, torna-se oportuno mencionar o episódio citado por Brandão, que vem elucidar as idéias de *civilização* e *cultura* – apresentadas anteriormente –, e de *educação*, que constituirá um dos eixos do conceito a seguir.

O fato, acontecido há muitos anos, nos Estados Unidos, retrata as diferentes realidades culturais de uma tribo indígena e de duas cidades americanas. Os brancos, atendendo ao cumprimento de um tratado de paz, pedem aos índios, por carta, para que enviem alguns jovens às suas escolas. Os índios respondem da seguinte forma:

[...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa [...]

Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (BRANDÃO, 1985, p. 9).

Essa história retrata o contraste entre duas realidades sociais, que possuem por sua vez, valores, sentidos e necessidades diferentes na constituição de suas culturas. Mostra também, que conceitos como o de *civilização*, *cultura* e *educação* se inter-relacionam de tal forma, que se tornam fundamentais na compreensão da realidade de um grupo ou de uma nação. Com base nas fundamentações apresentadas

até aqui, o trabalho prossegue no sentido de compreender o processo de produção e reprodução cultural no âmbito da escola: a *cultura escolar*.

2.2 CULTURA ESCOLAR: O SENTIDO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Firmados nas noções de *cultura* e de *escola*, parece não ser uma tarefa impossível supor ou definir, mesmo que de maneira simplista, o que venha a ser *cultura escolar*. Entretanto, o propósito deste trabalho consiste em ir além de suposições: consiste em compreender, a partir da análise de alguns autores, o processo que envolve a produção e reprodução cultural na escola. Essa compreensão é elucidativa no entendimento das manifestações e das práticas musicais ocorridas no âmbito da escola, e de sua relação com outros elementos que integram a realidade escolar.

Apesar de não constituir objetivo deste capítulo, discorrer sobre o conceito de escola, convém refletir sobre alguns aspectos que envolvem este conceito, para que se possa avançar em direção à *cultura escolar*. Nesse sentido, ao analisar a escola como espaço sócio-cultural, Dayrell reconhece dois aspectos de suma importância.

O primeiro é o caráter polissêmico da escola. Segundo o autor,

dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (1996, p. 144).

Ao reconhecer o caráter polissêmico da escola, Dayrell “abre uma porta” de grande importância para a construção do conceito de *cultura escolar*; e para as pesquisas neste campo. Essa “porta” permite ter acesso à diversidade de significados presentes na escola – concebida em épocas e lugares diferentes –, fazendo com que nos deparemos com a multiplicidade de interpretações dadas pelos indivíduos que compõem o “corpo escolar”.

O segundo aspecto destacado por Dayrell reside no fato de considerar a escola como “ampliadora de experiências significativas”, pois para ele, deve haver uma maior articulação entre o projeto político pedagógico da escola com os projetos dos alunos. Dizendo em outros termos: deve haver uma convergência de interesses –

escola e aluno –, para que através de experiências significativas, a escola cumpra sua função⁴⁷.

Considerar o caráter polissêmico e abrangente da escola é, portanto, reconhecer sua importância no que se refere à formação cultural dos alunos, é reconhecer que na instituição escolar formam-se valores, conceitos e comportamentos – através das diversas experiências que são vividas nos diferentes tempos e espaços. Diante disso, pode-se tomar a escola como um lócus onde se vive cultura e se produz cultura.

Nesse aspecto, Forquin acredita que a educação é um meio transmissor e perpetuador de cultura. Para ele, “a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.” (1993, p. 14). O autor parece revelar a fragilidade da cultura quando a descreve como reativação ameaçada⁴⁸; mas, por outro lado, preconiza o que pode ser denominado de “força” da cultura, imputando a ela o papel de perpetuação, de continuidade. Nesse contexto, ele atribui à educação a função de “realizar”, de “efetivar” a cultura.

O ponto convergente que resulta dessa análise – *escola e cultura* –, desemboca em dois conceitos, que, para Forquin não devem ser confundidos: *cultura da escola* e *cultura escolar*. O autor define *cultura da escola* sob a justificativa de que a instituição escolar constitui um “ ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”; enquanto *cultura escolar* é definida como “ um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, relacionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.” (1993, p. 167).

É fundamental apreender nas duas definições, as particularidades de cada uma, pois só assim, a distinção e a compreensão de ambas será possível. O sentido geral que se aplica à *cultura da escola* fundamenta-se nos aspectos comuns às instituições escolares, tomando por traço característico, a produção da escola como

⁴⁷ Nesse aspecto, Snyders acredita que a função da escola é ensinar a alegria cultural – da qual a música constitui um elemento - pois “é preciso que a escola transmita aos jovens, durante todo o tempo que lhe for possível o sentido da cultura no seu conjunto, o sentido da unidade da cultura” (1997, p. 18).

⁴⁸ Através dessa afirmação, Forquin nos remete às idéias colocadas por Williams, quando este se refere à possibilidade de “desmoroamento” da cultura, caso esta não seja ativada continuamente (WILLIAMS, 1992, p.198).

um “mundo social”, e todas as “leis” que resultam dessa realidade. Ao passo que, a *cultura escolar* abriga um sentido específico, delimitado às particularidades de uma determinada instituição – possuindo por sua vez, um caráter simbólico. Fundamenta nos aspectos rotineiros e ritualizados da escola – aquilo que se transmite habitualmente no espaço escolar e que é incorporado à sua rotina, adquirindo sentido por seus participantes.

Feita essa distinção, torna-se necessário o conhecimento da análise de outros autores. Julia reconhece que *cultura escolar* é um assunto “apaixonante, mas infinitamente difícil de tratar.” (2001, p. 10). Esse autor traz contribuições significativas para esse campo, que se revelam acentuadamente na preocupação com os conteúdos ensinados e com as práticas culturais. Assim, o autor identifica três elementos que julga essenciais para a constituição de uma *cultura escolar*. São eles: espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico (2001, p. 14).

De acordo com esses pressupostos, ele define *cultura escolar* como

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001., p. 10, grifo do autor).

Julia admite que o estudo das normas é o mais tradicional na história da educação, mas adverte para o fato de que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas” (2001, p. 19), que certamente definem o que será inculcado. Por inculcação, o autor entende inculcação de “*habitus* cristãos, *habitus* cívico⁴⁹, ou simplesmente civilidade pueril e discreta” que passa pela cultura infantil, desenvolvida nos pátios do recreio, e pela cultura dos jovens (2001, P. 36).

Essa especificidade no que se refere ao contexto, é uma das preocupações de Viñao Frago (2000a). O autor enfoca o tempo e o espaço como objetos históricos, e toma-os como categorias de análise na abordagem de *cultura escolar*. Admite que não há apenas *uma cultura escolar*, mas *culturas escolares* – entre as quais destaca a cultura dos reformadores e gestores e a cultura dos professores (2000b, p. 6).

⁴⁹ Nesse sentido, Julia faz referência aos *habitus* de Bourdieu, que “é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’ e objetivamente orquestradas” (ORTIZ, 1983, p. 73).

A primeira, que o autor também denomina de *cultura administrativa*, impõe uma determinada política que acaba desencadeando mudanças e condicionando a cultura das instituições escolares. Nessa perspectiva, as reformas ocorridas no campo administrativo, “produzem efeitos queridos, buscados e previsíveis.”⁵⁰ (2000b, p. 8). Se a *cultura administrativa* é externa ao centro docente, a *cultura dos professores* resulta de uma combinação de crenças e mentalidades, hábitos e práticas, na qual os professores utilizam-se de meios e dispositivos para cumprir sua tarefa.

Partindo do pressuposto de que as instituições escolares se transformam, Viñao Frago define *cultura escolar* como

[...] o conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas; modo de pensar e de atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas [...] e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (2000a, p. 100).

É evidente em sua definição a concepção do espaço como “base” onde tudo acontece, sobre a qual estão colocados todos os atos cotidianos da escola e sobre a qual são construídos e vivenciados “modos de pensar e de atuar”. Ao tratar o espaço, o autor apresenta dois enfoques: um que atenta para a natureza da escola como *lugar* – espaço onde acontece o ato pedagógico –, e outro enfoque voltado para o espaço escolar como *território* – idéia que, para ele, inclui a relação do espaço escolar com outros lugares próximos.

No que se refere ao tempo escolar, Viñao Frago caracteriza-o como “tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais”; enfim, uma construção “cultural e pedagógica” (2000a, p. 104). Assim, espaço e tempo se configuram como premissas para a análise da *cultura escolar*.

Por sua vez, Pérez Gómez parte do reconhecimento de que o conceito de *cultura* possui um caráter ambíguo – porém sistêmico –, onde os elementos simbólicos se inter-relacionam, resultando em uma teia de significados compartilhados (2001, p. 16). Para o autor, a *cultura escolar* resulta de um cruzamento de culturas – às quais ele identifica como *cultura crítica*, *cultura social*, *cultura acadêmica*, *cultura institucional* e *cultura experiencial*. Sendo assim, cada

⁵⁰ Os efeitos apontados por Viñao Frago, parecem estreitamente vinculados com a análise de Williams, sobre os significados de reprodução cultural. Ao conceituar tradição, Williams aponta o desejo como fator fundamental para a continuidade cultural. Desejo, que para ele, “não é abstrato mas efetivamente definido pelas relações sociais gerais existentes” (1992, p. 185).

uma dessas culturas possui características próprias e produtos específicos, mas é o entrelaçamento delas que permite definir *cultura escolar*. Portanto, para compreender o conceito elaborado por Pérez Gómez, é necessário compreender e associar concomitantemente todas as culturas que o autor identifica como sendo constituintes da *cultura escolar*.

A *cultura crítica*, considerada também como alta cultura ou cultura intelectual, diz respeito às produções humanas – relacionadas ao saber e ao fazer – que os grupos acumulam ao longo da história; “é um saber [...] que se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias [...] e é diferente para os diferentes grupos humanos” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 21).

Segundo o autor, a *cultura social* é composta de valores, normas, idéias, instituições e comportamentos dominantes no contexto de uma sociedade “formalmente” democrática, na qual as leis do livre mercado e o poder dos meios de comunicação de massa passam a exercer uma grande influência nos valores e nos comportamentos dos indivíduos. Portanto, a *cultura social* é a ideologia cotidiana, onde os significados se difundem “por via da sedução, da persuasão ou da imposição” (2001, p. 83).

Se a *cultura crítica* e a *cultura social* estão diretamente ligadas às produções sociais, a *cultura institucional* é produzida pela própria escola. Nesse sentido, Pérez Gómez a define como um “conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição escolar”, ou seja, as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais que acabam por reforçar valores e crenças ligadas à vida social dos alunos (2001, p. 131).

A *cultura* que, segundo o autor, é elaborada de forma particular, ao longo da vida do indivíduo – portanto está relacionada com o contexto de cada um –, é a *cultura experiencial*. Esta pode ser caracterizada pela singularidade, pois encontra-se baseada na experiência biográfica. Segundo o autor, a compreensão da *cultura experiencial* só é possível mediante a análise dos processos de construção de significados de cada indivíduo. E esses significados são responsáveis pela “formação da individualidade peculiar de cada sujeito, com seu diferente grau de autonomia, competência e eficácia para se situar e intervir no contexto vital” (2001, p. 218).

Por fim, a *cultura acadêmica*. Esta, o autor define como um “conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 259). Para ele, esta *cultura* se expressa no currículo – através dos conteúdos disciplinares ou do

currículo fruto da elaboração compartilhada por alunos e professores. Ainda abordando a *cultura acadêmica*, o autor aponta e ressalta a função socializadora, instrutiva e educativa da escola, concluindo que esta deve ser “um espaço de cultura no qual se aprendem os conceitos, as ferramentas, as técnicas e os códigos da cultura da humanidade” (2001, p. 264).

Portanto, as contribuições da análise de Pérez Gómez são extremamente significativas, na medida em que “desmembra” o corpo, que é a *cultura escolar*, estudando as partes que o integram, unindo novamente, proporcionando assim um entendimento mais profundo e abrangente do “vivo, fluido e complexo” cruzamento de culturas que se produz na escola. Assim,

a análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16-17).

Diante disso, a análise da *cultura escolar* configura-se um campo fértil, ao proporcionar descobertas e possibilidades de abordagens. Estudar a *cultura escolar* é “estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço / tempo identificado como escola.” (PESSANHA e DANIEL, 2002, p. 7).

Concluindo a exposição, será apresentado como ilustração um relato de Schafer, baseado em suas atividades como educador musical. Nesse, ficam evidentes alguns aspectos referentes aos atos cotidianos e próprios da escola, e que podem exemplificar de forma simples, a análise feita até aqui:

Encontrava-me em uma dessas escolas de estilo aberto, na qual o único lugar à prova de sons é o banheiro. Quando entrei na sala de aula, a professora disse: “Espero que vocês não façam muito ruído”. Ela já havia recebido queixas das salas vizinhas. As paredes tinham cerca de dois metros e meio de altura, e pela fenda entre a parede e o forro podia-se ouvir a voz de outro professor dizendo: “...agora, se o raio do círculo for multiplicado por... etc.” A situação pedia desempenho não usual, e então falei à classe que gostaria que trabalhássemos juntos para criar um som tão estarrecedor que o professor de matemática fosse obrigado a parar e nos ouvir. “Ele não pára nunca”, lamentou espontaneamente um aluno. “Tanto mais difícil para nós”, respondi; e pusemos mãos à obra. Imaginamos muitos sons e quando chegamos finalmente a um acordo, de qual seria o melhor som, nós o experimentamos. E então o interrompemos, prendendo a respiração, para ver o que iria acontecer. Por

sobre as paredes, ouvimos: “... então, a solução para o problema do raio será...” “Falhamos”, admiti com certa relutância. Amanhã tentaremos novamente (SCHAFFER, 1991, p. 300-301).

Focando a atenção para a cultura que se produz e se reproduz na escola, percebe-se nesse relato, a força da rotina escolar e o “poder” contido nos hábitos escolares. Enfim, é percebido aí, um aspecto da cultura da escola, que pode ser expresso na determinação e irreducibilidade da “multiplicação do raio do círculo”. E fundamentada nesse sistema de práticas e significações, procurarei analisar as práticas musicais como parte da *cultura escolar*, convergindo posteriormente, para o contexto da Educação Artística.

2.3 AS PRÁTICAS MUSICAIS COMO ELEMENTO DA CULTURA ESCOLAR

Na exposição sobre o conceito de *cultura* e *cultura escolar*, ficou evidente o caráter sistêmico, de ambos os conceitos. E é justamente sobre esse caráter sistêmico que a análise das práticas musicais se firmará – pois entendo que é fundamental considerar a existência de uma rede de significados quando se objetiva o estudo de um determinado elemento da *cultura escolar*.

Ao considerar a música como elemento cultural, considera-se de modo semelhante, a prática musical escolar como parte integrante das práticas que permitem a “transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos” – portanto, parte da cultura escolar. Sobre este fundamento, procurei analisar as expressões musicais no âmbito da escola, a partir dos dados empíricos coletados no Maria Constança.

Nesse ponto, o pensamento de Swanwick é pertinente, quando ressalta a idéia de que somos intérpretes culturais. O autor acredita que, como seres humanos, possuímos “repertórios de interpretação de comportamento”, “sistemas representacionais altamente desenvolvidos”, “formas de discursos”. O autor afirma que não somos apenas receptores de cultura: interpretamos a cultura:

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma ‘voz’ musical (2003, p. 45-46).

Interpretar passa a ser um ato individual e coletivo, um processo de interações – cultura x indivíduo, indivíduo x indivíduo –, onde se ouvem várias vozes e são produzidos vários discursos.⁵¹

E com base no processo que envolve interpretação e cultura, convém comentar aqui, resultados de uma pesquisa realizada por Del Ben (2001), que visou investigar as concepções e ações de professores de música no ensino fundamental. Conforme os resultados da pesquisa, constatou-se que as professoras pesquisadas parecem não reconhecer o valor da compreensão e da vivência musical como uma dimensão fundamental da cultura – ignorando nesse caso, o que os alunos vêem e ouvem por meio das apresentações musicais, dos CDs, das rádios, da Internet ou de filmes.⁵²

Nesse sentido, torna-se clara a relação entre música e sociedade, que é concebida por Hentschke e Del Ben como algo interdependente. Segundo as autoras,

é no mundo social que definimos e convencionamos o que consideramos música, quais as formas de vivenciá-la ou aprendê-la e quais as funções e usos de determinada peça ou estilo musical. Portanto a aula de música não pode tratar a música como um objeto destituído de significados e funções sociais (2003, p. 180).

Considerando as significações assumidas pela musicalização nos diversos contextos institucionais, Penna aborda questões concernentes ao ensino da música na escola especializada e no ensino regular. Nesse último caso, a autora reconhece a limitação da ação educativa no campo musical, apontando alguns fatores que permeiam a realidade escolar brasileira – como as dificuldades com relação ao espaço e tempo destinado às atividades musicais e as dificuldades do professor de Educação Artística em “desenvolver objetivos propriamente musicais” (1990, p. 59). Nessa perspectiva, a questão do método é tratada de forma a dimensionar toda a prática pedagógica, na medida em que os conteúdos, por si só, não alcançam os objetivos desejados.

Sobre o aspecto metodológico, Penna destaca o canto coral, partindo do reconhecimento de que a formação deste, é desejo da maioria das instituições educativas. Ressalta seu valor na socialização, no cultivo do gosto musical e no

⁵¹ Para Janet Wolff, “qualquer leitura de qualquer produto cultural é um ato de interpretação. E a maneira pela qual ‘traduzimos’ ou interpretamos determinadas obras é sempre determinada pela nossa própria perspectiva e por nossa própria posição na ideologia” (Apud FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 109).

⁵² Mellers e Martin (Apud HENTSCHE e DEL BEN, 2003, p. 183).

desenvolvimento do sentimento religioso e patriótico, mas acredita que “se visamos musicalizar a todos, a formação de uma banda ou coral não parece a forma mais adequada” (1990, p. 73).

A autora revela um aspecto que circunda a realidade presente nas escolas, quando assinala que a finalidade específica dos coros escolares consiste em realizar apresentações – tornando-se um meio restrito de musicalização. Para que se torne uma forma de musicalizar mais produtiva, são apontados alguns redirecionamentos práticos, como o desenvolvimento de um trabalho que envolva movimentos e gestos, valorização da criatividade – através de improvisações dirigidas – e a seleção de um repertório baseado no interesse dos alunos. Desse modo, as possibilidades são ampliadas, proporcionando aos alunos a oportunidade de obter maior sentido na prática coral.

Por fim, adverte para que não se perca de vista o objetivo maior da musicalização, que é

[...] promover uma ativa inserção do indivíduo no seu ambiente cultural. O primeiro desafio é, então, como alcançar o aluno, para construir as pontes que, apoiadas sobre sua realidade de vida, possam levá-lo o mais longe possível, dando-lhe, inclusive, condições de compreender criticamente a sua própria vivência (PENNA, 1990, p. 74).

Nesse sentido, Swanwick identifica alguns fatores, que por certo são impecilhos quando se objetiva a “ativa inserção do indivíduo no seu ambiente cultural”. Para ele, a música da escola é vista pelos alunos como uma subcultura musical, caracterizada pela ausência de relação entre os tipos de música, pela tentativa de levar a música popular para a sala de aula e pela criação de bandas.

Analisando a educação musical nas escolas no final da década de 1960, Swanwick constata que “a palavra ‘música’ era, freqüentemente, retirada de livros em uso nas escolas, e a palavra ‘som’ a substituiu: por exemplo, *Novos sons na sala de aula*, *Sons e silêncios*, *Explorando o som*, *Faça um novo som*, *Sons divertidos*, *Sons interessantes*”⁵³ (2003, p. 51-52). No período subsequente, o autor destaca elementos da música popular entrando na educação formal, como uma maneira de reconhecer a realidade da música “lá de fora”. Tanto esta, como outras características

⁵³ No Brasil, percebe-se essa característica no final da década de 1970. Os dados obtidos através dos diários de classe do Maria Constança nesse período ratificam a constatação do autor, na medida em que os conteúdos musicais se dirigiram no sentido de desenvolver atividades nas quais se desenvolviam pesquisas sonoras e aspectos referentes às qualidades do som. Anexo C, Fotos 5 e 6, p. 146.

apontadas por Swanwick são percebidas nas práticas musicais no contexto da Educação Artística e serão facilmente identificadas através dos dados empíricos apresentados no próximo capítulo.

Quando aborda o coral, sua crítica se fundamenta na razão primeira da criação de um grupo vocal na escola, que visa apresentações públicas, e no aspecto metodológico. Para ele,

[...] o principal objetivo dessas aulas parece ser desenvolver um programa de música no formato de apresentação pública, mais do que prover uma experiência educacional musicalmente rica. Os métodos de ensino, por conseguinte, tendem a ser muito direcionados, e pode haver uma considerável repetição, nos ensaios, de uma literatura muito pequena, freqüentemente dando origem ao tédio e à saciedade. A música pode tornar-se pouco significativa, e o interesse musical real dos alunos provavelmente migra para outros campos (SWANWICK, 2003, p. 52-53).

Por meio dessa afirmação, o autor nos remete mais uma vez aos resultados da presente pesquisa. Ao analisar os diferentes grupos e atividades musicais, vê-se ressaltada mais uma vez, a música como um elemento da *cultura escolar* – e como elemento integrante dessa cultura, convém ser tratado de forma específica.

Ao discorrer sobre o ensino de música na escola fundamental, Loureiro afirma que a educação musical deve ser vista como uma prática social que está em processo de transformação. Portanto, ao ser analisada, requer uma visão que considere “uma intrincada rede de relações numa multiplicidade de variáveis, uma vez que a educação musical vem tratar da relação do ser humano com a cultura” (2003, p. 171).

Do ponto de vista da autora, o gosto musical dos alunos não pode ser ignorado, pois o contrário significaria negar-lhes a possibilidade de ampliar seus conhecimentos musicais. Desse modo, “professor e aluno devem buscar um consenso ao selecionar um repertório, ou mesmo, um tema, a ser abordado em sala de aula”, pois a educação musical deve “estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno” (p. 170).

Ao abordar a prática musical escolar por meio de grupos, como o coral e a banda, Loureiro reconhece o estímulo e o conhecimento musical proporcionado por esse tipo de trabalho, mas atenta para o caráter excludente dessas atividades⁵⁴. Nesse contexto, a autora acredita que “a democratização do ensino de música nas escolas de

⁵⁴ Mais adiante, serão abordados de forma específica o coral e a banda – no caso da Escola Maria Constança, a Fanfarra. Diferenciamos Banda e Fanfarra pelo aspecto técnico, que na Banda é mais elaborado.

ensino básico está intrinsecamente relacionada ao principal desafio de nosso sistema educacional, ou seja, tornar possível a todos os alunos o acesso ao saber, à cultura e à arte” (p. 171).

Com base no conteúdo apresentado até aqui – sobre o conceito de *cultura* e sobre as práticas musicais como elemento da *cultura escolar* –, o capítulo seguinte segue no sentido de apresentar e contrapor as vozes de alunos e professores, visando compreender o sentido da música na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

CAPÍTULO III

A CULTURA ESCOLAR EXPRESSA NOS ESCRITOS E NAS VOZES

3.1 OS DIÁRIOS DE CLASSE

Considerar as práticas musicais como integrantes da cultura escolar, significa considerar sentimentos e comportamentos de alunos e professores que, ao interagirem no espaço escolar, dão sentido às suas práticas. Sendo assim, busquei coletar e analisar os dados de forma a identificar as diferentes atividades musicais – nos diários de classe –, tentando captar os diversos sentidos, expressos na voz dos professores e na voz dos alunos.

Quando me propus a analisar os conteúdos nos diários de classe de Educação Artística, tinha consciência de que o primeiro passo seria dado no sentido de “entrar” na sala de aula. E se por um lado o diário “diz” pouco, por outro, ele abre caminhos para o conhecimento de realidades que parecem distantes – permitindo uma maior aproximação do que foi vivido em sala de aula. Assim, as “vozes dos professores” começam a ser “ouvidas” através de seus próprios registros e anotações.

Como esta pesquisa consistiu em analisar o período que envolve a Educação Artística no currículo, dirigi-me ao período de 1971 a 1996⁵⁵. No entanto, os diários de classe mais antigos disponíveis no arquivo da Escola Maria Constança datam de 1976, restringindo minha análise aos diários a partir daquele ano⁵⁶.

Meu primeiro passo consistiu em fazer um levantamento das aulas com conteúdo ou atividade musical ministradas em Educação Artística. Em seguida, coletei os conteúdos e os agrupei em temas – inicialmente para fins operacionais, posteriormente para compreender melhor a relevância de determinados temas. A quantidade de aulas de música e do conteúdo ministrado em cada ano suscitou uma questão: estaria a frequência de conteúdo musical ligada diretamente ao professor? Ou seja, é o professor o único responsável ou a figura determinante para que haja um ensino direcionado para a música, ou outros fatores devem ser considerados?

⁵⁵ Este período se justifica pelo fato da Lei nº 5.692 haver sido promulgada em agosto de 1971. E apesar da Lei nº 9.394 ter sido aprovada no ano de 1996, sua aprovação aconteceu no mês de dezembro, o que faz com que as transformações propostas só aconteceriam a partir do ano de 1997.

⁵⁶ Curiosamente, no ano de 1976 um diário indicava a disciplina Música e outro Coral. Para melhor organização deste trabalho, ambos os diários serão analisados mais adiante.

Parte dessa questão deverá ser respondida mais adiante – através dos relatos dos próprios professores –, e parte pode ser esclarecida a partir do que foi observado nos registros escritos nos diários de classe do Maria Constança.

Conforme os registros indicaram, o professor de Educação Artística freqüentemente lecionava outras disciplinas na escola. De 25 professores que lecionaram Educação Artística, pelo menos 10 lecionaram concomitantemente outras disciplinas. Os reflexos dessa realidade podem ser percebidos tanto na carga horária dispensada às atividades musicais, quanto no conteúdo dado por esses professores.

Foram analisados 124 diários de classe, dos quais 30% não registram nenhum conteúdo musical, e 28% registram de 1 a 3 aulas envolvendo algum conteúdo ou atividade musical⁵⁷. A turma que teve mais aulas de música foi a 7ª série do ano de 1979. Nesta, das 72 aulas de Educação Artística, 43% foram destinadas a algum tipo de atividade musical – ou seja, quase metade das aulas realizadas durante o ano privilegiaram a música⁵⁸. Entretanto, é mais razoável afirmar que artes plásticas e artes cênicas foram prioritariamente ministradas e praticadas no contexto da Educação Artística, sobrepujando as atividades musicais.

O que foi observado com muita freqüência foi a “unificação” de conteúdos em séries consecutivas, ou seja, os diários de Educação Artística se apresentavam quase idênticos na 5ª, 6ª e 7ª séries do mesmo ano. Esse fato, além de revelar uma dissociação conteúdo-série, demonstra falhas no que se refere ao planejamento didático e à falta de domínio do professor nessa área de conhecimento⁵⁹.

Assim, a educação musical em sala de aula se expressa, nessa perspectiva, através de atividades esporádicas e independentes umas das outras, desconstituídas de objetivos – além disso, com uma característica: imprevisíveis quanto ao conteúdo e quanto à carga horária destinada à música. No que se refere aos conteúdos de música, parece não haver conexão entre eles. Nesse sentido, foram constatadas tanto aulas de música dada em blocos (3 aulas seguidas), quanto um grande espaçamento entre elas – resultando na desvinculação de conteúdos. Além disso, observou-se que o professor, muitas vezes, esteve condicionado aos interesses dos alunos, como a

⁵⁷ Os ensaios foram considerados como atividade musical, embora não tratassem de nenhum conteúdo musical específico. Principalmente no período dos Festivais da Cantoria no Maria Constança, grande parte das aulas era destinada a ensaios. Anexo C, Foto 7, p. 147.

⁵⁸ Ver 7ª Not. 1979. Anexo B, p. 135-136.

⁵⁹ A repetição de conteúdos pode ser observada nas 6ª e 8ª e 1º e 2º Colegial do ano de 1977. Anexo B, p. 134.

prof^a. Maria Helena, que admite: *Mas se a turma se interessa nisso, você fica mais propício, você trabalha mais com isso* (Entrevista realizada em 10/03/04)⁶⁰.

Para efeito de organização e compreensão dos conteúdos ministrados, agrupei em temas: A) *Teoria Musical*; B) *História da Música*; C) *Apreciação Musical*; D) *Composição e Experimentação*; E) *Ensaio* e F) *Outros*.

No item A – *Teoria Musical* –, foram considerados os conteúdos referentes ao estudo dos elementos musicais – como notas, escalas, ritmos, qualidades do som, melodia e harmonia, e outros temas referentes à leitura e escrita musicais. Das 446 aulas de música realizadas no período de 1976 a 1996, 8% foram destinadas a esse tipo de conteúdo. Apesar de ser um conteúdo que envolva leitura, escrita e compreensão de elementos musicais, não se apresentam de forma coerente ou sequencial. Em grande parte dos casos, a aula se restringia apenas a abordar os elementos constitutivos da música - como uma aula de 1976, registrada como “Música – claves, pauta, notas musicais”, e outra de 1987, registrada como “Música - Som - Ritmo - Harmonia”. Parece que tais conteúdos não foram aprofundados, pois, nestes e em outros casos, apenas uma aula foi destinada a tratá-los.

Quanto aos conteúdos relativos à *História da Música*, agreguei o erudito e o popular - retratados nas diferentes épocas. Neste item somam-se 16% das aulas, do total de 446 ministradas. Apesar de haver uma abordagem significativa da música erudita, as aulas destinadas à Música Popular Brasileira e à Música Regional constituem a maioria⁶¹. Mas o contraste dos temas chama a atenção – ou melhor, a amplitude dos temas registrados. Nesse sentido constatei que, se para determinada turma foram ministradas 8 aulas sobre a vida e a obra de compositores eruditos – indo de Bach a Carlos Gomes –, para outra foi ministrada apenas 1 aula destinada à “Pesquisa sobre Música Regional”.

O que percebi e gostaria de destacar, é que a formação do professor parece determinante nesse aspecto. Apesar de não ter conseguido contato com uma das professoras que mais explorou conteúdo erudito, concluí que o conteúdo escolhido e ministrado é resultado de sua formação musical. Nesse caso, identifiquei através da “escrita” do registro, que essa professora fazia uso de Mário de Andrade. Essa suposição se justifica pelo fato de que os nomes dos compositores, independente de sua nacionalidade, aparecem, tanto no livro quanto no diário, em português – *Johann*

⁶⁰ Anexo A, p. 104. Prof^a. Maria Helena possui formação em Educação Artística – Hab. Artes Plásticas. Leciona no Maria Constança desde 1990.

⁶¹ Sobre Música Popular Brasileira e Música Regional, somam 45% das aulas, ministradas predominantemente na década de 1980.

Sebastian Bach é chamado de João Sebastião Bach – como é visto em *Pequena História da Música*, de Mário de Andrade⁶².

Contando com a hipótese de todas essas aulas terem sido ministradas, concluí que esse tipo de conteúdo parece não ter adquirido muito sentido para os alunos: dois alunos foram interrogados sobre tais aulas, mas afirmam não se lembrar de nada a respeito - o que não acontece quando se trata de conteúdos referentes à música popular. O que parece ter acontecido, é que o que contribui para a lembrança dessas aulas – envolvendo história da música erudita ou popular – é a participação direta dos alunos. Desse modo, a metodologia passa a ser fator fundamental para que tais conteúdos façam sentido.

No item C – o qual denominei *Apreciação Musical* –, agrupei os assuntos referentes às atividades de audição ou a qualquer prática que envolva percepção musical, mesmo que esta apareça associada ao desenho, ao teatro ou à dança. As atividades de *Apreciação Musical* configuraram um “estilo” de aula dubio ou mesmo desconhecido, pois não consta nos registros o que de fato foi ouvido – constando apenas: “Audição musical” ou “Audição de discos”. Tais atividades constituíram 4% do total de aulas. Duas professoras afirmam ter utilizado música instrumental, das quais citaram “Trenzinho Caipira”, de Villa-Lobos, e obras de Puccini. Conforme os relatos, os professores utilizavam seu próprio acervo musical – alguns deles tinham LPs e usavam em suas aulas, pois a escola não oferecia nenhum material fonográfico.

O que observei nas atividades de *Apreciação Musical*, a partir das entrevistas com as professoras, é que a atividade proposta era “a oportunidade” que o aluno tinha, de ouvir determinadas músicas. Ouvir Villa-Lobos ou Puccini era uma experiência tão nova, que acabava exigindo do professor um planejamento específico para se abstrair da audição, um conhecimento musical significativo – como a percepção de aspectos melódicos e rítmicos, recursos instrumentais utilizados pelo compositor, ou mesmo aspectos históricos relevantes na composição da obra. Nesse sentido, a prof^a. Amanda reconhece que os alunos quase não tinham acesso à música clássica e acrescenta: *a questão é você fazer a escolha certa da música clássica* (Entrevista realizada em 25/03/04)⁶³. Prof^a. Sueli relembra que os alunos que os momentos de audição eram sempre acompanhados de outra atividade: *Então eu fazia*

⁶² Ver Anexo C, Foto 4, p. 145.

⁶³ Anexo A, p.113. Prof^a. Amanda possui formação em Educação Artística – Hab. Artes Plásticas. Lecionou no Maria Constança no período de 1986 a 1990.

com que eles respondessem um questionário, que eles fizessem uma dissertação sobre aquele tema (Entrevista realizada em 24/03/04)⁶⁴.

Denominei *Composição e Experimentação* as atividades relacionadas ao conhecimento e à exploração do som – oficinas de música –,⁶⁵ bem como as práticas ligadas à composição vocal ou instrumental. Incluí nesse grupo a criação de paródia e os trabalhos de confecção de instrumentos musicais – por certificar que estas aulas também envolviam experimentação sonora. Esse tipo de atividade soma 14% das aulas, das quais grande parte foi destinada a atividades de exploração e desenvolvimento do conceito de som.

Mas a atividade que se destaca nesse grupo, e sobre a qual gostaria de comentar, é a paródia⁶⁶. Nos relatos de ex-professores, todos eles demonstraram uma atenção ou uma “afinidade” maior com a paródia, afirmando que os alunos se mostravam interessados e que essa prática era uma das que mais mobilizava a classe. Como etapa preparatória, era solicitado que os alunos memorizassem a melodia de uma música – ou escolhesse uma que já era conhecida –, para que em seguida, criassem uma letra que “encaixasse” na melodia escolhida. Os temas eram diversos, desde que a letra representasse uma crítica ou enfatizasse o aspecto cômico. Pelas entrevistas, constatei que era uma atividade “divertida” – para professores e alunos –, na qual a música era apenas um recurso de composição; ou seja, consistia em uma atividade musical com motivações extramusicais. Prof^a. Sueli relata: *eu procurava fazer com que eles ouvissem a música que iam parodiar e depois encaixassem as palavras dentro da letra que iriam formar – porque assim a música saía mais ou menos perfeita e estimulava a criatividade deles*⁶⁷.

Segundo a prof^a. Sueli, no ano de 1974 o governo estadual promoveu um curso de *Prosódia Musical*. O material distribuído, e que me foi apresentado pela professora, consta de 7 páginas, divididas em tópicos - como *Regras de Prosódia*, *Ritmo* e *Anacruse*. O conteúdo não deixa dúvidas quanto à sua utilidade nas “aulas de música”, pois orienta de forma didática o trabalho de diversos textos – não

⁶⁴ Anexo A, p. 109. Prof^a. Sueli possui formação em Artes Plásticas. Lecionou no Maria Constança nos anos de 1979 e 1980.

⁶⁵ Sobre a história das oficinas de música no Brasil, ver Campos (1988).

⁶⁶ O termo “paródia” é utilizado aqui como uma apropriação de determinada música, na qual se constrói uma nova letra sem modificar a melodia. Possui caráter cômico.

⁶⁷ Anexo A, p. 108.

faltando exemplos – visando sempre obter um “bom ajustamento da letra à música”⁶⁸.

Essas considerações sobre a paródia reforçam mais uma vez suas “motivações extramusicais”, e provavelmente devido à sua estreita ligação com a língua portuguesa, foi praticada pela maioria dos professores – e parece ser praticada até hoje como recurso “fácil” para os professores sem conhecimento musical.

Considerando a quantidade de aulas de Educação Artística destinadas à música, há uma proporção grande destinada a ensaios – na maioria das vezes, para o *Festival da Cantoria* - promovido e realizado pela própria escola. Proporcionalmente essa quantidade é significativa, totalizando 10% das aulas.

Além das atividades *relacionadas com Teoria Musical, História da Música, Composição e Experimentação*, e *Ensaio*, outras aulas foram dadas envolvendo música, totalizando 46%. Neste item, o qual denominei *Outros*, estão inseridos: o canto de hinos pátrios, cantos e danças folclóricas, aulas sobre “Instrumentos Musicais” – abordagem teórica ou atividade prática –, temas ligados à importância da Educação Artística e à importância da Música na vida do homem. Como algumas aulas foram registradas de forma muito ampla – permitindo várias possibilidades de interpretação – preferi incluí-las neste item.

Julgo oportuno apresentar dois diários datados de 1976 – um de Música e outro de Coral I – encontrados nos arquivos do Maria Constança. Embora não se enquadre nos diários que deveriam ser contados para análise – pelo fato de “fugir” dos registros de Educação Artística – considero importante realçar alguns aspectos desses diários, pois revelam, através dos registros dos conteúdos ministrados, dados importantes referentes ao ensino da música nesse período.

Especialmente no diário de *Música*, constata-se grande predominância de teoria musical. Ao contrário dos outros, este se dirigia a todas as turmas – 1º e 2º graus⁶⁹. A organização dos conteúdos obedece a um cronograma – o que me levou a concluir que essas aulas eram dadas duas vezes por semana. O conteúdo é predominantemente direcionado à teoria musical: *Noções de melodia, harmonia e ritmo, Claves, Conhecimento das notas em todas as claves, Compasso simples, Solfejo na clave de sol, Graus da escala, Compasso Composto e Tonalidade*, são

⁶⁸ Apesar de ter tido acesso ao material, não fui autorizada a divulgá-lo na íntegra. Por esse motivo, restringir-me-ei a comentá-lo.

⁶⁹ Apesar de ser dirigido ao 1º e 2º graus, esse diário apresenta uma lista de apenas 56 alunos. Observa-se, pelo número de faltas, um alto índice de desistência, especialmente a partir do mês de maio.

alguns dos assuntos ministrados nas aulas. Com base nesse conteúdo, observa-se que havia uma preocupação no sentido de ensinar aos alunos os elementos teóricos da música e a prática de leitura musical – haja vista a ênfase no solfejo.⁷⁰ Entendo que essa ênfase se deve ao fato da existência e atuação tanto do Coral e Fanfarra, como da concepção de um ensino musical nos moldes do Canto Orfeônico.⁷¹

No diário de *Coral I* foram registradas apenas as músicas que compunham o repertório – organizadas mês a mês. Essa lista de músicas foi apresentada aos ex-alunos entrevistados que fizeram parte do Coral, os quais destacaram com unanimidade, a música *O Uirapuru*⁷². Outras músicas foram lembradas, como *As Pastorinhas* (“*A estrela d’alva*”) e *Negrinho do Pastoreio*⁷³. Considerando as outras músicas do repertório, percebe-se claramente uma escolha voltada para apresentações especiais. As datas comemorativas, como Dia das Mães, Dia dos Pais e Dia dos Professores, são lembradas e as canções alusivas a essas datas integram os registros⁷⁴.

Acredito que a interpretação dos registros e as lacunas deixadas pela análise superficial das indicações de conteúdo, serão complementadas com os relatos de ex-professores e ex-alunos do Maria Constança. Tais relatos não apenas esclarecem os escritos, como revelam o sentido das práticas musicais na escola.

3.2 A VOZ DOS PROFESSORES

Os conteúdos registrados nos diários de classe são importantes na medida em que apontam o que era ministrado na Educação Artística. Mas a “vida” parece emanar dos escritos, quando os professores fazem ouvir a sua voz – clarificando os registros e dando “movimento” ao que antes estava apenas restrito ao papel. Ouvir os professores foi, portanto, um passo fundamental e determinante no processo de captação e compreensão do ensino da música na escola.

⁷⁰ Anexo C, Foto 1, p. 144.

⁷¹ Neste período – 1976 – a Escola contava com uma professora-regente que, pelo que chegou ao meu conhecimento, era especializada em música.

⁷² Canção composta em 1934, pelo compositor paraense Waldemar Henrique, na qual o autor aborda aspectos do folclore brasileiro, de forma bem humorada. O elemento rítmico parece constituir, juntamente com a letra, um dos “atrativos” da música. Isto nos leva a crer serem estes os principais motivos da canção ser a mais lembrada pelos alunos.

⁷³ *As Pastorinhas* é de autoria do compositor carioca Noel Rosa e João de Barro. *Negrinho do Pastoreio* é uma lenda meio africana, ligada ao tema da escravidão. Esta música foi composta em 1957 e um dos maiores sucessos do escritor e compositor gaúcho Barbosa Lessa.

⁷⁴ Ver AnexoC, Foto 2, p. 144. Na capa desse diário os termos indicativos normais foram riscados, e substituídos por “Relatório, Entrevistas e Observações”, Devido à ausência da folha com o nome dos alunos e de registros de frequência, suponho que não havia controle nesse sentido.

Ao analisar a cultura docente, Pérez Gómez reconhece que é um fenômeno complexo - atentando para a necessidade de questionar “regras explícitas e ocultas” que regulam os comportamento desse grupo. Para o autor, a cultura dos docentes pode ser definida como “[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional” (2001, p. 164).

Pelos diários analisados entre 1976 e 1996 chega-se à soma de vinte e cinco professores. Em alguns casos, o nome do professor é registrado apenas uma vez, ou seja, em uma única turma, curiosamente ministrando no máximo duas aulas de música por ano; em outros casos, seu nome aparece duas vezes, ou, seja, em mais de uma turma. Sendo assim, julguei relevante entrevistar os ex-professores que permaneceram pelo menos mais de um ano na cadeira de Educação Artística – resultando um total de seis entrevistados.

Dos seis professores entrevistados, três possuíam formação na área e um, apesar de não ter a devida formação, destacou-se por ministrar a maior quantidade de aulas de música em todo o período analisado. Os relatos obtidos através das entrevistas foram, de certa forma, complementares, haja vista a diferença dos períodos em que lecionaram no Maria Constança. Diante disso, a entrevista com ex-professores que permaneceram apenas um ano ministrando a disciplina me pareceu dispensável, mesmo porque a maioria deles não havia trabalhado conteúdo musical. Dois professores que possivelmente dariam informações importantes, não foram localizados.

O roteiro da entrevistas teve como eixo as atividades musicais realizadas nas aulas de Educação Artística, as atividades musicais extraclasse - que até 1980 eram o Coral e a Fanfarra, na década de 1980 os Festivais e na década de 1990 as apresentações integradas de música, dança e teatro – e o canto do Hino Nacional no pátio da escola. A partir daí, outras perguntas surgiram no sentido de compreender a prática pedagógica e o motivo de tais atividades.

Observei dentre os professores entrevistados, que a maioria demonstrava um certo orgulho do trabalho que realizaram. Apesar das anotações dos diários de classe serem muito objetivas e pontuadas, por vezes, revelam detalhes – que lhes parecem muito vivos na memória – de procedimentos, comportamentos e reações dos alunos, que conduz, na maior parte dos casos, ao sucesso da aula dada.

Além de passar a idéia de “dever cumprido”, os professores se sentem honrados – principalmente aqueles com mais experiência – e saudosos de um tempo

que, para eles, traz recordações valorosas. Por outro lado, há casos de professores que demonstram certo receio ou se sentem ameaçados ao saber que seus diários foram encontrados e lidos sem o seu consentimento. A prof^a. Sueli, de maneira muito simpática, disse que ficou surpresa em saber que seus diários estavam sendo “vasculhados”. A prof^a. Amanda reconheceu ter dificuldades em lidar com indicações de conteúdos, que nem mesmo sabe se ministrou.

Meu objetivo através dos relatos de ex-professores foi direcionado a esclarecer os registros contidos nos diários, o propósito de seus conteúdos e o sentido dado por eles ao eleger e selecionar determinadas atividades musicais.

Antes de apresentar e comentar os relatos, torna-se oportuno o pensamento de Julia que, de alguma forma, vem confirmar constatações desta pesquisa. Segundo ele, “os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra” e “o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão [...] ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino.” (2001, p. 33). Nesse sentido, os relatos serão apresentados e comentados, conforme sua relevância para a análise.

O primeiro aspecto que chama a atenção, é a concepção que o professor com formação acadêmica em Educação Artística possui da sua própria disciplina, e conseqüentemente da sua prática. Isto se revela na fala de duas professoras - Maria Helena e Amanda, que assumem não ter o dever de abordar as três linguagens artísticas. A prof^a. Maria Helena justifica seu escasso trabalho com música afirmando não ter domínio da área, e procura legitimar sua falta de polivalência referindo-se ao que lhe foi transmitido na Universidade:

Quando a gente saiu da faculdade a professora falou: “-Você tem que enfocar mais aquilo que você domina. Você não tem a necessidade de dar tudo o que eles pedem. Você tem que dar uma noção”. Então eu dava uma pequena noção, mas eu não me aprofundava. Era só uma noção básica do que é música ou trabalhar música com desenho, música com escultura, com teatro⁷⁵.

Semelhantemente, a prof^a. Amanda relaciona o seu curso de formação com sua prática pedagógica:

Quando eu saí e me formei [...] Eu não me sentia assim... obrigada a ter que trabalhar com música, com teatro e artes plásticas. Eu penso que eu fui... eu tive o gostinho de trabalhar com isso e eu já tinha enquanto

⁷⁵ Anexo A, p. 102.

família, o gosto de trabalhar com a música, eu gostava muito também de trabalhar com teatro e com artes visuais [...] Mas era uma coisa minha... nunca me foi imposto pela escola, nem pela Universidade Federal: “Olha, você vai se formar, você tem que trabalhar Artes Visuais, Artes Plásticas, Música e Teatro.” Não. Nada disso. Foi uma visão pessoal de fazer o trabalho⁷⁶.

Com base nessas falas, nota-se que mesmo o professor formado em Educação Artística não se sente capacitado ou não assume como dever o trabalho na área musical. Se ele o faz, é por outras razões – mais pessoais que acadêmicas ou profissionais⁷⁷. Assim, a atuação no ensino de música fica condicionada à disposição desse professor, que se torna figura determinante no processo de inclusão ou exclusão de aulas de música na Educação Artística. Outro aspecto que chama a atenção é que, mesmo que o curso de formação os “isente” da responsabilidade da abordagem musical, os professores realizam dentro de suas possibilidades algum trabalho musical.

Isso se confirma no depoimento da prof^a. Amanda, que apesar de não sentir o “peso” colocado pela Universidade e de reconhecer sua limitação nessa área, sempre planejou aulas de música de forma a conciliar teoria e prática:

Eu sempre tive a preocupação de dar atividades práticas e colocar também a parte teórica pra eles [...] E conversava bastante com eles sobre isso... levava uma música [...] eu tinha um radinho... rádio-gravador [...] eu lembro que ele era pequeno mas tinha uma potência muito boa, e eu guardava no meu escaninho [...] Então a gente sempre ouvia. Na época fita K7 que a gente mais ouvia, porque eu gravava a música [...] então eu trabalhava a parte teórica, com os pequenos textos [...] fazia alguns joguinhos musicais... às vezes a gente acabava fazendo vibração de sons [...] era isso⁷⁸.

Ao ser interrogada sobre o que os alunos ouviam, ela respondeu que ouviam um pouco de tudo: do erudito ao popular – desde que ela tivesse o material.

De modo semelhante, a prof^a. Sueli desenvolveu suas atividades. Afirmou ser “apaixonada” por música e por esse motivo, possuía em casa algum material de música. Depois de acumular anos de experiência docente, hoje é aposentada – orgulha-se de ser formada em Artes Plásticas e de ter conseguido conciliar o ensino das artes em sua prática pedagógica.

⁷⁶ Anexo A, p. 111.

⁷⁷ Segundo a prof^a Amanda, o professor de Educação Artística tinha mais uma “obrigatoriedade moral” de trabalhar com música, o que fazia com que ele tivesse que ir à busca de materiais.

⁷⁸ Anexo A, p. 111.

Segundo o relato dessa professora, uma coisa é possuir *pendão artístico* e outra coisa é *impor sua presença em sala de aula*⁷⁹. Como parte de sua filosofia pedagógica, a professora acredita na necessidade de dar sentido aos conteúdos ministrados para que os alunos saibam os motivos das diversas atividades apresentadas. De suas experiências como aluna, prof^a. Sueli se recorda das extensas biografias dos compositores que copiava em seu caderno. Para ela, esse tipo de atividade é desestimulante. Para fazer sentido, os alunos teriam que ouvir a obra desses compositores, compreender a música segundo a época em que foi produzida. A professora relembra que suas aulas de *Audição Musical* eram acompanhadas de algum tipo de escrita, como um questionário, direcionado ao gênero, à instrumentação e a outros aspectos sonoros. E isso ela diz ter procurado desenvolver em suas atividades, embora, ao analisar seus conteúdos, foi encontrada a audição musical associada à simples reflexão – como as aulas de *relax*, onde se percebe claramente um caráter musicoterapêutico.⁸⁰

Mais uma vez fica evidente na prática do professor de Educação Artística uma autonomia no que se refere à escolha do conteúdo, e a relevância da sua experiência pessoal – hábitos e gostos – no desenvolvimento de suas atividades. No caso desta professora, sua concepção musical e suas motivações para as aulas de *relax*, por exemplo, se mostram em sua vida pessoal: *até hoje a música pra mim é o refrigerio da minha alma, é a minha vida porque só a música me dá o conforto que eu preciso nas horas de desesperança*⁸¹.

Esse fato nos remete ao pensamento de Pérez Gómez, quando aborda a cultura docente. O autor afirma que os juízos, as decisões e as propostas que o professor faz derivam de seu modo peculiar de interpretar sua experiência. Entretanto, para entender seu modo de pensar e agir, “[...] será necessário penetrar na rede ideológica de teorias e crenças, que determina o modo como o professor dá sentido a seu mundo em geral e a sua prática docente em particular.” (2001, p. 189).

Ao ser questionada sobre o trabalho com os conteúdos musicais, a prof^a. Maria Helena afirma que fazia uso de tudo o que possuía em sua própria casa, além do que obteve do seu curso na Universidade. Observa-se aqui, que mesmo o professor formado em Educação Artística tinha que se dispor a buscar as fontes caso desejasse atuar na área de música:

⁷⁹ Anexo A, p. 110.

⁸⁰ Essas aulas apenas “sinalizam” uma intenção musicoterapêutica, não sendo levado às últimas consequências.

⁸¹ Anexo A, p. 108.

Então a gente tinha que procurar o professor da universidade, a gente tinha que procurar em livro, aí naquele tempo ainda era LP, então a gente procurava LP, gravava, trazia.... [...] Então era assim: através de pesquisa, através de auxílio de professores, do meu pai – que entende muito de música – dos professores de piano...e assim a gente ia. Os próprios alunos que tocavam piano, que faziam aulas de canto, que já eram profissionais⁸².

Com base nesse relato, o “pensamento prático” do docente é algo a ser considerado. Segundo Pérez Gómez, esse pensamento é que direciona os modos de interpretar e agir sobre a realidade da aprendizagem. Pois,

mais do que teorias científicas sobre os processos de aprendizagem, ou sobre os métodos didáticos [...], o pensamento prático se forma nestes tácticos, obscuros e, ao mesmo tempo, simples intercâmbios de significados no contexto escolar (2001, p.194).

Outro aspecto observado no discurso dos professores é o direcionamento mínimo por parte destes – no que se refere às atividades musicais –, e conseqüentemente ao caráter “democrático” das aulas de música. Os professores sempre fazem referências aos alunos que estudavam instrumentos ou faziam aulas de canto, de dança, porque de certa forma estes alunos eram “úteis” e “eficientes” no bom andamento das aulas. Relatos, como o da prof^a. Maria Helena, mostram que havia um condicionamento do trabalho aos alunos habilitados – ou seja, o professor só atuava na área de música se houvesse interesse ou habilidade por parte dos alunos:

Porque os meninos naquela época... os meninos tocavam e tinha muitos grupos de música. Bandas, né? E tinha meninas que dançavam.... nós tínhamos dois grupos de dança e um de ginástica rítmica. Então aquilo propiciou a música, entendeu? A abertura pra música... Então eles se interessavam mais gostavam de música de baile, samba, disso, né?⁸³

Diante dessas afirmações, conclui-se que os alunos influíam no “destino” das aulas de música nesse período, mesmo porque, diante da falta de domínio do professor, esses alunos, além de preencher as lacunas deixadas por esta deficiência, dão a ilusão de que o ensino da música está sendo realizado de alguma maneira – o que não é verdade. Assim, ao privilegiar determinados grupos ou alunos, o caráter excludente é demonstrado nas práticas musicais escolares.

⁸² Anexo A, p. 102.

⁸³ Anexo A, p. 102. A época a que a professora se refere é a década de 1990.

Esse “privilegio” dado a determinados alunos é um indicador importante para outro aspecto: o da competitividade – que será tratado mais adiante. A diferenciação e a ênfase nas “habilidades musicais” dos alunos parecem conduzir ao individualismo, que segundo Pérez Gómez, se concretiza na concepção da aprendizagem como um fenômeno individual. Para o autor,

a maioria dos estudantes e das escolas aceita que a aprendizagem é uma experiência essencialmente individual, de modo que a preocupação fundamental da atividade docente é orientar e estimular o progresso individual. Neste sentido, a aprendizagem individual e isolada apóia e reflete ao mesmo tempo uma concepção competitiva da aprendizagem, criando na sala de aula e na escola um ambiente de competitividade e falta de solidariedade (2001, p. 170).

Afirma a prof^a. Bernadete, que possui formação em História, mas que lecionou concomitantemente Educação Artística no Maria Constança: *Sempre tinham aqueles alunos que tocavam violão, né? Teclado... e nós fazíamos apresentações. Muitas vezes assim... no final do bimestre* (Entrevista realizada em 24/03/04)⁸⁴. Esta seletividade continuará sendo abordada mais adiante, quando os alunos falarão sobre o Coral e a Fanfarra, que integraram as atividades musicais da escola na década de 1970, e quando, na década seguinte eram promovidos os festivais de música do Maria Constança.

Se, por um lado havia seletividade ou participação de determinados grupos, por outro, observa-se uma maior participação, condicionada à competitividade. Nesse sentido, os professores promoviam apresentações e trabalhos em grupos, e mesmo que a competição não fosse anunciada ou oficializada, o espírito competitivo era provocado. Segundo a prof^a. Sueli, que várias vezes dividia a sala em grupos, *cada equipe trabalhava, uma queria ser melhor que a outra*⁸⁵.

Essa realidade é compartilhada por outra professora que afirma que em alguns casos, os alunos do turno matutino ficavam depois da aula, dançando e cantando, com o intuito de apresentar-se para a turma da tarde. A prof^a. Maria Helena diz que avaliava as turmas, e cada turma sabia que estava sendo comparada com outra. Ela incentivava para ver *quem se saía melhor. Então, assim... eles ficavam acirrados, né?* - afirma a professora⁸⁶.

⁸⁴ Anexo A, p. 106.

⁸⁵ Anexo A, p. 108.

⁸⁶ Anexo A, p. 103.

Mas o espírito competitivo mesmo parece se “oficializar” nos festivais de música. Denominado de Festival da Cantoria⁸⁷, o evento reunia músicas selecionadas previamente em sala de aula, e os alunos participavam tanto cantando como dançando. Segundo depoimento do prof. Raul, esses festivais refletiram a realidade musical do país:

E como havia nacionalmente um período em que houve aquele entusiasmo com a música, no âmbito do Brasil, também Campo Grande tinha no Maria Constança, e os alunos procuravam ao máximo brilhar, não é? Ensaivavam muito bem e realizava-se no Salão (Entrevista realizada em 03/12/03)⁸⁸.

Com base nesse comentário, pode-se afirmar que a motivação e a busca pelo “brilho”, se fundem e se transformam em força propulsora dos festivais escolares.⁸⁹

Outro aspecto a apontar, é no que se refere à liberdade dada aos alunos no período de realização dos festivais. O prof. José Carlos deixa bem claro que partia dos próprios alunos as idéias e o direcionamento das aulas, e apesar de não ser licenciado em Educação Artística, foi o professor que mais desenvolveu atividades musicais no Maria Constança, no período estudado⁹⁰.

Segundo prof. José Carlos, a fonte de pesquisa naquela época eram difíceis, fazendo com que ele se colocasse à frente do trabalho, realizando aquilo que viesse da parte dos alunos – respeitando a vontade deles. Nesse sentido, as aulas parecem ser bastante “democráticas”, na medida em que se permite fazer o que a classe sugere: *Aí eles diziam: ‘Professor, hoje vamos só tocar violão, cantar’. Então a gente fazia mais um relax, com relação aos nossos alunos, nas nossas aulas* (Entrevista realizada em 04/03/04)⁹¹.

Apesar da profª. Sueli e do prof. José Carlos fazerem menção ao *relax*, não tomei estas aulas por regra, mas procurei considerar o tipo de música ouvido nas aulas. Nesse sentido pode-se afirmar que o repertório era eclético. Os professores apresentavam desde música erudita – universal e brasileira – até música regional e

⁸⁷ Os registros do Maria Constança fazem referências a esses Festivais no ano de 1981, embora eles só apareçam nos diários de classe nos anos de 1982 a 1985, posteriormente em 1988, sob o nome de Festival de Biologia. Outro nome utilizado para denominar o Festival, era Festival de Música Científica – por se tratar da temática que envolvia as disciplinas de Ciências e Biologia.

⁸⁸ Anexo A, p. 99. Prof. Raul lecionou no Maria Constança no período de 1967 a 1991.

⁸⁹ Nos registros encontrados, um professor dedicava grande parte de suas aulas de Educação Artística ao ensaio para os Festivais, mas esse professor é falecido.

⁹⁰ Prof. José Carlos possui formação em Economia e ministrava aulas de Educação Artística e OSPB. Lecionou no Maria Constança nos anos de 1979 e 1980. Das 72 aulas de Educação Artística ministradas durante o ano de 1979, 29 foram destinadas à Música.

⁹¹ Anexo A, p. 100.

folclórica. A prof^a. Sueli afirma que *eles ouviam de tudo, as diversas expressões [...] Tinha música que eles gostavam... cada equipe buscava o seu gosto.*

A questão do “gosto” está presente e pode ser tomada como problemática, pois cabia ao professor administrar esta questão. E é no relato da prof^a. Amanda que isto se evidencia:

Eu não me lembro que tipo de música tinha na época comercialmente [...] Então eu buscava músicas que eles ouviam na época [...] e aí eu ia “negociando” outros tipos de música: Villa-Lobos ...então, era eclético [...] Porque eu começava não com uma imposição, chega lá e você coloca [...] mas havia toda uma preparação e uma mudança devagarzinho de um tipo de música pra outro tipo [...] Eu acho que os jovens gostam muito de música.... então você ia pondo uns pequenos textos, umas atividades... ⁹²

A professora ainda justifica a resistência à “música clássica”, alegando que os alunos não tinham acesso, portanto não estavam familiarizados com o estilo.

Julgo importante considerar nesse contexto, embora com uma certa ressalva, a prática do canto do Hino Nacional. Embora não se caracterize como atividade musical ou prática que envolva aprendizado especificamente musical, acredito ser um elemento da cultura escolar e que portanto, possui um sentido próprio no ambiente escolar. Além disso, nos diários de Educação Artística encontrei referências ao canto do Hino, principalmente no mês de setembro – certamente por ser o mês em que se comemora o *Dia da Pátria*.

Embora o canto do Hino Nacional tenha sido realidade no Maria Constança, certifiquei através das entrevistas, que essa prática não foi ininterrupta. Em uma reunião do conselho de classe realizada em 1982, lê-se: “Determinar, pelo menos 1 vez na semana cantar o hino nacional a cargo do prof. De educação Artística, 5 minutos antes do Recreio, que será no 3º tempo”⁹³. Com base nesse trecho, concluo que existiu tal prática – mesmo porque foi confirmado por alguns alunos, mas por algum motivo deixou de existir durante um período. Sendo assim, em 1982, tornou-se necessário determinar e registrar o retorno do canto do Hino, e atribuir ao professor de Educação Artística a responsabilidade desse momento – levando-me a concluir que, independente se suas habilidades musicais, esse professor deveria assumir o momento cívico simplesmente por se tratar de entoação e audição musical.

⁹² Anexo A, p. 112. Aqui ela faz referência ao “O Trenzinho Caipira”, de Heitor Villa-Lobos. Nesse tipo de aula - *Apreciação Musical* -, os alunos ouviam, fechavam os olhos, conversavam sobre a música, ouviam novamente e desenhavam. Ver 5ª Mat., 1989. Anexo B, p. 140.

⁹³ Ata da reunião nº 03/82, realizada no dia 9 de fevereiro de 1982. Anexo C, Foto 3, p. 144.

Percebi nos relatos dos professores, que o canto do Hino Nacional no pátio representava, de fato, um momento cívico, uma situação que exigia respeito. Observa-se por parte de alguns professores, como a prof^a. Bernadete, que era necessário haver uma conscientização para que os alunos não só vivenciassem o momento, mas o compreendessem. Conforme prof^a. Bernadete,

*eles até colaboravam muito porque a coordenadora também ajudava inclusive eu dizia assim, que o Hino Nacional é o mesmo de nós estarmos fazendo uma oração para Deus. Então naquele momento nós estávamos fazendo uma oração para nossa pátria. E eles aceitavam, sabe? Todos ficavam em fila, ninguém com boné, numa posição de bom brasileiro... era muito bonito*⁹⁴.

Talvez essa visão pareça romântica, mas é a visão compartilhada por outros professores – como o prof. José Carlos, que ao ser interrogado sobre indisciplina no momento do canto do Hino, respondeu: *Nada. Nada [...] Eram colocados em filas duplas, por série, e tinha a participação dos professores, com a mão no peito, com o respeito à nossa Bandeira Nacional e ao canto do Hino Nacional*⁹⁵.

De outro lado, há aqueles professores que reconhecem ser um momento difícil para os alunos, por requerer “imobilidade” corporal e concentração. A prof^a. Maria Helena admite casos de indisciplina, e nesses casos, o aluno era chamado a atenção. Se houvesse insistência, ele ia pra frente e conduzia o canto do Hino. Mas admite que isso aconteceu poucas vezes: *depois ninguém mais queria cantar o Hino Nacional sozinho*⁹⁶.

Diante da voz dos professores, posso afirmar que sua expressão se manifesta desde suas experiências mais particulares à sua filosofia de vida. Ou seja, o sentido de sua prática está naquilo em que ele acredita, naquilo que ele conhece e no que ele deseja que seus alunos saibam. Assim, a voz dos professores é ouvida, fazendo com que seja percebido o sentido das práticas musicais propostas e realizadas por eles. Mas outras vozes são ouvidas – agora dos alunos - e cabe a nós compreender outros sentidos atribuídos às atividades musicais vivenciadas na escola.

⁹⁴ Anexo A, p. 106.

⁹⁵ Anexo A, p. 101.

⁹⁶ Anexo A, p. 105.

3.3 A VOZ DOS ALUNOS

Os relatos das experiências dos ex-professores expressam uma realidade particular, pois a própria condição de professor é carregada de sentidos que são formados ao longo de sua vida acadêmica e profissional e que se refletem em seu exercício docente. De modo semelhante, os alunos, na sua condição de aprendizes, possuem uma maneira também própria de ver as coisas, de vivenciar os acontecimentos e de avaliar as diferentes situações.

Nessa perspectiva, Pérez Gómez resalta um ponto da cultura institucional, ao afirmar que “a compreensão que os alunos têm da situação escolar pode ser substancialmente diferente da que os professores têm”, mesmo porque ambos podem ter definições opostas da situação escolar. No entanto, para o autor, “[...] a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem” (2001, p. 165). É importante considerar aqui, concomitantemente à cultura institucional, a cultura experiencial dos alunos - bem como a dos professores - , que para Pérez Gómez está ligada à vida paralela à escola, e aos processos evolutivos de construção de significados, estruturas de pensamento, sentimento e atuação (2001, p. 205).

Diante desse pressuposto, Hentschke e Del Ben atentam justamente para a necessidade de “conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses” (2003, p. 181). Com base nessa afirmação, procurei ouvir os alunos que, utilizando vocabulários e maneiras particulares, me ajudaram a encontrar e encaixar as “peças do jogo”, possibilitando a compreensão do sentido das práticas musicais no contexto da Educação Artística.

Como entrevistei ex-alunos de diferentes períodos, percebi realidades que se diferem, mas que como efeito, se complementam. Se na década de 1970 os alunos mencionam o Coral e a Fanfarra, na década de 1990, enfocam as apresentações musicais incentivadas pelo professor de Educação Artística, nas quais grupos de alunos dedicavam-se aos ensaios de pequenos espetáculos para serem exibidos para toda a escola. Portanto, nos relatos se revelam os sentidos que tais práticas tiveram para os estudantes do Maria Constança.

O Coral pode ser caracterizado como “a expressão da música vocal” da Escola Maria Constança na década de 1970⁹⁷. Ele participava das aberturas dos eventos da Escola, além de se apresentar em outros locais. Nos relatos de ex-alunos, percebe-se claramente que o Coral funcionava como um divisor, que separava os “escolhidos” e os “não escolhidos”.

O processo de seleção foi mencionado por todos os alunos entrevistados que estudaram na Escola no período em que o Coral esteve atuante. Segundo eles, os candidatos que demonstravam interesse se reuniam, em determinado dia e horário⁹⁸, para a realização de um teste vocal, no qual cantariam um trecho de uma música já conhecida. Quanto ao resultado, Isabel Teresa relembra: *A gente cantava e esperava uma semana o resultado. Aí saía uma lista pregada lá no vidro. Quem ficava e quem não ficava* (Entrevista realizada em 15/03/04)⁹⁹.

Ao descrever o teste, um aluno explica que, se você tinha afinação, sua voz já era identificada e classificada por naípe - *se não servia, não servia*¹⁰⁰. O fato de não servir, não significava derrota para todos – embora os alunos que se submetiam ao teste, expressassem desejo e interesse musical. Segue-se o relato de um dos “não escolhidos”, que guarda na memória os detalhes do dia do teste.

Eu lembro que eu fiquei muito nervoso na hora de fazer, porque era a primeira coisa que eu participava [...] Era muita gente... no dia... fazendo. Eu lembro que estava bem tumultuado no início... [...] ela foi fazendo e liberando as pessoas. E foi... à medida que ia cantando, ela já dizia se servia ou não (Entrevista realizada em 03/04/04)¹⁰¹.

Ao ser interrogado sobre seu sentimento com relação ao resultado, Pedro diz que não ficou frustrado. E essa afirmação parece fazer mais sentido na sua resposta quanto ao conteúdo musical ministrado nas aulas de Educação Artística: *Não me lembro muito porque não era uma coisa que eu gostava, né? Eu gostava mais de esporte, então a parte artística assim... [...] Eu tinha muita atividade física, jogar bola...*¹⁰²

É importante ressaltar que, apesar de haver os “não escolhidos” e os desinteressados, os “escolhidos” sabiam muito bem o que significava ser integrante

⁹⁷ Encontramos registros do Coral apenas no ano de 1976, mas segundo relatos de alunos, ele existiu antes deste período. A professora responsável pela organização e pelo funcionamento do Coral foi localizada, contatada, mas não foi possível colher seu depoimento.

⁹⁸ O Diário de CORAL I registra um “teste vocal (para seleção dos alunos do Coral)”, no dia 20/03/76.

⁹⁹ Anexo A, p. 124. Isabel Teresa estudou no Maria Constança de 1974 a 1979.

¹⁰⁰ Anexo A, p. 119. Os homens classificados em tenor e baixo, e as mulheres em soprano e contralto.

¹⁰¹ Anexo A, p. 126.

¹⁰² Anexo A, p. 126.

do Coral. Sabiam que participavam de um grupo diferenciado. Sair da sala de vez em quando para ensaiar, sair da Escola para apresentar e ter acesso ao Auditório, foram motivações apontadas por um dos integrantes. Para Renan, o Coral era símbolo de *status*, uma possibilidade de sair da rotina. Mas reconhece que o ensaio não era uma atividade muito prazerosa:

[...] agradável não era não [...] não tinha esse prazer em estar lá [...] Você entrava, se posicionava, ficava repetindo...você repetia... não tinha nada assim que era prazeroso, tipo assim: Vou sair pra fazer uma coisa prazerosa. Não tinha isso (Entrevista realizada em 04/02/04)¹⁰³.

Ao falar dos ensaios do Coral, Isabel Teresa faz referências à professora e à metodologia do ensaio: *Era interessante. Ela era extremamente perfeccionista. Ela fazia com que a gente buscasse a perfeição. Repetia, repetia, repetia. Repetia muito, muito mesmo¹⁰⁴.*

Diante dessas considerações, parece claro que o aspecto prioritário eram as apresentações públicas – dentro e fora do Maria Constança. Segundo os alunos coristas, nos ensaios não havia nenhum tipo de referência à teoria musical, nem contato com a partitura. Ao se dirigir para o ensaio o aluno sabia que se dedicaria apenas ao trabalho vocal, ou seja, aprender a melodia referente ao seu naipe. O estímulo e o sentido para alguns eram de fato as apresentações¹⁰⁵.

Se o Coral foi “a expressão da música vocal”, a Fanfarra constituiu, por sua vez, “a expressão da música instrumental” do Maria Constança na década de 1970. Segundo Consani (2004), “o fim do Estado Novo e do movimento orfeônico deixou um vácuo que foi parcialmente preenchido pelas Bandas e Fanfarras [...] Estas passaram a encabeçar os desfiles cívicos, observados em várias datas”¹⁰⁶.

Ao entrevistar Marco Antônio, ex-instrutor da Fanfarra, percebi claramente que esta não apenas fez parte da vida da Escola, mas marcou sua própria vida como aluno e músico. Marco Antônio relata com orgulho: *Apresentação de Fanfarra nós sempre tivemos todo dia 26 de agosto, que é aniversário da cidade. E... 7 de setembro, como normalmente a gente era bem classificado [...] a gente era sempre*

¹⁰³ Anexo A, p. 123. Renan estudou no Maria Constança de 1974 a 1978.

¹⁰⁴ Anexo A, p. 124.

¹⁰⁵ Esse aspecto vai ao encontro da colocação de Swanwick, quando o autor aponta o objetivo principal [apresentações públicas] e a metodologia marcada pela repetição – “dando origem ao tédio e à saciedade”. Ver p. 45 deste trabalho.

¹⁰⁶ Convenciona-se que as Fanfarras são grupos instrumentais compostos exclusivamente por instrumentos de percussão e sopros de metal; já as Bandas possuem também, além dos já citados, instrumentos de sopro de madeira (CONSANI, 2004).

chamado pra 7 de setembro (Entrevista realizada em 31/03/04)¹⁰⁷. Essa classificação está relacionada com os concursos de Fanfarras que premiavam as melhores Fanfarras escolares da cidade nesse período. Nesse aspecto, ele lembra que o grupo do Maria Constança conseguia melhor classificação que muitas escolas particulares de Campo Grande¹⁰⁸.

Ao contrário do Coral, a Fanfarra “trocava de uniforme” praticamente todo ano. Em tom de brincadeira Marco Antônio afirma que os uniformes eram patrocinados pelos “paitrocinadores”, ou seja, os próprios pais dos alunos se uniam para adquirir um novo uniforme – ou, como aconteceram algumas vezes, os pais que possuíam lojas financiavam material ou mercadoria com o intuito de divulgar suas marcas¹⁰⁹.

De modo semelhante ao Coral, durante um período era necessário passar por uma seleção para participar da Fanfarra. Primeiramente o aluno demonstrava interesse por determinado instrumento, depois era submetido a um teste de ritmo. Conforme relato de Marco Antônio, a grande maioria dos integrantes da Fanfarra eram homens – as poucas mulheres tocavam instrumentos menos pesados¹¹⁰. Lembra também que a Fanfarra possuía elementos “alegóricos”, que compunham o grupo e se apresentavam nos desfiles. Dentre eles, o *Corpo Coreográfico* – formado geralmente por alunas que faziam coreografias durante a execução das peças musicais executadas pela Fanfarra, *Pelotão Cívico* – grupo de alunos portando a bandeira nacional, estadual, municipal e a da escola, e *Baliza* – aluno ou aluna, escolhidos dentro do conjunto que realizavam evoluções, malabarismo e coreografias livres ou coordenadas à frente da banda ou fanfarra¹¹¹.

Segundo Cibele, que participou da Fanfarra sob a direção de outro instrutor, o teste era dispensável. Expressa seu prazer em participar tocando prato, depois, em outro tempo, o bumbo¹¹²: *era uma coisa que a gente gostava... Geralmente, naquele tempo, os melhores alunos, aqueles que tiram a melhor nota, né? Que vai participar da Fanfarra* (Entrevista realizada em 13/04/04). Não se recorda de haver algum tipo

¹⁰⁷ Anexo A, p. 119. Marco Antônio estudou no Maria Constança de 1973 a 1976.

¹⁰⁸ Em uma reunião realizada no dia 22/06/77, há registros com referência aos ensaios, à proibição de participação de alunos que não estudassem no Maria Constança e ao excesso de faltas, que automaticamente eliminaria o instrumentista da Fanfarra.

¹⁰⁹ Anexo A, p. 120.

¹¹⁰ As mulheres tocavam, na sua maioria, pratos e marimba. Conforme relato, a Fanfarra já chegou a ter aproximadamente 70 integrantes – o que é considerado um grupo grande. Ver Depósito da Fanfarra. Anexo C, Foto 10, p. 148.

¹¹¹ Anexo A, p. 119. Sobre este aspecto, ver Consani (2004).

¹¹² Ver Cibele em desfile cívico. Anexo C, Foto 9, p. 148. Cibele estudou no Maria Constança de 1974 a 1980.

de “papel”, ou seja, músicas eram aprendidas “de ouvido” e depois memorizadas, seguindo as orientações do instrutor¹¹³.

Se o Coral e a Fanfarra foram, como mencionado anteriormente, “as expressões musicais” da década de 1970, os Festivais de Música se destacaram na década seguinte. Como reflexo dos festivais que aconteciam no Brasil e eram divulgados pela televisão¹¹⁴, a Escola Maria Constança mobilizava alunos e professores no sentido de “incrementar” suas atividades musicais.

É Cibele que recorda alguns aspectos do Festival da Cantoria, também denominado de Festival de Música Científica. Conforme seu relato, as músicas compostas deveriam se direcionar para os conteúdos de ciências e biologia. Nesse caso, era permitida a paródia, desde que esta não fugisse ao tema proposto pelo Festival. A média de alunos participantes era dois ou três por sala, *e o resto fazia torcida*¹¹⁵. A paródia, que já foi comentada anteriormente, aparece agora em uma situação específica: “motivando” um Festival de Música Científica que parece ter como objetivo principal o trabalho com conteúdos da área de ciências. Novamente “motivos extramusicais” para uma atividade considerada “musical”.

Outra lembrança desse período é relatada por Ana Cristina, que conta dos grupos de danças compostos por meninas e formados por iniciativa delas mesmas. Se a competição não era “o motivo”, por certo era “o resultado” do trabalho desenvolvido pelos grupos de alunas. Ana Cristina admite ter havido uma certa competição entre os grupos, mas ressalta que não levavam para o aspecto pessoal – o que existia era o intuito de fazer o melhor¹¹⁶.

Em outro momento, a aluna lembra que os meninos se dirigiam mais ao canto, e as meninas formavam grupos de dança: *Eu apresentei dança. Eu dancei [...] A gente que montava tudo. A gente queria essa autonomia de produzir, de fazer a coisa* (Entrevista realizada em 25/03/04).¹¹⁷

Sobre o aspecto da competitividade, ela diz:

E até hoje existe isso... em todos os setores, né? Não só na escola... a competitividade, né? Pra nós era seríssimo aquilo. Você podia dar um

¹¹³ Anexo A, p. 128.

¹¹⁴ Ao analisar os festivais realizados em Campo Grande nesse período, Guizzo – autor da música vencedora do I Festival de música Popular Brasileira de Campo Grande – admite que estes “surgiram em decorrência dos que estavam acontecendo em São Paulo, na Rede Record. Isso não é novidade, a província sempre gostou de copiar a metrópole” (ROSA, 1981, p. 14).

¹¹⁵ Anexo A, p. 128.

¹¹⁶ Ana Cristina estudou na Maria Constança em 1979.

¹¹⁷ Anexo A, p. 130. Os relatos indicam que os primeiros Festivais da Cantoria envolveram apenas músicas cantadas, incluindo posteriormente, grupos de dança.

*pedaço de papel rasgado como prêmio. Mas se era prêmio a gente tinha que ganhar aquele prêmio, entendeu?*¹¹⁸

Vale destacar aqui, dois aspectos: a autonomia dos alunos ao desenvolver as composições e as *performances*, e a seriedade com que enfrentavam a “competição”. O Festival era uma competição. E a princípio uma competição onde o professor pouco intervinha, cabendo aos alunos formar seus grupos, ensaiar e entrar no processo eliminatório, como em todos os festivais.

Outro aspecto oportuno de se ressaltar, com base em uma observação feita no relato da aluna Ana Cristina, é que sincronizado com o espírito competitivo, parecia estar o espírito exibicionista. Segundo ela, os meninos aplaudiam e admiravam a dança das meninas, e estas, torciam para eles quando cantavam. É interessante perceber nas próprias atividades musicais, a existência de uma natureza “extramusical”, pois assim como a *performance* era valorizada, outros elementos coexistiam e eram buscados dentro do contexto do “espetáculo”.

Motivos extramusicais estão presentes também, embora este evento não seja estritamente musical, na *Festa da Primavera*. Apesar desse evento não constar nos diários de classe, a aluna Sofia recorda:

*Tinha Festa da Primavera... aí podia escolher, né? Quem quiser escolher uma música pra cantar lá na frente, vai; quem quiser apresentar uma peça de teatro, vai... assim, era livre né? A gente escolhia o que a gente queria fazer...aí no dia ia lá e fazia [...] era tema livre assim... então ia um ou outro ia lá, tocava violão... Eu participei uma vez, só que foi de dança (Entrevista realizada em 16/04/04).*¹¹⁹

Ao ser interrogada sobre o repertório tocado, ela não se lembra, mas sabe que era música “da moda” – música que tocava bastante nas rádios, na época. E acrescenta que as apresentações na Festa, era *aquela coisa dividida*: um grupinho tocava e os outros ficavam escutando¹²⁰.

Procurando compreender o que representava o momento do canto do Hino Nacional para os alunos, serão apresentados alguns relatos nesse sentido. A maioria dos alunos entrevistados deixa claro que não eram momentos muito agradáveis ou significativos.

Conforme a descrição feita por um dos alunos, além da disciplina que era muito pesada, *você ficava em formação de fila, olhando pra nuca do outro, enfim,*

¹¹⁸ Anexo A, p. 130.

¹¹⁹ Anexo A, p. 131. Sofia estudou no Maria Constança de 1992 a 2002.

¹²⁰ Anexo A, p. 131.

*aquela coisa bem militarista*¹²¹. Sua colega compartilhou conosco outras lembranças desses momentos, onde destaca o aparelho de som utilizado na época. Ao ser interrogada sobre o que significava cantar o Hino Nacional no pátio da escola ela responde: *Eu não gostava. Virava muita bagunça [...] tinha um toca-discos marrom... mas o disco só tinha o som dos instrumentos e as crianças cantavam o hino. E o toca-discos era um horrível, lá... tinha uma perninha*¹²². Apesar do tom bem-humorado da resposta, ela não esconde que, na sua condição de aluna, aqueles momentos passados ali – no pátio – não faziam muito sentido para grande parte dos alunos.

Por outro lado, alguns alunos percebiam que, mesmo não sendo agradável estar em fila, cantando um Hino do qual não se compreendia o conteúdo da letra, existia naquele gesto uma intenção cívica – que mesmo não sendo totalmente aceita, era percebida. Segundo Marco Antônio, *entrava também a Educação Moral e Cívica. Ter a idéia do que é o Brasil, de amar a pátria, respeitar as flâmulas, a bandeira.... respeitar em si todo o contexto*¹²³.

Observa-se que os sentidos dados pelos alunos às diferentes práticas musicais podem ser semelhantes, porém, têm um caráter muito particular. E ao perceber o sentido, os alunos revelam elementos que, para eles individualmente, foram marcantes e por isso são lembrados – seja a posição da fila ou o aparelho de som utilizado no momento do Hino. Para uma outra aluna, cantar o Hino no pátio *era uma coisa assim... entediante*”, um “*ritual monótono*”. E ao falar do aspecto disciplinar ela lembra: “*a presença em si do professor, a presença em si da direção, ali em frente, do lado dos mastros... aquilo já impunha uma certa... um certo respeito, um certo receio*”.

É pertinente aqui, a análise de Pérez Gómez, quando trata dos *rituais* no contexto *da cultura experiencial*:

Embora, às vezes, tenham a aparência de comportamentos inócuos, ingênuos e pouco importantes, os ritos devem ser considerados como meio de controle social, crenças coletivas e formas de comportamento. Por isso, os ritos são chave para enriquecer a compreensão da vida de qualquer instituição, para entender o que significa participar na vida do grupo social (2001, p. 237).

¹²¹ Anexo A, p. 122.

¹²² Anexo A, p. 124.

¹²³ Anexo A, p. 118.

Vale comentar aqui, um dos registros de reunião de Conselho de Classe, datado de 1988, que aponta para uma insatisfação por parte dos alunos. Eles reclamam, unânimes, que não há participação dos professores no canto do Hino. Mesmo desconhecendo a profundidade do problema, esse tipo de queixa me leva a acreditar que, por mais que os alunos ignorem o significado desse momento cívico ou se recusem a participar com o devido envolvimento, parecem esperar a participação de todo o grupo.

Assim, através da prática do canto do Hino Nacional, dos Festivais, da Fanfarra, do Coral e das demais apresentações musicais, os alunos expressam os vários sentidos que tais práticas adquiriram na sua vida escolar. É certo que, ao confrontar com os relatos dos ex-professores, as divergências parecem “afastar” as experiências, mas em vez de transformar em duas realidades diferentes e distantes, acredito que, apesar das “dissonâncias”, as vozes se somam, resultando em um contraponto harmonioso. E é nesse contraponto que reside o sentido maior, pois são as vozes “divergentes” de professores e alunos que “convergem” para a compreensão das práticas que integram a cultura escolar.

3.4 O CONTRAPONTO DAS VOZES

Ao me dispor a ouvir ex-professores e ex-alunos, previ que em algum momento os dados poderiam gerar uma certa “confusão” – na medida em que me deparasse com a multiplicidade de percepções e relações estabelecidas pelos entrevistados – desafiando-me a “ajuntar as peças” e colocá-las de forma coerente e mais verdadeira possível. O desafio se intensifica, quando alunos de um mesmo período mostram aspectos diferentes de um mesmo fato, fazendo surgir questionamentos no que se refere à fidedignidade das informações.

Entretanto, na medida em que transcorrem os relatos, em que os detalhes omitidos por um são revelados por outro, em que os elementos lembrados e ressaltados são diversificados, tomei consciência de que lidar com aspectos culturais é lidar com a ambigüidade e com a multiplicidade de fatores que interferem nas manifestações humanas. No caso específico da escola, essa multiplicidade passa, dentre outras coisas, pela *cultura experiencial* e pela *cultura social*, abordadas no capítulo anterior.

Sobre *cultura experiencial*, é oportuno relevar suas contribuições para interpretação da realidade, pois apesar de estar constituída por esquemas de pensamento fragmentário, carregados de lacunas, erros, contradições e preconceitos, “[...] é a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre a qual se assentam suas interpretações acerca da realidade [...] uma cultura poderosa para o indivíduo, porque foi gerada ao longo de sua existência.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205).

Mas como interpretar a “polifonia” de vozes? Como elaborar, a partir das diferentes falas, um discurso que expresse a cultura institucional? O que ficou constatado através dos relatos e que pode ser tomado como aspectos relevantes da cultura escolar?

Não pretendo aqui, responder de forma definitiva as questões levantadas, mas convém nesse momento tratar especificamente daquilo que colhi como informação através dos dados empíricos – refiro-me às vozes dos professores e dos alunos que tive a oportunidade de ouvir. Portanto, tentarei elaborar, a partir de alguns elementos, um discurso que, em primeira instância, tomarei como o discurso institucional¹²⁴.

Um dos pontos ressaltados no contexto da Educação Artística é a influência exercida pelos alunos com relação a determinadas atividades musicais. Por mais de uma vez ficou claro que o professor, em seu pouco domínio na área musical, outorgou aos alunos uma liberdade que nem estes sabiam possuir. Como consequência dessa dinâmica, os alunos com certas habilidades ou conhecimento musical são vistos de modo diferenciado pelo professor, sendo com frequência, solicitados por este, a auxiliar os trabalhos que envolviam música. É nesse ponto que as diferenças são reforçadas: quando muitas atividades privilegiam aqueles que já possuem conhecimento musical ou tocam algum instrumento.

Assim como os alunos usufruem certa liberdade, interferindo no processo de seleção e efetivação das atividades, de modo semelhante, o professor não perde sua “ampla liberdade de manobra”. Ao mesmo tempo em que este permite e possibilita algumas práticas aos alunos, seleciona, como convém à sua filosofia de ensino, determinados conteúdos e atividades.

Como foi percebido nos relatos, nem sempre alunos e professores captam os mesmos elementos da mesma realidade. Ao descrever e tecer comentários a respeito do canto do Hino Nacional, as divergências de percepções e de sentidos ficam ainda

¹²⁴ Nesse sentido, Pérez Gómez infere que “para entender a peculiaridade dos intercâmbios dentro da instituição, é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (2001, p. 132).

mais evidentes. Se para os professores, ir para o pátio e entoar o Hino Nacional Brasileiro era uma demonstração de patriotismo e civismo, para os alunos, era um “gesto imposto”, distante de seu verdadeiro sentido.

No que se refere às atividades musicais extraclasse, estas expressam, concomitantemente, a necessidade dos professores e o desejo dos alunos – a necessidade, ocasionada pela falta de materiais adequados e pelo desconhecimento de conteúdos musicais, e o desejo, objetivado na liberdade e dinamismo que as atividades musicais proporcionavam. Por um lado os professores “cumprem sua missão” ao “oficializar” um momento adequado para manifestações musicais, mesmo que estas os isentem de orientação específica. Por outro lado, os alunos se realizam ao expressar suas habilidades e poder apresentar, como em um espetáculo, para os colegas ou para toda a escola.

O contraponto é percebido através das diferentes vozes que, aparentemente vêm de lados opostos, integram a “mesma música”. As diferentes atividades musicais escolares no contexto da Educação Artística conduziram a reflexões, levando-me a algumas constatações, que serão pontuadas a seguir.

CAPÍTULO IV

A DINÂMICA DAS PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES: ESPETÁCULO E COMPETIÇÃO

4.1 O ESPETÁCULO NA ESCOLA

A partir das vozes de professores e alunos, conclui-se que diferentes sentidos podem ser dados às experiências musicais vivenciadas na escola. No entanto, as diferentes lembranças e as formas de abordá-las possibilitam a identificação de aspectos importantes na dinâmica das práticas musicais escolares – especificamente nas décadas de 1970 a 1990.

O que se observa no cenário musical escolar, no início desse período, é a transformação das formas de expressão – influenciadas pelos meios de comunicação de massa. Diante disso, os efeitos do espetáculo consistem um traço importante nas práticas musicais escolares – percebido em determinados eventos envolvendo apresentações musicais, mas principalmente nos festivais promovidos pela Escola Maria Constança. Outro traço que parece estar bastante atrelado ao primeiro – e sobre o qual abordarei a seguir – é o espírito de competição que permeia os “espetáculos” escolares, bem como determinadas atividades musicais cotidianas.

A presença de uma forte influência dos meios de comunicação no ambiente escolar é incontestável. Por um lado, os alunos demonstram interesse em reproduzir o que é transmitido pela mídia¹²⁵ - mesmo porque ficam, na maioria das vezes, restritos às experiências apresentadas por ela. Por outro lado, os professores, não possuindo domínio da linguagem musical, optam, por conveniência, pela utilização de recursos tecnológicos, servindo-se do repertório que é imposto pelos meios de comunicação, que não raro coincide com o restrito repertório conhecido e cantado pelos alunos.

Esse fato conduz inevitavelmente a algumas questões que invocam reflexão: como a escola tem recebido ou interagido com as novas formas de comunicação? Como os alunos se expressam musicalmente diante das formas propostas apresentadas pelo rádio e pela televisão?

¹²⁵ O termo mídia refere-se ao conjunto dos meios de comunicação. No caso específico desta análise, foi dada ênfase ao rádio e à televisão.

Reconhecendo a amplitude e a complexidade das questões, será analisado inicialmente, o processo que envolve a música na “sociedade do espetáculo” – enfocando as transformações tecnológicas e as novas formas de comunicação -, até chegar aos efeitos percebidos nas atividades musicais realizadas no espaço escolar.

Ao discorrer sobre cultura, Santos afirma que

[...] cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer, para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos (1986, p. 8).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental considerar alguns fatores para compreender a “lógica interna” da cultura atual – como os avanços tecnológicos e as formas de comunicação próprias da sociedade capitalista.

Os efeitos da televisão, do rádio e do computador, bem como a acelerada “rotatividade” das músicas apresentadas pela mídia, têm modificado as formas de comunicação e de socialização, levando a uma transformação no que se refere aos gostos, às tendências e práticas musicais. E se, no capitalismo, tudo se transforma em mercadoria e a mercadoria é vendida e comprada, a música soma-se à “[...] grande enxurrada de produtos que incluem também tranqüilizantes e televisores, detergente em pó e sopa instantânea” (STEWART, 1987, p. 36). Como mercadoria, a música é anunciada, promovida e vendida. O *show* se realiza em função de promovê-la e assim tudo parece se transformar em espetáculo.

A lógica que acompanha a realidade cultural do nosso tempo é analisada por Pérez Gómez, que aponta a televisão como transformadora de hábitos perceptivos, na medida em que oferece uma hiperestimulação sensorial, que gera insatisfação e necessidade constante de mudança. Segundo o autor,

[...] obedecendo à lógica infernal do espetáculo a serviço da publicidade e do mercado, a sintaxe dos meios audiovisuais deve se saturar de movimento, cores, formas mutáveis e sons diversificados e estrondosos para manter a atenção sensorial da audiência (2001, p. 112-113).

Um ponto importante levantado por Pérez Gómez e que afeta diretamente as experiências musicais individuais e coletivas, é o da hiperestimulação. Os estímulos sonoros concomitantes às imagens em movimento e as *performances* de cantores e dançarinos confundem freqüentemente os sentidos do ouvinte que parece não

perceber neste complexo sonoro, nenhum dos elementos musicais. Assim, a hiperestimulação resulta em um paradoxo, pois o excesso de estímulos acaba por conduzir à passividade e quase a uma paralisação dos sentidos e das expressões. O acentuado “estímulo emotivo” resulta em uma suplementação da emoção sobre a reflexão, afetando as formas de percepção e expressão musicais.

Ao fazer uma análise do “esmagador poder de socialização” dos meios de comunicação de massa, Pérez Gómez identifica dois efeitos antagônicos, mas convergentes: a superinformação e a desinformação. Para ele,

o indivíduo não pode processar a quantidade de informação que recebe e, em consequência, se enche de “ruídos”, de elementos isolados, relativamente sobressalentes, que não pode integrar em esquemas de pensamento para compreender melhor a realidade e sua atuação sobre ela. Mas, como, ao mesmo tempo, deve enfrentar um contexto cada dia mais complexo como consequência deste incremento de informação circulante, é fácil compreender sua tendência a se submergir na perplexidade e a se deixar seduzir pelo que, mesmo não compreendendo, lhe apresenta como atrativo (2001, p. 106).

Dessa “informação circulante”, a música também participa - e “circulante” é um termo bem adequado para expressar a rotatividade das canções consideradas “de sucesso” e que se repetem nas rádios e nos programas musicais televisivos. Essas canções seduzem e, como afirma Pérez-Gomez, são apresentadas como “atrativo” para uma sociedade que, mesmo não compreendendo os elementos que compõem a canção, consome o que lhe é apresentado.

Assim como os produtos são industrializados e vendidos no mercado, há também uma indústria que promove a música, impondo gostos e tendências e movimentando o mercado artístico. A indústria cultural comercializa a música, bem como outras produções artísticas, caracterizando-se pela “[...] produção em série de mercadorias, com ênfase na repetição, na técnica e no consumo.”¹²⁶ (FREIRE, 1999, p. 12).

Desse modo, pensamentos, comportamentos e gostos também são produzidos em série, tornando os indivíduos cada vez menos diferenciados e “individualizados”. A convergência ou a homogeneidade imposta e aceita, acaba por aniquilar a individualidade de tantos, que sem compreender a realidade, não têm condições de

¹²⁶ Em seu estudo sobre a indústria fonográfica no Brasil, Dias afirma que, independentemente dos formatos – fonógrafos, gramofones, toca-discos elétricos, discos de vinil, fitas magnéticas – a técnica é a propulsora de todo o desenvolvimento da indústria fonográfica (2001, p.198). Nesse contexto, a autora destaca o *compact-disc*, que no início da década de 1990 permitiu à indústria fonográfica faturar milhões de dólares (p. 205).

atuar sobre ela. Além disso, estes três elementos – repetição, técnica e consumo – estão interligados de tal forma, que seria difícil torná-los independentes quando se trata de indústria cultural, pois a repetição só é possível graças à técnica avançada para tal; e o consumo acontece na medida em que os produtos tecnologicamente desenvolvidos são oferecidos para a sociedade que está disposta e motivada a consumir.

Ao analisar a indústria cultural, Adorno afirma que a produção padronizada dos bens de consumo, além de oferecer os mesmos produtos a todo cidadão, “[...] conduz à manipulação do gosto[...], a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo.” (1980a, p. 174). O autor defende a idéia de que a música só sobrevive com a proteção da indústria cultural, e que a música é “[...] nivelada ao tipo de produção de mercadorias que se justifica com a vontade dos consumidores, vontade naturalmente já manipulada e reproduzida, que converge com a tendência da administração.” (1980b, p. 268).

É notória a uniformidade dos gostos musicais, que nos leva ao questionamento sobre a aparente uniformidade de expressão dos indivíduos. Se a vontade, segundo o mesmo autor, é naturalmente manipulada, parece que tanto as escolhas quanto o comportamento são previsíveis. Nesse contexto, a liberdade individual é questionável quando o que se espera é sempre uma atitude coletiva ou mesmo padronizada.

A crítica de Certeau aos meios de comunicação de massa faz-se importante neste ponto, pois o autor aponta a linguagem como algo que tem sido modificado na “sociedade do espetáculo”:

Produz-se uma divisão entre aquilo que se diz, mas não é real, e aquilo que é vivenciado, mas não pode ser dito. A linguagem torna-se ficção com relação a uma realidade cotidiana que não tem mais linguagem. Na sociedade do espetáculo, a superabundância dos significados resulta na impossibilidade de encontrar uma expressão própria. As mensagens são abundantes, saturam a atmosfera e a cada dia é preciso limpar as cidades de montes de lixo; mas seu burburinho cria uma ausência de palavra (1995, p. 138-139).

Nesse caso, a superabundância e a saturação das mensagens parece produzir um resultado inversamente proporcional no indivíduo, explicitado na “impossibilidade de encontrar uma expressão própria” ou na “ausência de palavra”. Nesse contexto, observa-se uma distância significativa entre o que se ouve e o que é dito ou expressado. Ao descrever uma situação especificamente escolar, não é raro

presenciar um “aparelho” que fala por todos, uma imagem que diz por si só, um espetáculo que agrada a todos, enquanto a expressão de cada um é omitida ou subestimada. E a escola se torna palco do que se vê e se experimenta fora dela. Assim, as vozes dos estudantes se emudecem em detrimento de uma voz que soa por todos, e a expressão corporal, por sua vez, expressa movimentos de outro.

Ao discorrer sobre as práticas culturais, Certeau afirma que, para que tais práticas verdadeiramente se constituam cultura, é necessário que tenham *significado* (1995, p. 141). Portanto, pode-se concluir que para determinados indivíduos, ouvir um Concerto apresentado por uma orquestra pode ser uma experiência altamente significativa, enquanto que para outros, tal música é vazia de significado. O sucesso de um músico ou de um “astro *pop*” se explica, entre outros fatores, pelo fato de que, tanto as músicas que interpreta quanto sua *performance*, têm significado para um determinado grupo.

Nesse aspecto, a afirmação de Schmidt torna-se oportuna, pois segundo a autora, a escuta de uma música não se dá no vazio, mas na interação com o meio social. E essa interação acontece de forma pessoal, proporcionando a cada um dos indivíduos experiências que servirão de referências para novas experiências. Segundo Schmidt,

quando estamos lendo ou ouvindo música, não conseguimos ser totalmente imparciais e não fazer alguma espécie de juízo a respeito do que é lido ou ouvido. Ao contrário, o que lemos ou ouvimos é automaticamente, num processo pré-reflexivo, computado, comparado com as nossas referências passadas e presentes. Assim é, que podemos a princípio, encontrar na leitura ou audição um elemento de identificação *positiva ou negativa*, que nos conduza a uma imediata *atração ou repulsa* ao objeto apreciado (1995, p. 71, grifo do autor).

Não constitui propósito aqui, discutir as qualidades das músicas ouvidas, muito menos a *performance* dos artistas; mas admite-se que, nessa realidade, é o indivíduo que estabelece direta ou indiretamente os valores a todos os aspectos que envolvem tanto a música, quanto os artistas.

Em sua análise sobre os valores nas diversas culturas, Salvador acredita que, através de um sistema organizado de valores e de significações, os indivíduos “[...] revelam sua visão de mundo e sua concepção de vida. Os indivíduos e as comunidades encarnam-se nas obras que constituem sua cultura.” (1971, p. 29). Diante disso, conclui-se que as manifestações culturais revelam muito mais do que o

que está materializado ou expresso nas obras – o que faz com que seja necessário ampliar o campo de análise.

Partindo do pressuposto de que a escola é um lugar de produção, manifestação e reprodução cultural, ao interpretar as expressões musicais escolares, deve-se atentar para o fato de que tais expressões refletem as diversas práticas sociais – o que ressalta mais uma vez o papel reprodutivo exercido pela escola.

Williams adverte para o fato de que

[...] devemos falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas [...] e formas religiosas e familiares existentes e autoperpetuadoras (1992, p. 184).

E como se já não bastasse o aspecto reprodutivo, a escola tem omitido sua função, deixando de oferecer “modelos de interpretação e análise crítica para as novas gerações”. Este é o pensamento de Ferres, que aponta a televisão como “[...] o instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização.” (1996, p. 10). Dessa forma, o autor reconhece que a instituição escolar está assistindo ao “processo de penetração da cultura audiovisual, sem oferecer sequer modelos de interpretação e análise crítica para as novas gerações” (1996, p. 10). No caso específico das práticas musicais, a escola incorpora os efeitos do espetáculo, assimila as novas formas de expressão, mas não proporciona aos alunos uma educação musical condizente com o papel educativo que lhe cabe.

Nesse aspecto, Tourinho afirma que a escola “admite a contemplação e, no máximo, a execução ou audição passiva”. Isso faz com que se produzam “‘medrosos culturais’ para os quais, a arte é um mito” (1993, p. 113). Parece redundante, mas novamente a escola é chamada a cumprir uma de suas funções: preparar os estudantes para que sejam capazes de ouvir ativamente.

O silêncio, componente sinalizador da passividade, passa a compor a cultura escolar de forma inofensiva, pois afinal o som é ouvido, principalmente o som que se está acostumado a ouvir; mas o que não se tem consciência é do significado e do efeito desse processo contraditório - entre o som que se escuta e o silêncio que se “produz” nos próprios intérpretes. E assim a escola integra o processo de “silenciamento” do qual a sociedade é participante.

Tal “silenciamento” priva o indivíduo de suas próprias experiências – considerando que o que ele vive consiste na experiência do outro, no gesto do outro. Assim, os sons e as imagens se confundem em um processo de realidade e imaginação que não deixam sequer margem para o diálogo.

Segundo Pérez Gómez, a interação com a cultura é produtiva quando o estudante estabelece um diálogo criador com ela, “[...] aceitando, questionando, recusando e assumindo” (2001, p. 298). Diante de tais condições, as atividades musicais escolares precisam se realizar de forma a proporcionar aos estudantes condições de diálogo e questionamento; caso contrário, não passarão de reproduções¹²⁷ e, conseqüentemente, de monólogos que emudecem cada vez mais as vozes que precisam ser ouvidas.

Outro ponto importante é destacado por Certeau, ao identificar uma problemática que, certamente, não é privilégio da escola: o tédio. O autor justifica o tédio escolar, relacionando-o com o tédio dos adultos no trabalho profissional, o qual seria prolongado com a passividade das atividades de lazer. Não é difícil aqui estabelecer ligação entre atividades de lazer e atividades musicais escolares, haja vista a ênfase dada hoje à música de entretenimento.

Sabe-se que a música de entretenimento – ou “música de lazer”, como denomina Certeau –, constitui a cultura de consumo, que

[...] desenvolve nos espectadores a passividade da qual ele já é o efeito. Ela representa o setor onde se acelera, mais do que em qualquer outro lugar da nação, o movimento que reduz o número dos atuantes e multiplica o dos passivos (1995, p. 201-202).

Pensar que a escola contribui para o movimento de multiplicação dos passivos é um tanto contraditório – considerando que sua função é promover um indivíduo atuante, portanto, ativo. Entretanto, a realidade que muitas vezes se vê nas práticas musicais escolares confirma o papel de ouvintes e espectadores desprovidos de qualquer capacidade crítica sobre o que ouvem e vêem¹²⁸. Esses alunos, mesmo quando assumem a posição de intérpretes, reproduzem o gesto de seus ídolos, realizando-se, muitas vezes, com o simples fato de “fazer igual”.

¹²⁷ Nesse aspecto, Sacristàn acredita que “as situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recreação destas culturas”. Para o autor, toda mudança educativa deve ser antes, uma mudança cultural (1991, p. 73).

¹²⁸ Por capacidade crítica entende-se: “*Kritein*, de onde vem a palavra crítica, que significa julgar, distinguir, analisar, separar. Sendo assim, o cidadão crítico “tem que dominar o conhecimento daquilo que vai criticar (RODRIGUES, 1992, p. 69).

Essa tendência à padronização, à imposição de um “modelo” – como se fosse possível modelar todos os indivíduos – parece pertencer mesmo à sociedade atual, tendo na escola seu reforço. A cultura escolar, através de suas atividades musicais, caracteriza-se não só pelo “fazer igual”, mas pelo “ouvir igual”, “reagir igual” e “gostar igual”. Nesse aspecto, a crítica de Caldas torna-se relevante:

Hoje, pode-se dizer que a sociedade de massa apresenta características como o isolamento, a perda de individualidade, a padronização, a atomização do indivíduo e uma cultura estandardizada cujo objetivo é agradar ao gosto médio de uma audiência indiferenciada (1986, p. 30).

A compreensão de uma cultura estandardizada passa por uma unificação de hábitos e comportamentos que fatalmente conduz à perda de individualidade colocada pelo autor. Ao valorizar o bem-estar, essa cultura não reflete os valores que poderiam representar as expressões genuínas de cada indivíduo, nem desenvolvem nele o espírito inventivo, crítico e apreciativo. Na ilusão de que todos são iguais ou com o propósito de unificá-los, as músicas são apresentadas pela mídia e “apreciadas” pelo ouvinte que, sem compreender os elementos que a constituem, apreendem os “modelos musicais” impregnando em si valores culturais diversos.¹²⁹

Ao conceber a arte como “momento privilegiado de fermentação de posturas divergentes”, Nogueira acredita que a falta de interesse do “sistema” em favorecer a música na escola parece convergir no interesse da indústria cultural, “[...] que necessita dessa massa de dóceis consumidores” (1994, p. 84). Nesse contexto, os efeitos da indústria fonográfica são evidentes, pois a cada verão uma nova “onda” aparece [com força!], vendendo milhões de discos. Na análise da autora, o crescimento da indústria fonográfica brasileira e a utilização do marketing cultural marcam a faixa etária dos 20 aos 25 anos, afirmando que “se o nosso foco se voltar para os adolescentes e crianças, teremos um quadro ainda maior de submissão aos preceitos do mercado.” (2001, p. 188)¹³⁰.

Mas como a escola se posiciona diante de tal realidade? Em parte, mostra-se amarrada pelo laço de gostos musicais que envolvem alunos e professores, “vítimas” da cultura de consumo; em parte, deve assumir sua função de desenvolver o senso

¹²⁹ Entende-se por estandardização, padronização e homogeneização como uma tendência de comportamentos e gostos, não como fator de igualdade dos grupos sociais. Nesse sentido, ver Nogueira e Catani (2000, p. 41-42).

¹³⁰ Segundo Dias, no ano de 1979, a indústria fonográfica brasileira atingiu o número recorde de 64,104 milhões de unidades vendidas – a quinta posição no mercado mundial. Em 1995, 71 milhões de unidades foram vendidas (2001, p. 203, 206).

crítico e promover as experiências necessárias à educação musical dos alunos. Ao discutir o ensino da música nas escolas, Zagonel constata uma realidade ambígua:

Parece que nos encontramos diante de um impasse. De um lado há a mídia, um enorme dragão soltando fogo por todos os lados, e deixando suas marcas por onde passa. E de outro há as escolas e os professores de música, pequenos, pouco numerosos, desejosos de desenvolver um trabalho de qualidade, que eleve tanto a música quanto o ser humano (1998, p. 76).

Relatando uma de suas aulas sobre “gêneros musicais”, o compositor e educador musical Murray Schafer, conversa com seus alunos sobre suas preferências musicais. Ao perceber que a maioria admitia gostar de mais de um gênero musical, Schafer adverte os alunos que “a apreciação artística é um processo acumulativo; você descobre novos pontos de interesse, porém isso não quer dizer que precise negar o que gostava antes.” (SCHAFFER, 1991, p. 21). Ao se dirigir aos alunos, encoraja-os a buscar sua individualidade, e não se moldar pelos outros. Nesse sentido, afirma que

ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte (1991, p. 24).

A experiência e as palavras de Schafer nos fazem refletir sobre o papel do professor, no sentido de ele ter consciência de sua própria realidade, e conscientizar os alunos das possibilidades que existem e que não estão postas pelo meio social. Promover uma transformação de “hábitos musicais” é um trabalho árduo, mas é urgente que todos os professores – não apenas os de música ou de Educação Artística-, estejam preparados para essa tarefa.¹³¹

É difícil se ter a real dimensão do poder dos meios de comunicação, mas é imprescindível considerar esse poder, para que se possa vencer o “dragão”, que continuará soltando fogo e deixando suas marcas. Adorno acredita que é necessário considerar a influência dos meios de comunicação, e diante disso chama atenção especificamente para os efeitos da música de entretenimento:

[...] para quem a música de entretenimento serve ainda como entretenimento? Ao invés de entreter, parece que tal música contribui

¹³¹ Sobre a relação escola e formação de ouvintes, ver Nogueira (1994).

ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências. Assume ela em toda parte, e sem que se perceba, o trágico papel que lhe competia ao tempo e na situação específica do cinema mudo. A música de entretenimento serve ainda – e apenas – como fundo (1980a, p. 166).

Adorno parece reafirmar alguns elementos já tratados. O “emudecimento” - representado na passividade - e o estado de paralisia do ouvinte são, de uma forma ou de outra, vividos e reforçados pela escola. A situação do “cinema mudo”, lembrada pelo autor, ilustra muito bem o papel atribuído à música nos dias de hoje. Ao projetar na mente as cenas de um cinema mudo, facilmente aparece a imagem dos atores, com movimentos silenciosos, por sua vez preenchidos ou acompanhados por uma música, que “sustenta” e inspira a cena, mas não fala “pelos” e nem “com” os autores. Não há, portanto, interação entre música e indivíduo.

Como no cinema mudo, a expressão musical, vista muitas vezes na escola, é “coreografada”, não proporcionando uma interação do aluno com a música. Em nome de uma boa imagem, ou de um bom espetáculo, sacrifica-se a expressão individual e a criatividade. Simula-se uma atividade que poderia ser chamada de “pouco ativa”, na qual o aluno “participa não participando” e “expressa não expressando”. Adorno denomina esse tipo de atividade de “pseudo-atividade”:

Toda vez que tentam libertar-se do estado passivo de consumidores sob coação e procuram tornar-se ‘ativos’, caem na pseudo-atividade [...] O ritual do êxtase revela-se como pseudo-atividade através do momento mímico. Não se dança nem se ouve música ‘por sensualidade’, muito menos a audição satisfaz à sensualidade, mas o que se faz é imitar gestos de pessoas sensuais (1980a, p. 185).

Parece que diante da “ausência de sentidos” resta também aos alunos na escola, imitar e participar de um “momento mímico”. Nesse ponto, o “fazer igual” passa pelo “fazer o que é do outro” ou o que é pior, “ser o outro”, desconhecendo ou ignorando sua própria individualidade. Essa “vida imaginária” é identificada por Silva (2000) como uma das conseqüências dos meios de comunicação – meios que, para ele, afetam diretamente a percepção do indivíduo diante da realidade. Musicalmente, os indivíduos também vivem no mundo imaginário quando projetam suas vozes e suas expressões na pessoa dos artistas e nas canções que eles divulgam. Através dos diversos programas musicais - televisivos e radiofônicos – a música é

posta e imposta como algo distante e imaginário, fazendo com que telespectadores e ouvintes contemplem igualmente sem compreender ou assimilar os elementos que a constituem.

Nesse contexto, o que se observa, é a falta de sentido “musical” para as práticas musicais. E na busca de sentido – e de “estímulo”, a competição é vista como recurso. Premiar ou conhecer “quem é o melhor” passa a ser “a forma” encontrada dentro e fora da escola, para mobilizar e dinamizar grupos de qualquer idade - que desejando provar ou experimentar a sensação de “poder”, se empenham em busca do melhor resultado. Isso foi constatado em momentos específicos de algumas entrevistas, que ressaltam esse aspecto nos diversos eventos promovidos pela escola e nas atividades musicais cotidianas em classe.

4.2 COMPETIÇÃO E EXCLUSÃO

Se os efeitos do espetáculo revelam-se na dinâmica das práticas musicais escolares, o espírito competitivo, por vezes, a movimenta. Ao apontar e abordar este aspecto – a competição – não infiro sua presença de forma unânime ou predominante nas atividades musicais do período analisado. Infiro que, a partir de relatos de determinados professores e alunos, a competição é um aspecto significativo, de modo que, ao traçar o “perfil” da música na escola, este aspecto deve ser considerado importante e merecedor de análise.

A ligação entre espetáculo e competição parece emergir especialmente nos Festivais de Música – conforme os relatos do prof. Raul e da prof^a. Antonieta¹³². Entretanto, a competição é vista por outros professores, como recurso de motivação para o trabalho em equipes e para determinadas apresentações¹³³.

O que foi percebido nos relatos sobre as atividades musicais desenvolvidas em classe, é que tanto alunos como professores se sentiam motivados a participar de uma atividade na qual estaria em jogo “o melhor”.

Conforme depoimento de uma ex-aluna do Maria Constança, o prazer de pertencer a uma escola que possuía uma “boa fanfarra” era um estímulo para todos

¹³² Ele, quando se recorda do “entusiasmo com a música” e do empenho dos alunos em ensaiar e “brilhar” diante de uma comissão julgadora; ela, ao defender o espírito competitivo nos festivais e ao atribuir a ele a motivação desse “jogo”. Ver entrevistas, Anexo A: com prof. Raul, p. 99 e com prof^a. Antonieta, p. 114.

¹³³ Ver entrevistas com prof^a. Maria Helena e com prof^a. Sueli. Anexo A, p. 101 e p. 107, respectivamente.

os alunos – mesmo os que diretamente não faziam parte dela: *Nós tínhamos um orgulho daquela fanfarra, aliás, todas as escolas tinham. [...] Essa competição entre fanfarras era absolutamente clara [...] Essa competição entre escolas era muito forte*¹³⁴.

Nesse sentido, orgulho e competição pareciam andar juntos, servindo como estímulo e bandeira para as escolas. Os desfiles cívicos transformavam-se em passarelas, em um espaço de auto-afirmação, onde as escolas se projetavam, os instrumentistas e alunos se orgulhavam. Juntamente com a música, outros aspectos eram considerados e tidos como importantes. Não se percebe por meio dos relatos, que o aspecto competitivo possuía algum efeito maléfico – mesmo porque fazia parte, estava perfeitamente assimilado pela escola, constituindo parte integrante da cultura escolar.

Nunes (2004) considera a competição como “a máquina impulsionadora da humanidade que aprimora os processos na busca da qualidade”. Nessa perspectiva, ele acredita que a falta de competição gera a estática e a acomodação. No entanto, reconhece que a palavra-chave da competição é a comparação.

Nessa idéia de comparação, gostaria de me ater – mesmo porque o que fica aparente nos discursos, é que, ao promover “que é o melhor”, premiando a melhor Fanfarra no desfile, ou o melhor aluno ou grupo no Festival, a comparação de desempenhos é inevitável. Desse modo, pode-se afirmar que a dinâmica das práticas musicais no período estudado aponta para o “recurso” comparativo e compensador, utilizado pelos professores e legitimado pela escola.

Nesse contexto, uma questão: como fica a aprendizagem “em música” nas atividades “de música” na escola? A resposta parece conduzir novamente para o pensamento de Pérez Gómez apresentado no capítulo anterior – quando o autor expressa sua preocupação com a concepção da aprendizagem como um fenômeno individual. Para ele, “a obsessão pela eficiência aparente e a curto prazo” se apresenta como exigência da sociedade de mercado, e penetra na escola, que

esmagada pelo ritmo vertiginoso da sociedade do êxito e da aparência, e, embora seja contraditório com sua finalidade educativa, se preocupa obsessivamente pela obtenção de resultados a curto prazo, pela exibição

¹³⁴ Anexo A, p. 117.

de rendimentos acadêmico, pelas manifestações observáveis do êxito, embora sejam meras e efêmeras aparências formais”¹³⁵ (2001, p. 178).

Diante das considerações, é oportuno avaliar acerca da competição em determinadas atividades escolares, pois, além de reforçar o individualismo, esta se configura como algo aparente e passageiro.

É na análise de Adorno, que é revelada a “inutilidade” da competição - que para ele, é um princípio contrário à educação humana:

Em minha própria época escolar, lembro que nas chamadas humanidades, a competição não desempenhou papel algum. O importante era realizar aquilo que se tinha aprendido; por exemplo, refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação daquilo que imaginávamos; trabalhar no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos (1995, p. 162).

A análise do autor sobre o aspecto da competição, se insere no contexto da educação contra a barbárie, que para ele, consiste no atraso das pessoas em relação a sua própria civilização — “[...] por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” (ADORNO, 1995, p. 155).

De fato, as atividades escolares podem ocupar os alunos fazendo com que se voltem para determinados fins ou se envolvam em outros meios, que não sejam a competição. Mas independente da ênfase que lhe é dada, seus motivos e efeitos não podem ser negados, ou neutralizados, pois produzem resultados que nem sempre são benéficos.

Se por um lado, a competição “visa” ou resulta em estímulo, por outro, ela seleciona e exclui. Segundo relatos, para fazer parte do Coral ou da Fanfarra da Escola Maria Constança era necessário passar por um processo de seleção e avaliação, e conseqüentemente, de eliminação¹³⁶. Esse “efeito excludente” acaba por privilegiar os mais aptos, privando a maioria de uma aprendizagem musical satisfatória, ou pelo menos de uma expressão musical significativa.

¹³⁵ Aparências que, para o autor, escondem um enorme vazio e ausência de aprendizagem relevante (Ibid.).

¹³⁶ Entendo por seleção, a situação que envolve escolha, obedecendo a algum tipo de critério. Portanto se avalia, para “escolher”, para formar um “grupo seletivo” – como, por exemplo, o Coral. Já a competição deve ser compreendida aqui, como um “jogo”, no qual se premia “o melhor”. Ambas – seleção e competição – redundam em efeitos excludentes.

Não pretendo insinuar a existência de dois grupos: escolhidos e não escolhidos, privilegiados e não privilegiados, ou ainda: felizes e infelizes. Mas torna-se importante apontar para o fato de que a avaliação era realizada seguindo critérios estabelecidos, e como resultado, muitos ficavam “de fora”. Ao passar pelo teste do Coral e ser eliminado, a reação de Pedro – conforme comentado no capítulo anterior – chama a atenção: apesar de afirmar não ter ficado frustrado e que não era uma coisa de que ele gostava, suas “outras” lembranças revelam um certo prazer pela música. Por fim, reconhece que apreciava as apresentações dos colegas, *achava bonito e ia pelo espetáculo*¹³⁷.

De modo semelhante ao espetáculo, a competição nas atividades musicais escolares também recebe influências dos meios de comunicação. Sabe-se que os festivais de música promovidos e divulgados pela televisão, nas décadas de 1960 e 1970, se fizeram conhecidos nacionalmente, marcando a história do País. José Octávio Guizzo admite que os três primeiros festivais de música na cidade de Campo Grande / MS¹³⁸ surgiram “em decorrência dos que estavam acontecendo em São Paulo, na Rede Record”, alegando que “a província sempre gostou de copiar a metrópole” (Apud ROSA, 1981, p. 14).

Analisando os festivais, Guizzo acredita que, por causa do espírito competitivo, eles “[...] muito pouco têm a ver com as manifestações culturais. E é por ser um evento meramente episódico, ao esgotar-se, pouco ou quase nada deixa de si.” (1982, p. 5).

Esse comentário parece evocar o tema apresentado no *Capítulo 2*, no qual a cultura é definida, entre outros termos, como expressão dos homens e como uma rede de significados compartilhados. Com base nisso, pode-se afirmar que, se as ordens culturais se fazem ativa e continuamente, as motivações competitivas que sustentam os festivais não são suficientes para perpetuar seus frutos. Segundo a memória dos alunos entrevistados, a imagem que marca os festivais é de um pequeno e restrito grupo que se apresenta, e de um grande grupo que apenas assiste, formando uma grande torcida.

Destaco novamente o aspecto da competição como incentivo para as atividades musicais na escola e seu inevitável caráter excludente. E tanto um como outro aspecto – competição e exclusão – não se revelam instrumentos profícuos e

¹³⁷ Anexo A, p. 126.

¹³⁸ O 1º Festival de Música Popular em Campo Grande aconteceu em 1967. Em 1973, acontecia o I FEMACRIM - Festival Mato-Grossense de Criatividade Musical e em 1979, o FESSUL – Festival Sul-Mato-grossense de Música (ROSA, 1981).

promovedores da educação musical na escola. Nesse contexto, os alunos “talentosos” se sobressaem de forma especial, enquanto os “menos talentosos” continuam alheios ou à margem do ensino musical. Diante disso, os professores se colocam de maneira pouco estratégica, pouco incentivadora no sentido de contribuir para uma educação inclusiva¹³⁹.

Dayrell acredita que

na relação entre professor e aluno existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando” (1996, p. 153).

De modo semelhante, a competição se coloca estreitamente associada à comparação e à hierarquização – conseqüentemente ligada à idéia de valorização e desvalorização. No caso específico das atividades musicais escolares, pessoas e canções são comparadas, julgadas, e muitas vezes selecionadas ou eliminadas, em nome de uma estratégia “justa” de motivação. A competição passa então, a constituir uma prática “traíçoeira”, ultrapassando o caráter incentivador e revelando-se concomitantemente como mecanismo de exclusão.

Conforme exposto neste capítulo, os efeitos do espetáculo chegam à escola, silenciando muitas vezes a cultura que lhe é própria – impedindo a expressão musical dos alunos e estandardizando gostos musicais. Igualmente, a competição marca as atividades, simulando uma prática participativa e democrática, que pouco tem a ver com as propostas de uma educação para a música.

Pérez Gómez acredita que a escola deve converter-se num “[...] espaço de vivência no qual se reproduzem tanto como se transformam, criticam e experimentam os conteúdos da cultura.” (2001, p. 272). Nesse sentido, a função educativa da escola passa por uma conscientização de que ela integra um sistema que está em constante produção, cabendo à instituição escolar colocar em evidência as várias produções culturais desse sistema, com o intuito de promover nos estudantes os conhecimentos necessários para uma análise e uma crítica da produção musical de seu tempo. Portanto, despertar a sensibilidade musical, ampliar as experiências

¹³⁹ Para Loureiro, “o acesso às práticas pedagógico-musicais não está ao alcance de todos e, o que é pior, as oportunidades se abrem apenas àqueles que dispõem de instrumentos apropriados para a sua apreensão. Isso significa que a escola vem priorizar aqueles alunos que já possuem uma educação cultural e socialmente diferenciada, privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente” (2003, p. 167).

musicais dos alunos e propiciar práticas que favoreçam a formação de um cidadão crítico, constituem uma das funções da escola. Para isso, torna-se necessário “ver além dos meios de comunicação”, transpor as barreiras da indústria cultural, e compreender a amplitude, a beleza e a riqueza da linguagem musical.

CODA FINAL

A começar pelo título dado à última parte deste trabalho, ratifico – como fiz na introdução – minha forte ligação com a música e com seu ensino. Como o próprio termo “Coda” sugere no campo musical, ao concluir esta “composição” acrescento aqui algumas considerações que vêm apenas pontuar “temas já desenvolvidos” nesta “obra”. O que antes de adentrar aos muros da escola não passava de suposições, agora são fatos analisados e podem ser apontados como traços das práticas musicais escolares no período de 1971 a 1996.

Procurei, no decorrer de cada capítulo, “tecer os fios” de modo a construir uma pesquisa coerente e fundamentada naquilo que julgo importante no estudo da cultura escolar. Diante do desafio que me foi colocado, procurei “mergulhar num processo permanentemente de indagação, reflexão e comparação”¹⁴⁰ - o que me levou a algumas constatações. Espero através delas, contribuir para uma maior compreensão dos usos da música na escola e motivar novas pesquisas nesse sentido. Assim, ao concluir este trabalho uma certeza é real: a certeza de que muito foi feito e muito mais poderá ser realizado no sentido de compreender as práticas musicais na escola.

A questão principal desta pesquisa se dirigia no sentido de identificar e compreender as práticas musicais na Educação Artística. Foi considerada nesse caso, a atuação do professor “polivalente” através das atividades realizadas na dentro e fora da sala de aula. Como questão complementar, procurei considerar a escola como produtora e produto de cultura, o que me instigou a analisar os sentidos dados às práticas musicais na escola - tomando como lócus, a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande / MS.

As constatações a seguir, representam o resultado de todo o processo de pesquisa – estudos bibliográficos e análise das fontes –, fato que não nega o surgimento de novas questões.

Com base nos registros escritos e nos relatos de ex-professores e ex-alunos, pode-se concluir que as práticas musicais identificadas no contexto da Educação Artística foram:

Coral – “a expressão da música vocal” da Escola Maria Constança na década de 1970.

¹⁴⁰ Conforme citação de Pérez Gómez , à p. 5 deste trabalho.

Fanfarra - “a expressão da música instrumental” na década de 1970.

Festivais de Música – manifestação musical marcante na década de 1980.

Apresentações Musicais (dança e canto) – expressões predominantes na década de 1990.

Canto do Hino Nacional Brasileiro – prática que une música e civismo, e que permeia todo o período pesquisado.

Identificadas as atividades, parece ser possível relacioná-las com o que acontecia fora do espaço escolar. A Fanfarra parece mesmo ter preenchido a lacuna deixada pelo espírito cívico e patriótico que caracterizou o movimento orfeônico. Na década seguinte, os Festivais de Música do Maria Constança refletem claramente os eventos realizados no eixo Rio – São Paulo - apresentados e divulgados pela televisão – e os festivais realizados em Mato Grosso do Sul. Enquanto estes aconteceram no final da década de 1960 e se estenderam até a década seguinte, os festivais da Escola tornaram-se efervescentes na década de 1980. Na década de 1990, observa-se novamente uma forte influência dos meios de comunicação, dado ao caráter de “espetáculo” presente nas apresentações musicais escolares. No que se refere ao canto do Hino Nacional, constata-se que, embora tenha sido uma prática constante, teve suas “pausas”. A ausência de sentido, por parte dos alunos, foi um dos fatores relacionados a essa prática.

O que se observou no âmbito específico da Educação Artística é que embora a “disciplina” seja destinada ao trabalho integrado das três linguagens artísticas – educação musical, artes plásticas e artes cênicas –, o professor formado na área não se sente responsável ou não está capacitado para ministrar conteúdos musicais.

Os relatos dos professores com formação em Educação Artística apontam para uma problemática: o aluno egresso desse curso não adentra a sala de aula com a intenção, ou melhor, com o *dever* de atender os objetivos da disciplina. A Educação Artística então, deixa de ser “polivalente” para se tornar “unilateral”, na medida em que, “orientada” pela capacitação do professor, privilegia apenas uma linguagem. De acordo com os dados registrados nos diários de classe e conforme os relatos de ex-professores e ex-alunos, a Educação Artística se confunde com as Artes Plásticas – e mesmo que a música seja praticada de alguma forma, esta prática não é determinada

pela concepção pedagógica que o professor adquire na Universidade, mas suas “experiências pessoais” e seu “gosto” pela música¹⁴¹.

Diante das estratégias pedagógicas reveladas, e da voz de determinados alunos sobre algumas atividades musicais, pode-se inferir que enquanto a competição é força propulsora dos festivais escolares, a seleção marca o grupo Coral e a Fanfarra, resultando em um efeito comum: a exclusão – que se caracteriza pelo reforço à habilidade musical de poucos, impossibilitando a participação de todos¹⁴².

Ligadas diretamente, a competitividade e a exclusão permeiam as práticas musicais escolares – motivo pelo qual pode-se afirmar que, muitas vezes, ao passarem pela proposta de “quem será o melhor”, determinadas atividades adquiriam sentido. Pelo que foi apresentado como “voz dos professores”, essa “estratégia” visava servir de incentivo para que os alunos se envolvessem e se empenhassem em busca de um melhor resultado.

Ao constatar a seleção para o Coral ou para a Fanfarra, mediante um teste eliminatório, conclui-se que uma preocupação sobrepujava o próprio propósito da educação musical: possuir um Coral integrado por alunos com certa facilidade e habilidade visando um “produto musical” de melhor qualidade. No caso da Fanfarra, essa preocupação consistia em manter o grupo bem preparado para as apresentações cívicas, conquistando prêmios nos concursos realizados na cidade – o que fazia com que a Escola se projetasse no cenário municipal e estadual. Nesse contexto, pode-se afirmar que os alunos que eram “excluídos” ou reprovados nos testes, perdiam a oportunidade de aprender e de se capacitar em determinada área musical – seja ela vocal ou instrumental. Desse modo, a exclusão parece resultar da preocupação com o “espetáculo” que deveria ser *apresentado pela minoria e assistido pela maioria*.

Diante das considerações, pode-se concluir que a música no contexto da Educação Artística se justifica mais pelas atividades extraclasse que por sua prática em sala de aula. Através da Fanfarra, do Coral, dos Festivais de Música e de apresentações especiais, a música se fez presente no cotidiano escolar no período da Lei nº 5.692 / 71.

Com base nessa constatação, torna-se possível refutar a afirmação de que a música, no contexto da Educação Artística, esteve ausente na escola. De fato, a

¹⁴¹ Ao serem interrogados a respeito do que lhe vem primeiramente à memória quando se menciona Educação Artística na escola, todos os alunos fizeram referências às atividades manuais ou às artes plásticas.

¹⁴² A exclusão se revela na discrepância entre as “memórias” dos alunos. Ao serem abordados, quatro alunos afirmaram não ter nada a contribuir para a pesquisa, pois de nada se lembram no que se refere às atividades musicais no Maria Constança.

proposta da Lei nº 5.692/71 foi carregada de dificuldades e impedimentos para que a educação musical se efetivasse, e o curso que se propunha a formar o professor que atendesse a essa área não conseguiu capacitar de forma a viabilizar o ensino da música. Como efeito, o ensino da música constituiu-se mais por “pausas” do que “sons” – “sons” constituídos por manifestações esporádicas, inadequadas, e muitas vezes, desprovidos de qualquer sentido musical.

O estudo das práticas musicais na escola me fez debruçar sobre a Lei nº 5.692/71, cuja vigência delimita esta pesquisa. Como meu intuito não consistiu em “denunciar” essa Lei responsabilizando-a exclusivamente pela transformação de hábitos e valores no espaço escolar, no decorrer deste trabalho outras vertentes se apresentaram, se assumindo como fatores importantes nesse “tecido” que é o ensino da música na escola. As colocações de Dermeval Saviani foram pertinentes nessa visão e ratificam aqui uma de minhas conclusões:

Dependendo das condições imediatas ou dos pressupostos a partir dos quais se aborda a legislação, ela pode ser considerada seja como uma panacéia, alimentando uma visão ufanista, seja como o “bode expiatório” sobre o qual recaem todas as culpas pelas deficiências da organização escolar [...] A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra (1983, p. 154).

Parafraseando: a problemática que cerca a música na escola não é obra da legislação, pois ambas são produtos da sociedade. E nessa interação, todos somos participantes – Estado, escola, “músicos e leigos” – o que faz com que tenhamos responsabilidade sobre as práticas musicais escolares. Se a música na cultura escolar é praticada de forma “duvidosa” ou pouco eficiente, devem ser considerados a legislação, o currículo, a formação e capacitação dos professores, bem como o lugar da música em nossa sociedade.

De modo semelhante, este estudo me fez refletir sobre as “interferências” sofridas pelas atividades musicais escolares. Se nas décadas de 1970 e 1980 os efeitos do espetáculo foram percebidos por meio dos festivais de música na escola, de 1990 até nossos dias, esses efeitos continuam presentes¹⁴³. E concomitantemente à competição, não devem ser ignorados ou interpretados como “inevitáveis”, pois mesmo que a presença dos efeitos dos meios de comunicação de massa seja

¹⁴³ A distinção feita entre as décadas de 1970 e 1990 se justifica pelo fato de que esse último período é caracterizado por uma maior ênfase ao consumo e pelo crescimento da indústria cultural.

“consentida” no espaço escolar, deve ser revista e transformada ao longo do processo educativo.

Reconheço que a problemática que cerca o ensino da música na escola não é restrita ao período da Educação Artística. Por certo, muitas outras questões são merecedoras de reflexão e análise. Por esse motivo, este trabalho buscou compreender melhor o processo de inserção da música na escola – motivo hoje, que pode se configurar como um pretexto para que educação musical seja vista como elemento importante na cultura escolar e na formação humana. Por fim, é importante atribuir à escola, a função de proporcionar uma educação musical significativa e estendida a todos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. O Fetichismo na Música. In: **Textos escolhidos**. São Paulo. Abril Cultural, 1980a. Os Pensadores.
- _____. Idéias para a Sociologia da Música. In: **Textos escolhidos**. São Paulo. Abril Cultural, 1980b. Os Pensadores.
- _____. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARRUDA, Ângelo. **O Colégio Estadual de Oscar Niemeyer em Campo Grande MS: uma análise compositiva**. Disponível em:
<<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/bases/texto025.asp>> Acesso em: 17 mai. 2004.
- ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DO BRASIL. **Documentos referentes à implantação da Lei 5692**. AEC do Brasil, 1972.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BEYER, Esther. A Educação Musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: **Fundamentos da Educação Musical**, 1, Porto Alegre: ABEM, 1993.
- BOYNARD, Aluísio P. ; GARCIA, Edília C. e Maria I. ROBERT. **A Reforma do Ensino: Lei 5692**. São Paulo: Lisa, 1971.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024 / 61. Documenta 7**. 1961a.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024 / 61. Documenta 43**. 1961b.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Programa de Emergência. **Música na escola primária**. MEC, 1962.
- _____. Congresso. Câmara de Senadores. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Histórico da Lei nº 5.692 de 11/08/71**. Senado Federal, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Suplência Profissionalizante**. Brasília, 1974.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília, 1981.

CALDAS, Waldenyr. **Cultura de Massa e Política de Comunicações**. São Paulo: Global, 1986.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Trad.: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177 -229, 1990.

CONSANI, Marciel. **O Desfile cívico e as bandas e fanfarras**. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/arte/icones/gil/estudo>>. Acesso em: 15 mai. 2004.

CORREIO DO ESTADO, 23 de março de 1954. **Arquitetura Moderna em Mato Grosso**.

CORRESPONDÊNCIA MUSICOLÓGICA EURO-BRASILEIRA. Disponível em: <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org>> Acesso em: 21 ago. 2003.

CUNHA, Luiz A. **Política Educacional no Brasil: a Profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____ e GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte; Editora UFMG, 1996.

DEL BEN, Luciana M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

DIAS, Márcia Regina Tosta. Idéias de uma Sociologia da Indústria Fonográfica. In: LASTÓRIA, Luiz A. Calmon; COSTA, Belarmino e PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica, ética e educação**. Piracicaba: UNIMEP; Campinas: Autores Associados, 2001.

FELIZ, Júlio. **Consonâncias e Dissonâncias de um canto coletivo: A história da disciplina Canto Orfeônico no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

FÉRRES, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, Globalização e Currículos. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, p.10-16, 1999.

FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GROUT, Donald e PALISCA, Claude. **História da Música Ocidental**. Tradução: Ana Luísa Faria. Lisboa: Gradiva, 1988.

GUIZZO, José Octávio. **A moderna música popular urbana de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: [s.n.], 1982.

HENTSCHKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, p. 49-67, 1993.

_____ e OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). **Educação Musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UGRGS, 2000.

_____ e DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e Avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE Liane e DEL BEN Luciana (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

HORTA, José Silvério Baía. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 - 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

JOPPERT, Maria Augusta. **Educação Musical no Curso Secundário**. 1º Volume. Rio de Janeiro, 1967.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

KATER, Carlos. **Música viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

KOELLREUTER, Hans- Joachim. **Estética – À procura de um mundo sem “vis-a-vis” – Reflexões estéticas em torno das artes oriental e ocidental**. São Paulo: Novas Metas, 1984.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

NOGUEIRA, Ilza. O Modelo atual da Educação Musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. In: **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, n. 4, p. 9 – 23, 1997.

NOGUEIRA, Monique A. **A formação do ouvinte: um direito do cidadão para a Educação Musical no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, 1994.

_____. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias In: PUCCI, Bruno et alii (Orgs.) **Teoria crítica, estética e educação**. Piracicaba: UNIMEP; Campinas: Autores Associados, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNES, Daltro José. **Extremismos na avaliação da educação superior**. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=13007>> Acesso em: 12 out 2004.

OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da Educação Musical. In: **Fundamentos da Educação Musical**, 1, Porto Alegre: ABEM, 1993.

ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

PELLEGRINI, Marlou Zannella. **O ensino em mudança – 1º e 2º graus. Considerações acerca da Lei 5692**. Edições Tabajara, 1972.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A.I.. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSANHA, Eurize Caldas. A Construção da Disciplina Didática. In: **Intermeio - Revista do Mestrado em Educação**. Campo Grande: Editora UFMS, v. 1, n. 2, p. 26-29, 1995.

_____ e DANIEL, Maria Emília B. História da Cultura Escolar Através dos Exames: O Caso dos Exames de Admissão ao Ginásio (1939 -1971). **Intermeio - Revista do Mestrado em Educação**. Campo Grande: Editora UFMS, v. 8, n. 16, p. 5-15, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001

RAYNOR, Henry. **História Social da Música: da Idade Média a Beethoven**. Rio de Janeiro: Zahar editores.Tradução de Nathanael C. Caixeiro, 1981.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura (1838 – 1971)**. Tese de Doutorado. Doutorado em Letras. UNICAMP. Campinas, 2001.

REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA. Rio de Janeiro: Editora e Gráfica Polar, n. 6, julho/setembro de 1963.

REVISTA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Mais Saber. nº 1. Campo Grande: Plataforma, 1998. p. 53-57.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1992.

ROSA, Maria da Glória Sá (Coord.) **Festivais de Música em Mato Grosso do Sul**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Projeto Universidade 81, 1981.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: História de vida**. Campo Grande: UFMS, 1990.

SACRISTÀN, S. Gimeno. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÒVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto Codex: Porto Editora, 1991.

_____. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C. & SANTOS, E.S. dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.

SALVADOR, A.D. **Cultura e educação brasileiras**. Petrópolis: Vozes, 1971.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira**. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHMIDT, Luciana Machado. **A Pedagogia Musical histórico-crítica: o desafio de uma concepção da música através da educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

SCHURMANN, Ernst F. **A Música como Linguagem: uma abordagem histórica**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, Nadilson M. da. Indústria Cultural e fantasias. In: **Revista Symposium**, Ano 4, julho 2000.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** . São Paulo: Cortez, 1997.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização**. Ensaaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

STEWART, R.J. **Música e Psique**. Tradução: Carlos Afonso Malferari. São Paulo: Cultrix, 1987.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1993.

VIEIRA, Élio. Modelos para implementação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Formação Especial. In: GARCIA, Walter (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1978.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Solfejos originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de Canto Orfeônico**. 1º Volume. São Paulo – Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1976.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, n. 7, p. 93-112, 1º semestre/ 2000a.

_____. **Culturas Escolares, Reformas e Innovaciones: entre la tradición y el cambio**. Texto divulgado pelo autor e ainda não publicado. 2000b.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZAGONEL, Bernadete. Que Educação Musical é Essa?. In: Encontro Anual da Associação brasileira de Educação Musical, 7., Recife. **Anais...**Recife: ABEM, p. 73-76, 1998.

ANEXO A

ENTREVISTAS

ENTREVISTAS ¹⁴⁴ - PROFESSORES

PROFESSOR: Raul

Entrevista realizada em 03/12/03

Período em que lecionou na escola: 1967 a 1991.

Festival da Cantoria: onde se realizava? Como era?

Raul: Era um período bastante movimentado; os alunos faziam ensaios sob a orientação dos professores. E como havia nacionalmente um período em que houve aquele entusiasmo com a música, no âmbito do Brasil, também Campo Grande tinha no Maria Constança, e os alunos procuravam ao máximo brilhar, não é? Ensaavam muito bem e realizava-se no Salão. Havia comissão julgadora...

O Auditório: como era a utilização do auditório? Em que circunstâncias era utilizado?

Raul: Reuniões entre pais e mestres, nós íamos para o auditório. Festivais, Dia das Mães, quando celebrava o dia das mães, outras celebrações – eram todas no auditório.

E o piano? Alguém tocava?

Raul: Quando havia professores de música que tocavam, ele era usado.

Em 1973 tem algo escrito em documento que nos recreios da escola havia música. Aconteceu de fato?

Raul: Durante um período, sim. Eram postas ali na frente do Salão Nobre, ali naquela área coberta e lá em cima nos dois lados que subia pra junto da secretaria [...]

Em uma ata de 1982 encontramos o seguinte registro: “Cantar Hino Nacional antes do recreio, uma vez por semana”. Como foi isso?

Raul: Houve uma resolução por parte da direção, com acordo também dos professores, que num dia na semana, os alunos já desciam, formava-se ali naquela área coberta, havia o hasteamento da bandeira e o canto do Hino Nacional [...] E os professores já desciam com seus alunos e ficavam ali junto para atender, aliás, mais para supervisionar, porque havia sempre os indisciplinados que cutucavam os outros, puxavam, etc. Cada turma ficava em fila.

Você utilizou várias vezes o termo Salão Nobre ao fazer referência ao Auditório...

Raul: Anteriormente nós usávamos “Auditório” ou “Salão Nobre”, que é um termo antigo. Depois de um certo tempo passou a se denominar “Auditório” e caiu o nome. Mas eu, às vezes, ainda uso “Salão Nobre” porque é uma coisa que vem de muito que se usava isso.

¹⁴⁴ Os nomes dos professores e alunos são fictícios.

PROFESSOR: José Carlos Entrevista realizada em: 04/03/04¹⁴⁵
Período em que lecionou na escola: 1979 a 1980.
Formação Acadêmica: Economia.

Como você trabalhava e conciliava os conteúdos de Educação Artística: música, teatro e artes plásticas?

José Carlos: O planejamento era feito juntamente com a parte pedagógica da escola, junto com os alunos - voltado para o que eles gostariam de fazer. A gente adequava dentro do planejamento e procurava desenvolver nas atividades educacionais.

Então deu pra dividir: trabalhar durante o ano, um pouco de cada área dessas...

José Carlos: Com certeza. Cada área a gente desenvolvia de acordo com a vontade dos nossos alunos.

Em uma de suas anotações no diário, você realizou muitas aulas sobre “Confecção de instrumentos”. Como foram estas aulas?

José Carlos: Me lembro bem que a gente fazia tudo aquilo que tinha vontade com relação ... é...ao artesanal. A gente fazia violãozinho, a gente desenhava o violão, fazia um violãozinho na madeira, com serrinhas, enfim, montava os instrumentos. Eu me lembro até uma época em que um menino – eu não me recordo o nome dele agora -, ele montou uma bateria, com todos os instrumentos [...]

Então os alunos ficavam motivados, né?

José Carlos: Motivados e eles criavam a sua própria arquitetura de instrumentos.

Mas este conteúdo, especificamente, foi tirado de algum livro, ou uma ideia sua?

José Carlos: Idéia deles [...] a gente procurava muito trabalhar com a criatividade do próprio aluno.

O interesse dos alunos era diferente quando se trabalhava esse tipo de conteúdo, e quando a aula era direcionada à “Evolução da Música”, por exemplo?

José Carlos: Sim. Nós dividíamos muitas vezes a aula prática, também, tipo assim: tinha um garoto que tocava violão. Aí eles diziam: “-Professor, hoje vamos só tocar violão, cantar.” Então a gente fazia mais um *relax*, com relação aos nossos alunos, nas nossas aulas.

Com relação às avaliações.

José Carlos: De acordo com a participação de cada um. Eles sabiam que estavam sendo avaliados o tempo todo.

Com relação à Música descritiva. Você te uma aula com este título. O que vem a ser?

José Carlos: Música descritiva? Não vou me lembrar... mas... não vou me lembrar... Se não me falhe a memória, seria com mímica. Mas não vou te garantir que era isso daí

Quais foram suas maiores dificuldades como professor de Educação Artística?

José Carlos: Fonte de pesquisa. O material didático que nós tínhamos na época era muito pouco... nós tínhamos que formar nosso planejamento[...] então a fonte de pesquisa naquela época era muito difícil. Por isso que nós colocamos à frente, trabalhar com os alunos – o que viessem da vontade deles, nós iríamos fazer o nosso trabalho [...] e quando nós terminamos o ano, ficou muita coisa para o acervo da própria escola.

Adotou algum livro de Educação Artística?

José Carlos: Eu pesquisava alguma coisa, sim. Mas eu não usava como o carro-chefe. Eu pegava as idéias e levava para o grupo dos alunos e nós desenvolvíamos a melhor maneira que a gente achava.

¹⁴⁵ No final da entrevista, ao nos despedirmos, agradei novamente sua disponibilidade e atenção. Ele me disse: “- Eu é que te agradeço, por fazer me lembrar dessas coisas.” O professor demonstrou saudade ao comentar determinadas coisas, principalmente aquilo que se referia às respostas dos alunos com relação às aulas. Ao falar do canto do hino, percebi uma alteração na entonação de sua fala: orgulha-se de ver a Escola cantando o Hino, e demonstra certa indignação quando constata que esta prática já não se vê mais na maioria das escolas.

Obs: Deu aulas no lugar de sua esposa, durante um ano, na disciplina Educação Artística. Alega que havia falta de professores na escola: ele mesmo chegou a dar aulas de Educação Artística, OSPB e História.

Com relação ao canto do Hino Nacional uma vez por semana, no pátio. Lembra-se de isso ter acontecido?

José Carlos: E isto daí eu me lembro muito bem que nós, professores, todos do corpo docente lá, é.. nós tínhamos uma cobrança na Secretaria de Educação, que isso é uma prática , um ensinamento das escolas que deveriam permanecer até hoje. Porque isto faz parte da história do Brasil. E tanto nós, numa reivindicação feita lá, que foi colocado o canto do Hino Nacional na entrada dos alunos, com o hasteamento da bandeira e o arreamento no final das aulas. Porque isso daí, a meu ver, é... é uma educação muito grande [...] Se você procurar hoje, alunos do ensino fundamental, do ensino médio, você não vai encontrar um aluno que cante o Hino Nacional todinho. E isso era uma prática para realmente nós fazermos com que os alunos cantassem nosso Hino, que representa nossa pátria.

Mas no momento do canto, havia algum problema de indisciplina?

José Carlos: Nada. Nada. Era com a participação de todos os professores. Eram colocados em filas duplas, por série, e tinha a participação dos professores, com a mão no peito, com o respeito à nossa Bandeira Nacional e ao canto do Hino Nacional.

No auditório tem um piano. Lembra de vê-lo sendo tocado?

José Carlos: Nunca. Sempre naquele cantinho ali. Sempre representando as suas notas, paradinho...

PROFESSORA: Maria Helena

Entrevista realizada em 10/03/04

Período em que lecionou na escola: de 1990 à presente data.

Formação: Educação Artística – Hab. Artes Plásticas.

Como você planejava o conteúdo de Educação Artística, de forma a conciliar música, teatro e artes plásticas?

Maria Helena: No começo, eu dava mais artes plásticas porque... assim... especificamente pintura, desenho e escultura - porque era o que eu tinha mais habilidade, certo? Música eu não dava porque além d'eu não ter o domínio sobre isso, né? Quando a gente saiu da faculdade a professora falou: “- Você tem que focar mais aquilo que você domina. Você não tem a necessidade de dar tudo o que eles pedem. Você tem que dar uma noção. Então eu dava uma pequena noção, mas eu não me aprofundava. Era só uma noção básica do que é música ou trabalhar música com desenho, música com escultura, com teatro.

Com relação ao conteúdo de música, você pesquisava em que fontes? A escola apresentava algum projeto ou dava algum direcionamento para o professor de música?

Maria Helena: Não. Então a gente tinha que procurar o professor da universidade, a gente tinha que procurar em livro, aí naquela tempo ainda era LP, então a gente procurava LP, gravava, trazia.... A dificuldade, é que não tinha um espaço específico... então a gente não podia trabalhar com a música em um certo volume, né? Então tinha que ser baixinho. Geralmente eu trabalhava música depois que todo mundo ia embora, no corredor, no horário de almoço. Porque os professores de antigamente eram muito severos, e eles não admitiam que você fizesse barulho porque tava atrapalhando a aula deles. Então era assim: através de pesquisa, através de auxílio de professores, do meu pai – que entende muito de música - dos professores de piano...e assim a gente ia. Os próprios alunos que tocavam piano, que faziam aulas de canto, que já eram profissionais, tinham até CDs gravados, né? De música evangélica. E eles me auxiliavam.

A gente observa no ano de 1995, uma acentuada alteração na quantidade de aulas de música. Então foi dado “origem da música”, “qualidades do som”, “ritmos binário, ternário e quaternário”, “samba”, “discoteca”. O que ocasionou esta mudança? Por que esse tipo de conteúdo?

Maria Helena: Porque os meninos naquela época... os meninos tocavam e tinha muitos grupos de música. Bandas, né? E tinha meninas que dançavam.... nós tínhamos dois grupos de dança e um de ginástica rítmica. Então aquilo propiciou a música, entendeu? A abertura pra música... Então eles se interessavam mais gostavam de música de baile, samba, disso, né? Então eu peguei essa turma ... e a gente começou então a trabalhar teoria da música e outros é assim, de ouvir... eles dançavam em sala de aula, eles me ensinaram alguns passos de dança ... [...] porque eles deram abertura pra isso, entendeu? E aí a professora, que hoje é diretora, ela também me auxiliou em vários materiais de música [...] porque nós fizemos uma pesquisa – teve até um projeto no Maria Constança – e a gente fez um trabalho com todos os tipos de música, de 1800, que a gente pode... assim.. achar em LPs, essas coisas, das quadrilhas até 1995: foi até à discoteca. Então a gente teve esse trabalho de música, pra saber com a música tinha mudado, como ela tinha chegado até ali...

E as suas aulas de cantigas de roda, músicas folclóricas, foram também nesse sentido? Ter audição e um pouco de história...

Maria Helena: Um pouco de história, aí já entrava o folclore porque já era 5ª série, 6ª que era específico pro matutino, né? Então era também incentivar o folclore porque era minha matéria na época desenvolvemos um projeto do folclore, pra ser apresentado em agosto. As festas, as músicas, né? Tudo o que envolvia o povo, o que era popular.

Então os meninos brincavam muito com isso, cantavam, dançavam. Faziam até paródia em cima das cantigas de roda...

Como eram as paródias? Como era a dinâmica da aula?

Maria Helena: Olha... uma aula, eles ficavam em grupos reescrevendo – fazendo um letra pra uma melodia que já era conhecida. Porque a gente fez um projeto à tarde, também à noite, pra que eles apresentassem – teatro, música – pra que eles apresentassem no matutino. Então tinha mais a paródia [...] pra eles apresentarem no matutino. Geralmente era um assunto que estava em vigor na época – não me recordo qual que era. Ou era um assunto político, ou era um assunto social. Geralmente eu sugeria mais de um tema, pra eles escolherem [...]

Eles deviam achar esta aula muito divertida...

Maria Helena: Sim... [...] tanto, que o interesse era muito, que depois do almoço, eles ficavam até meio dia e meia, dançando, cantando e fazendo as paródias aqui no corredor, pra poder apresentar pras

outras salas, à tarde. Porque[...] eu também avaliava uma sala e outra. Quem se saía melhor. Então, assim... eles ficavam acirrados, né?

Você observava diferenças de interesse por parte dos alunos, quando dava determinados conteúdos?

Maria Helena: Sim. Na aula de música eles gostavam, aulas de teatro, eles gostavam, aula de artes plásticas, muitos gostavam. Porque na hora do desenho, eles se retraíam, porque foram muito reprimidos, não gostavam de mostrar seu desenho, sua pintura [...] Na música, só algumas resistências isoladas, como 2 ou 3 de uma sala inteira, entendeu?

Em relação às aulas de música e dança...

Maria Helena: E no noturno tinha a história da gente lidar com os baileiros, com os roqueiros ... então havia muita briga... uns não queriam ouvir os outros. Então eu tinha que trabalhar isso também – que a gente tem que ouvir todo tipo de música e aprender a apreciar, e respeitar o próximo. Então a gente trabalhava a cidadania [...] Eles tem horror aos baileiros – os roqueiros: “-Ah, isso aí é coisa brega...” então eu dava aula de música e dança [...] então quer dizer, quem era do grupo do baile, ia mostrar como era o baile: eles iam a caráter. Eles traziam a música, traziam todos os objetos típicos. Na hora dos roqueiros também, eles traziam todos os objetos, a roupa, o cabelo, tudo, né? [...] pra poder um respeitar o outro. Tanto que nós acabamos integrando, e uns roqueiros passaram a ser baileiros, e uns baileiros passaram a ser roqueiros. Foi bem interessante.

Como foi pra você e para os alunos as aulas de “notas musicais” e “partitura”?

Maria Helena: Foi meio dificultoso, tá? Meio dificultoso... Por quê? Eles queriam ouvir logo, eles queriam cantar logo, queriam a prática. Eles não tem muita paciência pra teoria. Eu dizia: “- Mas tem que ter essa teoria pra gente ter a noção se isto aqui não está combinando, isto daqui tá destoando [...] Então eu dei a teoria pra eles – eles tiveram essa resistência no começo, depois não. A única dificuldade muito séria que eu tive também, foi que quando a gente ia marcar o compasso, com a mão, o ritmo [...] fazia muito barulho na sala – todo mundo batia ao mesmo tempo, 30, 40 numa sala... – e vinha um professor, a coordenadora reclamava... Então eu parei de dar isso... Então a gente vinha aqui pra trás, na árvore... Eles faziam pesquisa sonora em casa: pente, panela, essas coisas, e faziam também, fora, com sons da natureza e depois com sons produzidos pelo homem, e aí eles montavam uma estória. [...] Então. A dificuldade é .. aceitação, é... o ambiente. Mas se a turma se interessa nisso, você fica mais propício, você trabalha mais com isso. Quando a turma é mais de desenhar, esculpir e pintar, você coloca mais isso.

Com relação ao conteúdo dado em música, onde você conseguiu material e idéias para as aulas?

Maria Helena: Do meu curso, do meu pai, da minha professora de piano. [...] E aí eu pegava os meninos que estudavam violão, que estudavam flauta, e eles eram meus monitores. Então eu passava a teoria, os que já sabiam música, que eram uns 5, 6, 8, eles trabalhavam comigo na sala de aula [...] Mostrei pra eles como era a escala, o piano, como era o dó, aí outros meninos trouxeram flauta, pra mostrar como era na flauta, violão, que é diferente [...]

Como eram suas avaliações?

Maria Helena: Era o trabalho final, a participação, o interesse do aluno, e a auto-avaliação – como é que eles se saíam, né? Eu ia fazendo as perguntas e eles iam respondendo: eu participei da aula, eu fui buscar o material, eu fiz o meu trabalho, fiz a minha pesquisa... qual a nota que eu me dou... era sempre a auto-avaliação e a avaliação do todo, né? [...] Na teoria eu dava uma prova teórica, específica pra isso. Então era prova específica, trabalho final, a participação e interesse, e a auto-avaliação.

Com relação ao piano, que está no auditório, lembra de vê-lo sendo tocado alguma vez?

Maria Helena: Olha... eu já vi 3 alunos tocarem. Não me recordo o nome deles [...] O que foi tocado foi na ocasião do projeto sobre o Colégio Maria Constança, teve uma apresentação sobre a Maria Constança – ela estava viva ainda, ela veio aqui [...] E o outro aluno foi ... tinha um projeto que era do pessoal de Pedagogia, que veio fazer aqui ... eles estavam fazendo teatro e acabou entrando música também, e foi uma semana cultural, e esse aluno também apresentou duas músicas no piano – por conta dessa semana cultural.

Com respeito ao Canto do Hino Nacional no pátio da escola? Como era esse momento?

Maria Helena: Olha, os alunos realmente resistiam um pouco de ficar em fila, ficar quieto, respeitar – os da 5ª série, pois os do 1º científico não faziam gracinha [...] mas o diretor colocava todo mundo, e cada professor tinha que cuidar da sua fila, da sua sala [...]

E os casos de indisciplina?

Maria Helena: Quando acontecia, o aluno seria chamado a primeira vez, a atenção, na segunda vez, se houvesse resistência, ia lá pra frente e ele “puxava” o Hino Nacional . E isso aconteceu umas 3 ou 4 vezes, depois ninguém mais queria cantar o Hino Nacional, sozinho, então houve uma paz maravilhosa.

Quais foram suas maiores dificuldades como professor de Educação Artística?

Maria Helena: Olha, a maior dificuldade mesmo é a falta de ambiente propício pra ter aula de artes. Se for no campo da música, é porque faz barulho; se for no campo da dança, porque também faz barulho e porque o espaço é pequeno em sala de aula; se for artes plásticas é porque não tem uma pia, não tem água, tem que levar balde d’água, tem que levar vasilhinha, tem que sair o tempo inteiro pra lavar pincel – tudo isso os professores reclamam [...] Então o difícil é a estrutura – é o maior empecilho. O segundo, é o material didático [...] uma vez eu pedi o livro didático. Às vezes a gente nem via os pais de alunos... acho que foram uns 300 pais aqui pra reclamar porque eu tinha pedido livro didático, porque qualquer um pode, menos a professora de Artes. Então, eu não podia ter o meu material didático e eu tenho que arranjar, tirar xerox, passar para os alunos [...] é uma dificuldade também, porque a gente não tem xerox [...] Quando você pede tinta, quando você pede roupa a caráter, é uma reclamação geral. De manhã e à tarde ainda se consegue... à noite é uma dificuldade tremenda... é pior. Porque eles trabalham, eles quase não tem dinheiro, eles quase não vão trazer: “- Ah, não tem como trazer no ônibus, não sei o quê...” [...] E aqui nós não temos um espaço pra guardar o trabalho dos alunos pra que eles voltem na próxima aula pra terminar, entendeu? [...] E na música, a música é mais fácil, a gente leva pra quadra, no caso da música e da dança...

PROFESSORA: Bernadete

Entrevista realizada em 24/03/04

Período em que lecionou na EMCBM: de 1984 à presente data.

Formação acadêmica: História.

Como você planejava o conteúdo de Educação Artística, de forma a conciliar música, teatro e artes plásticas?

Bernadete: Olha, tive muita ajuda de umas alunas da Faculdade, faziam estágio aqui no Maria Constança, e elas me ajudaram muito, sabe? Elas traziam material pra mim [...] o que elas aprendiam na Faculdade elas me mostravam, e em cima daquilo eu trabalhava aquilo que eu podia trabalhar com os meus alunos. Era muito bem aproveitado minhas aulas.

Com relação ao conteúdo de música, você pesquisava em que fontes? A escola apresentava algum projeto ou dava algum direcionamento para o professor, na área de música?

Bernadete: Nós trabalhávamos assim, com música de crianças. Folclóricas, tipo de... roda, cantar em roda.

Você observava diferenças de interesse por parte dos alunos, quando dava determinados conteúdos?

Bernadete: Pintura, eles gostavam muito de pintura. Assim, muitas vezes eu trabalhava com geometria, sabe.... desenhos na geometria, eles gostavam muito.

Como eram suas avaliações? As notas eram dadas com base em que critérios?

Bernadete: Uma vez eu pedia algum trabalho, né? Sobre algum pintor... Eu dava avaliação conforme aquele conteúdo que eu tinha passado, né? Porque muitas vezes você tem que dar teoria pra eles, né? E dava nota conforme eles me apresentavam seus desenhos - eles tinham cadernos de desenho [...] O aluno muitas vezes até via que ele não gostava da aula, sabe? Ele não tinha dom, assim, pra desenhar... mas também não me apresentava nada [...] Agora aquele que falava: "Professora, eu não gosto de desenhar". Muitas vezes ele se esforçava, desenhava, ou ele pegava de outro e o outro desenhava para ele, mesmo assim eu dava notas.

Quanto às reprovações que você deu no ano de 1984, você acha que esses alunos foram de fato reprovados?

Bernadete: Muitas vezes reprovou de mim, reprovou de matemática, português, história... Mas só da minha matéria eu nunca deixei nenhum, só da minha não.

Como era a experiência do canto do Hino Nacional no pátio da escola?

Bernadete: Eles até colaboravam muito porque a coordenadora também ajudava inclusive eu dizia assim, que o Hino Nacional é o mesmo de nós estarmos fazendo uma oração para Deus. Então naquele momento nós estávamos fazendo uma oração para nossa pátria. E eles aceitavam, sabe? Todos ficavam em fila, ninguém com boné, numa posição de bom brasileiro... era muito bonito [...]

Fora das aulas de Educação Artística, os alunos participavam de alguma atividade musical?

Bernadete: Sempre tinham aqueles alunos que tocavam violão, né? Teclado... e nós fazíamos apresentações. Muitas vezes assim... no final do bimestre.

Música "Constança, bela Constança". Cantaram com algum propósito especial? (julho, 1984)

Bernadete: Olha, se não me falhe a memória foi numa época assim [...] a Maria Constança parece que ela era viva, sabe? Eu lembro uma vez, dando aula aqui à tarde, ela compareceu à tarde aqui. Mas se não me falhe a memória acho que esta música era referida a ela.

Como os alunos participavam da aula de composição musical - "compor uma música poesia"? Como era proposta esta atividade e quais eram os resultados?

Bernadete: Era muito bom, inclusive eles faziam até sátira dos nossos professores [...] Eles que compunham. A idéia era deles. Era muito bonito, viu?

Como foram as aulas sobre "brinquedo cantado"? Por que este conteúdo? A aula teve uma tendência prática, ou foram ministrados os princípios?

Bernadete: Esse brinquedo cantado eu sempre sugeria assim para eles um dia eles iam ser pais, eles iam ser mães, então precisavam saber algumas musiquinhas de criança, de ninar... ou de cantigas de roda.

Consta em seu diário de 1986, uma aula dirigida à Lei 5.692 e à obrigatoriedade da Educação Artística. O que te levou a tratar deste tema?

Bernadete: Nesse aspecto, eu dizia assim pra eles, “porque muitas vezes você que está aqui na sala de aula, você tem dom pra ser um artista, pra ser um pintor e mais tarde você vai precisar freqüentar uma faculdade. Você já vai descobrindo o seu dote, né? O seu dom [...]

Como era a utilização de auditório? O piano era utilizado por quem, em que ocasião?

Bernadete: Era aluno mesmo que tocava... Em evento... preparavam e apresentavam.

Diante do trabalho realizado como professor de Educação Artística, quais foram suas maiores dificuldades?

Bernadete: Material. Porque muitas vezes o aluno trazia... uns traziam, outros não.

PROFESSORA: Sueli

Entrevista realizada em: 24/03/04

Formação acadêmica: Artes Plásticas.

Período em que lecionou na EMCBM: 1979-1980.

Como você planejava o conteúdo de Educação Artística, de forma a conciliar música, teatro e artes plásticas?

Sueli: Em primeiro lugar é um prazer estar aqui com você e uma surpresa porque eu não sabia que meus diários de classe estavam sendo rebuscados, né? E pudesse trazer alguma coisa para o seu conhecimento, para demonstrar o que foi feito durante os anos apaixonantes que eu vivi como professora: porque eu sou professora leiga, então eu tive que ter uma busca muito grande pra deixar algum conhecimento para os meus alunos e também conhecer com eles muita coisa que eu desconhecia, e ver que o professor, ele tem uma responsabilidade muito grande na personalidade, na feitura da personalidade do aluno, não é? E isto daí é muito bom porque enriquece a gente enquanto você precisa de algum conhecimento. E para conseguir essa conciliação eu tive que, além de buscar, me envolver com técnicas, com livros, com pesquisas também, porque a aula de Educação Artística que eu conhecia era uma aula muito bagunçada, era uma aula sem domínio do professor, era uma aula em que, muitas vezes, eu via o professor sair desesperado sair da sala de aula jurando que nunca mais queria entrar numa aula daquela porque o aluno exigia muito, não queria aprender nada, e era tudo bagunçado. E eu, graças a Deus, consegui uma disciplina porque eu unia afetividade com a arte de educar. E buscava trazer para o aluno, transmitir para o aluno essa afetividade, porque sem afetividade não existe professor. Graças a Deus eu consegui.. porque a maior glória do professor é, passado os anos, os alunos, hoje pessoas já atuantes na sociedade, virem conversar com a gente e falar: “- A senhora foi minha professora, a senhora me fez isso ou fez aquilo.” Então a gente vê que os anos se passaram, mas não te passaram em vão – alguma coisa ficou.

Com relação ao conteúdo de música, você pesquisava em que fontes? A escola apresentava algum projeto ou dava algum direcionamento para o professor, na área de música?

Sueli: Olha, nos meus livros de escola, nos meus cadernos, eu fazia aquelas biografias dos grandes mestres da música, dos grandes compositores. Aquilo era tão desestimulante – o que eu queria saber da vida deles? -, mas se eu ouvisse a música junto [...] sabendo da vida deles... por exemplo, você vê Beethoven; surdo e conseguia compor. Só depois de você ver a vida de Beethoven, que você conhece a vida dele, é que você vai ver que ele tinha música dentro dele e ele passava essa música através da escrita musical. Então como eu era uma “nula” em música – de música eu só gostava e sabia me contentar com o que eu sabia, procurando ouvir boas músicas, procurando sentir as letras da música mais popular -, tudo isso me fez gostar de música e sou apaixonada por música... até hoje a música pra mim é o refrigerio da minha alma, é a minha vida porque só a música me dá o conforto que eu preciso nas horas de desesperança.

Então eu consegui passar para os meus alunos, através desse... eu fiz uma reciclagem promovida pelo Estado, que me deu muito subsídio. E eu notei que eu podia trabalhar com eles com paródia, desde que o tema interessasse a esses alunos [...]

Eu fazia paródia com os alunos, desde que eles buscassem o tema que eles quisessem levar para a paródia. E isso estimulava, porque eles reuniam em equipe: um falava uma palavra, outro outra [...] Eu procurava fazer com que eles ouvissem a música que iam parodiar e depois encaixassem as palavras dentro da letra que iriam formar – porque assim a música saía mais ou menos perfeita e estimulava a criatividade deles.

Sempre eu dividia em equipes, né? Cada equipe trabalhava, uma queria ser melhor que a outra, e o negócio ia acontecendo. E eles faziam também... eu mostrava que o som já nasceu com a natureza, desde o começo do mundo [...] Então a música, ela estimulava os movimentos. E daí que começou a surgir dança, surgir as manifestações culturais de cada povo [...] E também os sons organizados, que o homem aprendeu a organizar pra fazer a sua música, estimulando a sonoridade da palavra e dos ruídos que eles ouviam.

Você observava diferenças de interesse por parte dos alunos, quando dava determinados conteúdos?

Sueli: Olha, eles adoravam fazer paródia quando era pra eles observarem as pessoas que os rodeavam [...] e também o Hino Nacional – eu dava muita ênfase ao Hino Nacional, dava questionário pra eles responderem sobre o Hino, buscar palavras, porque o Hino Nacional é bem clássico, né? A letra, né? Então eles tinham que procurar no dicionário o valor de cada palavra [...]

Nos registros de conteúdo, constam algumas aulas de “Audição Musical”. Como eram essas aulas?

Sueli: Eles ouviam de tudo, as diversas expressões [...] Tinha música que eles gostavam... cada equipe buscava o seu gosto.

Esta audição era acompanhada de outro tipo de atividade?

Sueli: Sempre eu dei, porque eu acho que quando você prende a atenção do aluno de alguma forma é só escrevendo que você prende mesmo a atenção. Então eu fazia com que eles respondessem um questionário, que eles fizessem uma dissertação sobre aquele tema, e a gente encontrava muita coisa interessante porque mesmo com música e longe do *habitat* deles a gente sentia que a família estava desenvolvendo. Isso eu achava ótimo porque de uma certa forma tava levando conhecimento pra sua família também. Então, tentei completar.

Com relação às aulas de relaxamento, como eram?

Sueli: A técnica de relaxamento é uma técnica que envolve afetividade entre você e o aluno [...] Então nas técnicas de relaxamento você vai sentir o problema interior do seu aluno, porque às vezes na técnica de relaxamento você vê lágrimas caírem, você vê uma cara de felicidade [...] Põe os alunos em círculo, deitados no chão – que eles já traziam seu jornalzinho pra forrar o chão... e ali você fazia uma preleção. Por exemplo: “-Vocês vão ouvir agora uma música¹⁴⁶ e através dessa música vocês vão fazer uma viagem, que é só você que vai viajar – ou num avião, ou num navio, ou num balão – você vai criar a sua própria condução. E através dessa condução você vai viajar, e vai ver tudo de bonito que te cerca. Se é o mar, a montanha, as árvores e lembrar que Deus existe. E que Ele está perto de você e que Ele fez tudo isso pra você. Porque só você é importante, hoje, agora, nesse momento só existe você. Porque você é filho de Deus, é um ser perfeito, que está aqui, agora pegando a sua condução para o seu mundo imaginário. Eu vou deixar vocês, vou sair daqui, vocês vão ficar sozinhos ouvindo essa música... Porque quem fez essa música foi um grande filho de Deus. Ele fez a música para você [...] Daqui três minutos eu vou voltar novamente com muita paz, com muita tranquilidade, se der tempo vocês vão comentar a sua viagem. Se não der, vocês vão levar de tarefa, vão pôr no papel tudo o que você sentiram [...]”

Entendiam perfeitamente, gostavam e faziam como a gente mandava. Então tinha alunos que nós descobríamos através do *relax*, que tinha problema em casa com a família [...]

Como eram suas avaliações? As notas eram dadas com base em que critérios?

Sueli: As atividades elas afloram, elas vêm [...] Pra isso eu fazia o quê? Os desenhos ditado. Vamos fazer um desenho ditado? Vamos. Então eu vou ditar as linhas e as formas e vocês vão fazendo. Então cada um pega o seu material e vamos fazer os desenhos ditado. O espaço é esse [...] Então eu mostrava que o espaço era a folha de papel, que você ia ter limites [...] Se ele tem boa estética, ele vai procurar colocar com estética, se não, ele vai depois olhar o do outro e ver que o do outro está melhor, ele vai procurar fazer. Com isto vai estimulando o gosto estético do aluno, e artístico também [...]

Como era a experiência do canto do Hino Nacional no pátio da escola?

Sueli: Ah, eu mexia com os “brios” deles. “Gente, eu fui em tal colégio”, assim, inventava uma história. “Os alunos estavam péssimos, ninguém cantava direito”. Eu provocava a vaidade deles pra que eles cantassem direitinho, né? Mas era difícil... mas no fim a gente conseguia alguma coisa.

Fora das aulas de Educação Artística, os alunos participavam de alguma atividade musical?

Sueli: Olha, eles tinham que fazer música com instrumentos que faziam ruído [...] Tudo o que faz ruído pode se transformar em sons organizados. E esses sons organizados é que faz a música [...] Então é isso que a gente fazia: eles procurarem através dos sons desorganizados, um som harmonioso [...]

Como era a utilização de auditório? O piano era utilizado por quem, em que ocasião?

Sueli: Olha, eu lembro desse piano, e eu admiro muito uma ex-professora que tinha lá, de Educação Artística, que eu não conheci [...] mas ela era professora de música e ela usava esse piano. Quando eu fui trabalhar lá no Joaquim Murtinho eu tinha paixão por aquele piano. Eu respeito qualquer instrumento musical, mas o piano “mata” qualquer um, né? Então eu vi aquele piano, ele estava todo arrebitado, todo estragado, os alunos iam lá, batiam no piano a torto e à direita, né? Não respeitavam... Então nós fizemos um trabalho lá de quermesse, fizemos um trabalho pra angariar fundos pra poder arrumar ele. E tinha tido uma reciclagem lá no colégio, sobre arte, que o professor

¹⁴⁶ Depois de desligado o gravador, a professora se lembrou o compositor que ela mais utilizava nas aulas de relax: Puccini – um dos grandes compositores da ópera italiana do século XIX.

fazia cerâmica [...] jogava o barro no chão, no sinteco do colégio. E aquilo lá acabou com o sinteco. Então fizemos uma festa lá pra melhorar aquilo lá... depois veio a reforma que passaram o sinteco e o salão ficou lindo, né? E o piano, quem ocupava era alguma aluna que sabia tocar piano que eu promovia fazendo tocar uma música num dia de festa [...]

Diante do trabalho realizado como professora de Educação Artística, quais foram suas maiores dificuldades?

Sueli: Olha, ser professora pra mim, como leiga, ser professora pra mim foi a maior ... como se fala... o maior desafio que eu pude ter na minha vida. Porque a minha família é uma família de professores – tem sobrinho, irmão, minha tia-avó... [...] eu tinha pendões artísticos artesanais: fazia tricozinho, fazia bordadinho, fazia pintura em tecido... [...] Outra coisa é você impor a sua presença em sala de aula. E a primeira experiência minha foi dentro da Faculdade de Letras, que eu enfrentei uma turma “super alimentada”, classe A, então eu tinha que buscar as necessidades delas e as minhas também. Então o maior desafio da minha vida foi ser professora. Mas depois eu tirei de letra, sabe? Porque eu me realizava através dos meus alunos e também dos colegas que me prestigiavam, né? [...]

PROFESSORA: Amanda

Entrevista realizada em: 25/03/04

Período em que lecionou na EMCBM: 1986-1990.

Formação acadêmica: Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas.

Como você planejava o conteúdo de Educação Artística, de forma a conciliar música, teatro e artes plásticas?

Amanda: Bom, na época que eu fui professora no Maria Constança eu dividia minha carga horária também no Joaquim Murtinho - tinha 20 horas/aulas. E fazia um ano e meio, mais ou menos, que eu tinha terminado de fazer Educação Artística na Universidade Federal. Lá a gente teve as aulas de música e tinha as de teatro também [...] e artes visuais – artes plásticas que chamava na época. Quando eu saí e me formei, e comecei a dar aula imediatamente, né? Eu não me sentia assim... obrigada a ter que trabalhar com música, com teatro e artes plásticas. Eu penso que eu fui... eu tive o gostinho de trabalhar com isso e eu já tinha enquanto família, o gosto de trabalhar com a música, eu gostava muito também de trabalhar com teatro e com artes visuais e achava importante também trabalhar com isso porque não tínhamos um professor específico - e até hoje a gente não tem – pra trabalhar... Então a Artes ficava com o professor de Educação Artística a obrigatoriedade moral até de você dar isso para as crianças [...] Então quando eu fui ministrar as aulas, eu sentia a necessidade moral, como professora de Artes, de trabalhar também a música. Então eu fui em busca de materiais pra trabalhar. Mas era uma coisa minha... nunca me foi imposto pela escola, nem pela Universidade Federal: “-Olha, você vai se formar, você tem que trabalhar Artes Visuais, Artes Plásticas Música e Teatro.” Não. Nada disso. Foi uma visão pessoal de fazer o trabalho.

Com relação ao conteúdo de música, você pesquisava em que fontes? A escola apresentava algum projeto ou dava algum direcionamento para o professor, na área de música?

Amanda: Então. Tinha alguma coisa de material da Universidade Federal, que a gente tinha, instrumentos musicais, a parte de história da música – que eu tinha algum material de lá, não é? E tinha livros [...] Eu tinha um livro, que eu considerava muito bom na época, era um livro até antigo – não era um livro comercial, não era um livro paradidático, nenhum livro didático que está comercialmente nas bancas. Então esse livro pra mim, ele foi realmente um livro que eu usei e tenho até hoje [...] e dali eu tirava o básico, porque ele era muito simples – ao mesmo tempo que ele tinha um conhecimento mais aprofundado, ele era muito simples de adaptar isso para o ensino fundamental: para 5ª, 6ª, 7ª.

Suas aulas sobre música envolviam alguma atividade prática? Como preparava suas aulas sobre “tipos de música” ou sobre “qualidades do som”? De que forma os alunos participaram?

Amanda: Eu tinha uma parte prática, eu sempre tive a preocupação de dar atividades práticas e colocar também a parte teórica pra eles [...] E conversava bastante com eles sobre isso... levava uma música. Geralmente eu levava... [...] eu tinha um radinho... rádio-gravador [...] eu lembro que ele era pequeno mas tinha uma potência muito boa, e eu guardava no meu escaninho. Eu guardava então no escaninho da escola, e levava de uma escola pra outra [...] Então a gente sempre ouvia. Na época fita K7 que a gente mais ouvia, porque eu gravava a música [...] então eu trabalhava a parte teórica, com os pequenos textos [...] fazia alguns joguinhos musicais... às vezes a gente acabava fazendo vibração de sons [...] era isso.

Qual a importância de ministrar conteúdos como “Principais hinos brasileiros – música, letra e autor” e “Compositores da Música Popular Brasileira”?

Amanda: A questão do hino, então é uma questão muito mais de informação. Eu não me lembro especificamente de nenhuma aula, tipo... cantando o Hino [...] eu nem tinha o Hino gravado. Deve ter sido algum tipo de informação na aula, talvez até para comparar alguma coisa de conhecimento da música ou mesmo alguma coisa que tivesse algum histórico [...] ou fosse perto de alguma coisa ... de alguma data... eu não sei [...] Agora MPB, eu sempre gostei muito de Música Popular Brasileira. Eu sempre tive assim... um acesso a diferentes tipos de música, então eu gostava e conhecia muito.... e isso eu levava pra eles sempre. Mostrava as diferentes músicas [...]

Você observava diferenças de interesse por parte dos alunos, quando dava determinados conteúdos?

Amanda: Eu não me lembro que tipo de música tinha na época comercialmente. Eu não me lembro mais, né? [...] Então eu buscava músicas que eles ouviam na época [...] e aí eu ia “negociando” outros tipos de música: Villa-Lobos ...então era eclético [...] Porque eu começava não com uma imposição, chega lá e você coloca [...] mas havia toda uma preparação e uma mudança devagarzinho de um tipo de música pra outro tipo [...] Eu acho que os jovens gostam muito de música.... então você ia pondo uns pequenos textos, umas atividades...

Em uma de suas anotações, consta o “Estudo das Leis e Diretrizes e Bases da Educação” e “Importância e objetivos da Educação Artística” – nas turmas de 5ª Matutino. Qual foi o propósito dessas aulas?

Amanda: Quando eu trabalhava com meus alunos eu já tinha meu planejamento mais ou menos estabelecido, então eu procurava falar nos primeiros dias de aula... uma conversa com eles mesmo – não era nada daquela coisa escrita.... [...] E como eu já sabia a importância da arte, eu sempre procurava falar pra eles por que a gente ia trabalhar a quilo, por que existia arte, então era uma pequena conversa. Eu me lembro que mais adiante eu consegui até sintetizar – eu acho que eu devo ter até hoje – um pequeno texto que tinha uns símbolos no meio e algumas palavras falando sobre arte [...] Porque é como se fosse uma disciplina nova.

Lembra de como foi trabalhada a aula sobre “O trenzinho caipira”, de Villa-Lobos?

Amanda: Primeiro, que quando você tem já a paixão pela coisa acho que você transmite aos seus alunos. Então eu tinha sempre essa paixão: adorava trabalhar com artes, adorava Villa-Lobos, eu adorava o Trenzinho Caipira... Então, quando eu trabalhava com música, eu procurava trabalhar com artes plásticas junto com eles. Então, eles ouviam, eles fechavam os olhos, eu colocava de novo; conversava, falava sobre esse autor pra eles, da música [...] e aí procurava trabalhar artes visuais... eles desenhavam... era muito gostosa essa aula. Eles gostavam bastante.

Como eram os exercícios aplicados ao conteúdo “Instrumentos Musicais”?

Amanda: Olha, instrumentos musicais não tinha a prática [...] mas o que a gente fazia, toda vez que você ouvisse música – eu procurava selecionar música que tivesse som de instrumentos na música - então, você trabalhava o Trenzinho Caipira, você trabalhava uma outra música que os instrumentos estavam ali e que você poderia ouvir e conversar... com orquestra... [...] e levava visualmente alguns instrumentos pra eles conhecerem. Mais ou menos na classificação clássica ... [...] Mais para se ter uma noção mesmo. Nada aprofundado.

Percebe-se em seu conteúdo uma amplitude quanto aos estilos musicais. Havia diferença na dinâmica ou na “receptividade” dos alunos quando se trabalhava música erudita e música popular, por exemplo?

Amanda: É, eles eram mais resistente à música clássica porque quase não tinham acesso, não ouviam, né?

Então exigia maior esforço seu “entrar” com a música clássica...

Amanda: Com certeza. A questão é você fazer a escolha certa da música clássica que você vai trabalhar com as crianças. Porque não adianta você pôr lá uma música que nem você mesmo tem aquele hábito de ouvir... você tinha que adaptar e buscar uma música que realmente – como o Trenzinho Caipira [...] Igual Vivaldi: Vivaldi é maravilhoso trabalhar – e é música clássica.

Como eram suas avaliações?

Amanda: Eu lembro que a gente fazia algumas atividades práticas [...] A gente tinha muito a auto-avaliação do aluno, dele mesmo falar e escrever, né? [...] E aí tinha alguns trabalhos em grupos, uma apresentações... tinha uma época que tinha uns alunos maiorzinhos... eles formavam grupos ... dividiam em gêneros – cada um pesquisava um tipo de gênero, aí mostravam, então não era difícil de avaliar. Não tinha essa intenção punitiva, reprovativa [...] e depois você percebia que eles estavam realmente aprendendo.

Como era a experiência do canto do Hino Nacional no pátio da escola? Você se lembra desse momento?

Amanda: Já não tinha mais aquele hábito [...] Mas eu me lembro no Maria Constança, sim. Teve alguns... vários momentos durante o ano que as crianças ficavam no pátio, juntos e que a gente cantava [...]

Fora das aulas de Educação Artística, os alunos participavam de alguma atividade musical?

Amanda: Não lembro de muita coisa nesse sentido. Tinha as festas juninas que a gente fazia [...] Também não tínhamos coral...

Como era a utilização de auditório? O piano era utilizado por quem, em que ocasião?

Amanda: Não lembro. Lembro do piano, nossa, lembro do piano – é uma pena que nós não tínhamos ninguém pra tocar o piano.

Diante do trabalho realizado como professor de Educação Artística, quais foram suas maiores dificuldades?

Amanda: Imaturidade da gente enquanto profissional mesmo. Foi difícil porque você teve que correr atrás de materiais [...] Então nós tínhamos várias dificuldades: a imaturidade da gente, a falta de material, a falta de livro paradidático, livros mesmo que hoje você tem [...] Então você acha vários autores que fundamentam sua prática e sua teoria [...]

PROFESSORA: Antonieta ¹⁴⁷

Entrevista realizada em: 20/05/04

O Festival de Música Popular em Campo Grande aconteceu em 1967. Em 1973, acontecia o I FEMACRIM - Festival MatoGrossense de Criatividade Musical e em 1979, o FESSUL – Festival Sul-Mato-Grossense de Música.

Diante disso, quem participava desses festivais – estudantes ou representantes de alguma escola? Como eram?

Antonieta: Olha, nesses festivais participavam a população. O primeiro Festival talvez foi em 67 e muitos estudantes participaram [...] Eu lecionava no Colégio Estadual [...] e na UCDB [...] e falava dos festivais lá, os alunos do curso colegial, do científico, eles se interessavam... Tanto que chegamos até a fazer festivais no próprio Colégio Estadual - pra angariar os alunos de lá, né? Mas eram festivais assim... intramuro [...] Os festivais eram assim: as pessoas se inscreviam [...] as músicas eram, muitas vezes, as pessoas apresentavam músicas gravadas em fita K7. Às vezes, [...] havia muita dificuldade de gravar. Em um desses festivais que eu fiz, o júri ficava reunido, e a seleção era feita – os candidatos apresentavam violão, cantavam, mostravam a música... [...] depois tinha eliminatórias, prêmios[...] havia torcidas...

A EMCBM, a partir de 1981 (até 1985) começa a realizar sua série de festivais - Festival da Cantoria. A senhora acredita que foi reflexo do movimento dos festivais realizados na cidade?

Antonieta: Ah, foi. Naquele tempo, o que se ouvia muito era rádio. E as rádios divulgavam, tocavam as músicas [...] os alunos ouviam muito rádio [...]

Nesse período, era notório o espírito competitivo? A motivação era realmente ganhar?

Como era vista essa questão da competição?

Antonieta: Eu acho que foi super interessante porque, se é competição... Festival era um jogo, né? [...] Se não houvesse essa competição, seria uma coisa morna. Tanto, que os festivais se desgastaram... faltou esse espírito e alguns terminaram mornos. Mas era muito interessante a motivação.... os alunos entrando com faixas, cartazes...

Lembra o que era dado como prêmio?

Antonieta: Olha, os prêmios era em dinheiro [...] Dinheiro e troféus. Então nós saíamos, ter paciência de ir nas lojas, batalhar os troféus... e os alunos ajudavam muito. Eles saíam, procuravam. E quem dava esses troféus eram as autoridades: o governador, o prefeito... [...] O que atrapalhou muito os festivais foi a censura [...] A gente tinha que levar as cópias pra Censura Federal... Às vezes ela lia e achava que estava subversivo... isso é cansativo, né? É um entrave.

¹⁴⁷ Esta entrevista foi realizada juntamente com um grupo de pesquisadores, que tinham como lócus a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. Por esse motivo, foram suprimidos alguns trechos pouco relevantes ao objeto desta pesquisa. Em determinado momento da entrevista, a professora afirma: [...] *era um colégio [Estadual Campograndense] que preparava pra vida. Era um colégio muito respeitado. Todo mundo queria – mesmo as famílias mais ricas – faziam questão que os alunos estudassem lá, porque saíam bem preparados. Era uma escola pública que... dava gosto! E a gente tinha prazer de ensinar, eles tinham prazer de aprender [...]* Era uma escola muito criativa, dinâmica e respeitada.

DEPOIMENTO ¹⁴⁸**PROFESSORA: Madalena****Depoimento coletado em: 22/06/04****Período em que lecionou na EMCBM: 1963 a 1967.****Obs.: foi aluna na EMCBM no período de 1956 a 1962.**

Madalena: Bem, em relação à questão do espaço do Maria Constança [...] o prédio era uma questão de tanto orgulho pra nós... nós gostávamos de exibir a arquitetura [...] naquele tempo Colégio Estadual Campograndense. E esse orgulho pra nós... a gente gostava de mostrar, de falar que foi Niemeyer que fez. [...] Naquele tempo, Campo Grande pequena, o Maria Constança era [...] um espaço onde nós, adolescentes, nos reuníamos. Era assim: Domingo, que é que nós vamos fazer? Ou a gente ia pra casa de alguém - dos colegas - , ou a gente ia no Maria Constança – no Colégio Estadual Campograndense - , passar lá a tarde, brincar, brincar de cantar [...] e isto era muito forte. Quando eu fui aluna e ainda enquanto professora, isso ainda persistia [...] Então o espaço físico [...] o meu conceito em relação a esta questão é que ele foi um espaço físico diferenciado... era uma escola que tinha auditório. Isso pra nós era... tinha até palco.

As outras não tinham?

Madalena: Não tinham. E ele era um espaço social, um espaço onde nós nos reuníamos... era um espaço – eu posso dizer - , de efervescência cultural. Nós tínhamos aquela época alguns professores muito comprometidos com essa questão, então ali a gente fazia teatrinho, nós fazíamos... constituíamos grupos de canto. No meu colegial nós tínhamos o conjunto Zumzum [...] então era uma efervescência... a gente tinha as representações. Os nossos professores de literatura ou de história... a gente representava , por exemplo, a vida da Maria Antonieta. A gente levava para o palco. [...]

Então a época de aluna... isso era muito marcante: essa efervescência cultural, nível, qualidade de ensino que tinha o Colégio Estadual Campograndense [...] Em Campo Grande nós tínhamos quatro escolas principais: o Colégio Dom Bosco – que só aceitava homens - , a Escola Nossa Senhora auxiliadora – que era privada também e só aceitava mulheres - , e tinha o Osvaldo Cruz [...] ... e tinha o Estadual Campograndense [...] Eu retomo aqui a questão da qualidade de ensino. O Colégio Estadual Campograndense era a escola para todos – a escola de qualidade para todos. Então ali era o espaço da convivência social, da convivência entre todos os grupos sociais. Eu era filha de ferroviário, uma pessoa que lutou muito pra estudar [...] e eu convivía no Estadual Campograndense com pessoas, vamos dizer, da elite Campograndense. Então nós tínhamos os filhos dos médicos [...] os filhos dos pecuaristas... Então havia ali pessoas de um potencial, de um nível sócio-econômico muito alto, e nós convivíamos todos [...] e os mais ricos sabiam dos nossos problemas e nós sabíamos dos problemas deles.

[...] E o que era valorizado ali, era a educação de qualidade. [...] Bem, mas então esse espaço de qualidade... a gente tinha esse espaço da convivência. Então o teatro era lá, era o grupo de música, era o convívio com as colegas...

[...] Mas enfim, é espaço físico que eu quero colocar... nós gostávamos tanto do espaço, que nós íamos domingo [...] nós cometíamos o “politicamente incorreto” [...]: a gente subia em cima do Maria Constança por aquela ... aquilo pra nós virou rampa, que era aquele arco. Aquilo se tornava rampa pra nós. Nós equilibrávamos naquilo, subíamos lá em cima e tirávamos fotografia lá de cima [...] Nós tínhamos o grêmio estudantil, a gente tinha o desfile cívico... Nossa, tinha uma disputa na cidade pelas melhores fanfarras. E eu tenho uma história muito interessante, que faz parte assim... da cultura da época... da disciplina, da autoridade. É muito engraçada essa história. Quando fui do Joaquim Murtinho... [...] eu era boa aluna... e quando eu fui pr'o desfile... marchar... 1º ano no Joaquim Murtinho... eu fiquei “morta” de vergonha porque era a última da fila. Porque toda fila eu era a primeira, só que pra desfilar – vocês lembram que era por tamanho -, eu era a última. Eu fiquei com tamanha vergonha que eu dei um jeitinho de passar pra penúltima... e fiquei lá quietinha “de penúltima”. Aí uma professora me pegou o braço [...] e disse assim pra mim: “-Cresça e apareça!” e me pôs pra trás (risos) e eu desfilei. Quando eu fui para o Colégio Estadual Campograndense, o meu professor de Educação Física era uma pessoa maravilhosa [...] e ele tinha uma disciplina seríssima... você tinha que realmente fazer a ginástica bem feita, e se esmerar [...] e dali pra diante, todas as vezes que íamos ao desfile eu ia de mascote – eu não ia mais lá trás, eu ia de mascote. Então o Estadual Campograndense significou essa marca pra mim [...] E eu marchava como ele gostava: como militar

¹⁴⁸ Ao contrário das entrevistas apresentadas até aqui, estes dados foram obtidos por meio de depoimento. Semelhantemente à anterior, também havia outros pesquisadores presentes. Apesar da Prof^a. Madalena ter estudado e trabalhado na EMCBM em décadas anteriores à periodização proposta neste trabalho, julguei de extrema importância seu relato, pois proporcionou o conhecimento de alguns aspectos históricos do Maria Constança, fundamentais a esta pesquisa.

marcha, bem durinho assim, sabe? (risos) E aí os desfiles cívicos eram pra nós... eram assim... momentos muito importantes... ensaiava música... a gente tinha grupo de ginástica rítmica [...] Eu anotei pra não esquecer [...] a questão da disciplina. A gente cantava hinos em todas as festas solenes... a gente cantava hino. E no início... houve uma época em que todo início, pra entrar na escola, você cantava o hino. E a gente sabia o hino e amava... [...] e a gente sabia a letra de todos: era o Hino da República, da Independência, da Marinha... Olha, enfim, todos: de Mato Grosso, que era belíssimo, que era letra do Dom Aquino... a gente cantava aquilo... [...] Eu custei muito para aprender o do Mato Grosso do Sul, de tanto que eu gostava do de Mato Grosso. E aí, a questão da disciplina. Era uma questão rígida, rígida, do horário... a questão do uniforme... quisesse Deus que a gente entrasse naquela escola sem uniforme. Não entrava mesmo.

[...] Falando em espaço... [...] Veja, os prédios de Campo Grande tinham janelas formais, tradicionais, aquela janela de duas folhas, de madeira [...] aí chega lá, naquele espaço aberto do Estadual Campograndense, claro... [...] ainda tinha aquele corredor vazado, de tijolo, vazado, que auxiliava a ventilação... [...] E as janelas [...] eram feitas de vidraças basculantes, que deixavam uma ventilação muito grande. Então aquele espaço pra nós, de claridade... era mito bom. E o laboratório? [...] No final do corredor tinha o laboratório... onde só entravam eméritos, isto é, alguns do Colegial. Aquilo era um espaço misterioso. Os meninos entravam lá e a gente ficava olhando aquelas pessoas tão “sábias” do colegial... (risos) que podiam entrar naquele laboratório. Vez por outra era nos concedido “meter o nariz” lá dentro e olhar aquele laboratório... depois sim, aquilo foi abrindo para o ginásio e tudo mais...

E os alunos que não conseguiam entrar lá, como é que fazia?

Madalena: [...] O ginásio era para poucos, era para “muito poucos” [...] Era o único ginásio público de Campo Grande [...] E as pessoas ... aquelas pessoas passavam no exame de admissão eram “eleitas”. Os que não conseguiam passar, ficavam fora. E eu estava falando da cantina... [...] era um espaço enorme lá em cima. E você tinha o balcão... [...] tão alto... Mas aquela cantina era um orgulho também. E os banheiros? E os banheiros, bateria de sanitários que também não era uma prática naquela época,... [...] E tinha uma outra questão: os inspetores de alunos - do setor masculino e do setor feminino -, depois que batia o sino - tanto no começo como depois do recreio -, eles inspecionavam os banheiros pra ver se não tinha aluno escondido nos banheiros, que faltasse a aula. Então, tínhamos a caderneta também, né? Quando você entrava carimbava a caderneta e na saída também carimbava, para o pai para a mãe terem a ciência que o filho esteve na escola... [...] Carteiras individuais. Gente! [...] Nós vínhamos de escola onde tinha aquela carteira dupla [...] Então isso tudo você imagina o orgulho. [...] Então tinha o auditório, tinha um palco, o laboratório, tinha a cantina, enfim, tudo muito bonito, maravilhoso.

Sobre a Fanfarra...

Madalena: Nós tínhamos um orgulho daquela fanfarra, aliás, todas as escolas tinham. [...]Essa competição entre fanfarras era absolutamente clara. As principais fanfarras era a do Estadual Campograndense, do Dom Bosco e do Oswaldo Cruz. Então tinha o floreio, tinha as balizas... Eu lembro aquele momento apoteótico, eu fui durante algum tempo, mascote... então os rapazes [...] me agradavam, quando parava, queriam saber se eu queria água... preocupavam porque eu era muito nova... mas eu me lembro deles parados naqueles palanques oficiais fazendo aqueles malabarismos [...] Então isso era uma marca da escola. [...] Essa competição entre escolas era muito forte... eu não sentia [...] uma competição entre os alunos ali dentro. Não me lembro dessa questão. Mas me lembro dos nossos alunos viajando para outras cidades... [...] Eu não era da fanfarra, mas quando a nossa Fanfarra ia pra fora, a gente ia à estação, à estrada de ferro despedir da fanfarra [...] Então a fanfarra tinha essa magia...

ENTREVISTAS - ALUNOS

ALUNO: Marco Antônio

Entrevista realizada em: 31/03/04¹⁴⁹

Período em que estudou na EMCBM: 1973 – 1976.

Com relação às aulas de Educação Artística, o que te vêm à memória?

Marco Antônio: Me lembro do primeiro professor [era maestro] e a professora, que foi a última professora de Educação Artística que eu tive. As aulas eram teóricas dentro de sala, tinha caderno pautado [...] e participei da Fanfarra do Colégio todo esse tempo que eu tive lá... chefei a Fanfarra durante uma época.

Como foi sua experiência com relação aos conteúdos ou atividades musicais no contexto da Educação Artística?

Algum conteúdo lhe parecia mais interessante ou menos envolvente?

Marco Antônio: Eu sempre gostei de música, aliás eu vivo com música na cabeça a vida inteira – até hoje. Aos 15 eu ganhei meu primeiro violão, do meu pai... aprendi por conta [...]

Na época dos FERSUL, que existia aqui em Campo Grande [...] vinha gente até de fora pra participar do FERSUL [...] Eu não participei do FERSUL, mas fazia arranjo para as músicas de gente que precisava [...]

Lembra-se de cantar o Hino Nacional no pátio? Como era esse momento pra você?

Marco Antônio: Ia perfilado, né? Em fila de três, depois viravam de lado e apresentavam pr'o pessoal. Normalmente o coral apresentava pra todo mundo. O coral único que ia desde o pessoal da 5ª série até o científico, né?

Você se lembra se tinha algum tipo de acompanhamento ou era só vocal?

Marco Antônio: Só no vocal [...] Às vezes colocava um disco só com a música, né? Só com os instrumentos, e a gente cantava. Chegamos a apresentar com a orquestra sinfônica, né? Do Exército. Isto nas festas cívicas da cidade. E também com a banda da Polícia Militar. Tinha uma banda muito boa também, a do Corpo de Bombeiros, que nós já cantamos muito com ela.

E com relação à indisciplina? Havia no momento do hino?

Marco Antônio: Tinha... gurizada sempre tem... Mas na hora de apresentar porque existia também não só a Educação Artística, mas tinha Moral e Cívica, né? Então tinha que aprender o civismo naquela época. Entrava também a Educação Moral e Cívica. Ter a idéia do que é o Brasil, de amar a pátria, respeitar as flâmulas, a bandeira.... respeitar em si todo o contexto, né? Que hoje em dia não existe mais, né? [...]

Havia atividades musicais extra-classe? Como eram?

Marco Antônio: Apresentação de Fanfarra nós sempre tivemos todo dia 26 de agosto, que é aniversário da cidade. E... 7 de setembro, como normalmente a gente era bem classificado [...] a gente era sempre chamado pra 7 de setembro [...] Eu era na época como se fosse o técnico da Fanfarra, né? Eu era o instrutor técnico... Eu ensinava como afinar...¹⁵⁰

Mas o que precisava para participar da Fanfarra?

Marco Antônio: Fazia teste [...] Primeiro: “Ó, eu gosto de tal instrumento” – tinha garrafa, surdo médio, surdinho, a caixa, o tarol, o fuzileiro naval, o bumbo, o prato, a marimba...

Quem te ensinou a mexer com isso tudo?

Marco Antônio: Não sei. Eu sempre gostei [...] Eu metia a mão na massa e ia fazendo. Então eu que ensinava e fazia também... mostrava pr'o pessoal como que colocava o couro, aí depois o couro né? Colocava pra secar ... não podia apertar muito.... aí depois o couro, você colocava no sol pra secar, pra esturricar mesmo, passava vela, né? Comprava parafina . Passava bastante parafina no couro, deixava bastante no sol – que a parafina ajudava a selar, né? [...] Então você podia tocar até com um pouco de umidade que não ia estourar o couro - senão estoura mesmo! Ele amolece todo quando bate a água, né?

¹⁴⁹ Marco Antônio foi instrutor da Fanfarra da EMCBM. Vem de uma família de músicos, e aos 15 anos iniciou seus estudos de violão – dando início a uma formação musical erudita.

¹⁵⁰ Por telefone, no dia posterior à entrevista, Marco Antônio fez referência aos elementos alegóricos que compunham a Fanfarra: Corpo Coreográfico, Pelotão Cívico e Baliza.

[...] Depois que a D. Hermínia Coelho, que foi uma das diretoras que mais permaneceu na diretoria lá do Maria Constança – ela foi em São Paulo pra comprar uma Fanfarra nova, toda de nylon [...] Veio um verba, parece do Governo Estadual e ela foi lá e comprou a Fanfarra inteira. Sobrou instrumento, de tanto instrumento que tinha [...] os pratos, as marimbas [...] os trombones, os trompetes, piston, né? A parte de sopro, né? Tinha a parte de sopro também da Fanfarra.

Atividades musicais extra-classe que envolvesse a classe toda, praticamente não tinha...

Marco Antônio: Aí tinha no esporte, né? No esporte sim [...] nosso esportista era forte também; batia tudo quanto era escola particular da época [...]

Como era a seleção para o coral?

Marco Antônio: O coral... [o prof. João] fazia um teste de voz... primeiro pra ver se você era afinado e tudo mais. Se você tinha boa afinação ele já ia calcular pelas notas que você subia, qual seria a voz ideal pra você: se você seria um contralto, um tenor, alguma coisa assim [...] e o teste básico era esse. Se não servia não servia [...] E tinha muitos que tinham boa voz e tinha que “pegar pelo pescoço”, né? (risos) “-Você vai participar também” Porque tinha gente que não queria participar [...].

E os ensaios eram no auditório? Eram durante a aula, ou tinha horário específico?

Marco Antônio: No auditório, ou quando não tinha nenhum treinamento ou exercício... ou aula de Educação Física... ou mesmo algum treinamento de futebol de salão, alguma coisa assim, a gente ia pra quadra coberta [...] montava um coral lá, que dava um eco bom, né? A acústica muito boa, e treinava ali mesmo [...] já chegamos até cantar no jardim de lá, porque lá era muito grande, o jardim era bonito [...] a gente cantava um pouco mais afastado pra não atrapalhar a aula... porque senão atrapalhava a aula, né?

Você percebia uma certa vaidade ou orgulho por parte daqueles que cantavam no coral? Dava status?

Marco Antônio: Dava. Dava. Principalmente eu que era o principal – era o destaque do coral. Mas eu nunca gostei desse negócio... [...] Então tem uma parte de solo que é muito complexa: pra mulher tem que baixar muito, se não ela não vai conseguir; pra homem tem que subir muito, também não vai conseguir.... “Como você sobe e desce, você vai ser o solista do coral”[...]

Os ensaios eram agradáveis pra você? Por quê, ou especialmente em que momento era melhor?

Marco Antônio: Eu sempre gostava [...] Dava sempre um “frioquinho” na barriga, aquele nó, né? Quando eu tinha que solar[...] E tinha que cantar afinado, pois eu tinha sido escolhido... a responsabilidade era grande [...]

Algum momento do ensaio era destinado ao ensino de teoria musical? Havia contato com partitura (pauta, claves, notas)?

Marco Antônio: Chegamos a pegar... raro. É raro [...] Era mais com o diapasão mesmo, pra afinação correta... Não tinha muitos recursos na época também, né? Pra tirar cópia não era fácil: era só mimeógrafo. A xerox naquela época era deficiente, né? E era muito cara a cópia também, né?

Com relação ao uniforme... Fala um pouco sobre os uniformes do Coral e da Fanfarra.

Marco Antônio: Na Fanfarra, praticamente todo ano tinha um uniforme diferente.

Mas quem financiava?

Marco Antônio: Os “patrocinadores” mesmo. Os pais tinham que ser “patrocinadores”. Às vezes tinha gente que patrocinava ... conseguia às vezes um recurso até das lojas da cidade. Lojas que vendiam tecidos para o colégio, vendia calçados... então às vezes cada uma dava um dinheirinho. E gente que era às vezes dono de loja e eram pais de filhos que eram colegas nossos lá mesmo [...] Normalmente usava a calça e o sapato do colégio: a camisa é que mudava [...]

A Fanfarra era composta só de homens?

Marco Antônio: Não, mas era mais homem do que mulher. As mulheres tocavam mais prato, a marimba – que não era tão pesado, era de alumínio... bem leve - , sopro¹⁵¹ que eu me lembro não tinha mulher, só tinha homem. O coral realmente tinha só uma capa que vinha por cima...

Desta lista de músicas que o Coral cantava, de quais se lembra?

(as músicas lembradas estão em negrito)

¹⁵¹ Os instrumentos de sopro eram: piston, corneta, trombone e tuba.

Andorinhas do Brasil
Brasil – Cantar para viver
Ao dia do trabalho
Negrinho do Pastoreio
Linda cidade
Hino a Campo Grande
O Uirapuru
Hino de Mato Grosso

Bango-zi-balango
Hino Pan-americano
Hino do Centenário de Campo Grande
São João
Hino do Colégio
O balanço da vida
A estrela d'alva

ALUNO: Renan

Entrevista realizada em: 04/02/04

Período em que estudou na escola: 1974 a 1978.

Escola Maria Constança, aulas de música. O que primeiramente te vem à memória?

Renan: A figura da Lydia Ens... é que ela era o sinônimo da música; e o coral, que era um símbolo de *status* na escola, e que as pessoas faziam questão de fazer parte do coral - até porque o coral fazia muitas apresentações externas.

E o que da Lydia você se lembra?

Renan: Ah, uma professora tradicional; uma alemã, grande, magra, alta e com voz... como pode-se dizer... a voz dela é muito atuante, assim uma voz ... não sei explicar... uma voz “dura”.

Como era a seleção para o coral?

Renan: Fazia um convite nas salas ... quem queria participar do coral. Aí nós descíamos para o auditório e dividia - primeiro a Lydia conversava conosco. Aí ela dava algum exercício de voz, aí ela separava quem que era soprano, quem que era grave, agudo, sei lá se estas são as palavras certas... Aí ela dava algumas entonações de voz separados em grupos pelo seu timbre de voz, e aí você fazia um “a”, um “o”, mais grosso, mais grave, mais agudo, sei lá. E aí ela ia selecionando e aí ela dizia: “- Vem amanhã ensaiar.”

Chegava a eliminar alguém?

Renan: Chegava a eliminar. Era um teste, era muito concorrido, era muito concorrido.

E os ensaios eram no auditório?

Renan: Todos os ensaios eram no auditório, porque o auditório assim... ele não era uma coisa muito acessível. Mas quem fazia parte do coral tinha esse acesso – por isso também era um símbolo de *status*. Porque você entrava no auditório; o auditório era um lugar meio... meio sacro. Só entrava quem era do coral, e era sempre lá.

Mas além dos ensaios, o auditório era usado pra quê?

Renan: Para os eventos. Feira de Ciências, Semana da Arte Moderna – que durante dois ou três anos teve -, teatros ... na época tinham uns teatros que andavam pela cidade.

Tem um piano no auditório. Você se lembra de alguém tocá-lo alguma vez?

Renan: Tinha um piano lá, mas... assim... não me lembro, não. Acho que eventualmente nos ensaios do Coral...

Nem a própria Lydia?

Renan: Talvez ela batesse no piano, sim. Nunca vi ela tocar, mas tipo assim... dar o tom, puxar alguma coisa assim...

Lembra de cantar o Hino Nacional no pátio?

Renan: A sistemática era assim: nós chegávamos na escola, tocava o sino que a... mulher que cuidava lá, tocava; nós entrávamos em fila, nós tínhamos uma carteirinha, que aí ela recolhia essa carteira. Aí a gente cantava o hino, e depois ia fila por fila pra dentro da sala – partindo sempre dos menores para os maiores. Nesta época, se eu não me engano... eu estava na 5ª série.

Era difícil ficar “quietinho” na hora do Hino?

Renan: Tinha uma disciplina muito pesada. [...] Então você ficava em formação de fila, olhando pra nuca do outro, enfim, aquela coisa bem militarista. Se você estivesse se mexendo você era retirado da fila e ia pra frente [...] A pessoa era a D. França, que cuidava [...] ela te tirava da fila e você ia lá pra frente, se estivesse cutucando alguém...

Desta lista de músicas que o Coral cantava, de quais se lembra?

(as músicas lembradas estão em negrito)¹⁵²

Andorinhas do Brasil

Bango-zi-balango

Brasil – Cantar para viver

Hino Pan-americano

Ao dia do trabalho

Hino do Centenário de Campo Grande

Negrinho do Pastoreio

São João

¹⁵² Ele ressaltou que um trecho de “O Guarani”, de Carlos Gomes, é a que mais se lembra - embora esta música não conste nos registros da professora.

Linda cidade
Hino a Campo Grande
O Uirapuru
Hino de Mato Grosso

Hino do Colégio
 O balanço da vida
A estrela d'alva

Os ensaios eram agradáveis pra você? Por quê, ou especialmente em que momento era melhor?

Renan: Os ensaios eram feitos no teatro. Então era uma possibilidade de você sair da rotina também... de sair da sala de aula. Mas, assim... agradável não era não. Não era uma coisa assim... não tinha esse prazer em estar lá. Era legal, assim, porque primeiro porque era misto; as meninas e os meninos; era um pessoal “privilegiado”, porque ia pra lá, tinha possibilidade de sair da rotina. Só não me lembro se o ensaio era durante a aula ou em um período diferente da aula.

Mas quando você diz que o ensaio não era agradável, você se refere ao estilo do ensaio ou a alguma outra particularidade?

Renan: Ao estilo do ensaio. Você entrava, se posicionava, ficava repetindo, tom, sobretudo, entonação, essas coisas...você repetia... não tinha nada assim que era prazeroso, tipo assim: Vou sair pra fazer uma coisa prazerosa. Não tinha isso. Exceto você ensaiar.

Algum momento do ensaio era destinado ao ensino de teoria musical? Havia contato com partitura (pauta, claves, notas)?

Renan: Nada, nada. Nunca. Só lia partitura na aula [...] O ensaio era um condicionamento. Ela dava o tom, e aí ela chamava o tom no começo, dividido pelas vozes - não sei explicar isso. E aí ela dava o tom e você acompanhava. E aí ela com a mão, hora que você entrava, hora que você não entrava, mas você não sabia música. Você sabia o que você era [...] Sabia porque ela falava pra você. Fazia um teste inicialmente e você encaixava. Mas você não lia música.

Havia alguma coerção (ou castigo) - por parte da Lydia ou da escola -, caso alguém faltasse ou se comportasse de maneira “indevida” no ensaio?

Renan: Não. Não lembro disso. No coral não tinha não. [...] Cantar no coro era um grande privilégio. Qual que era o seu estímulo? Você sair da aula pra ensaiar e você sair da escola pra apresentar. Então isso era um grande estímulo.

Usavam algum uniforme especial quando iam se apresentar? Lembra de alguma apresentação dessas?

Renan: Eu lembro assim: era uma capa de veludo – não sei dizer qual é a cor – que encaixava pelo pescoço. Tipo uma capa de super-homem [...] Toda vez que tinha um evento no teatro, aí normalmente a abertura era feita pelo coral [...] e aí eventualmente fora da escola [...] Foi no Lúcia Martins Coelho, a única que eu fui [...] pra abertura de algum evento deles lá.

ALUNA: Isabel Teresa

Entrevista realizada em: 15/03/04

Período em que estudou na EMCBM: 1974-1979.

Com relação às aulas de Educação Artística, o que te vêm à memória?

Isabel Teresa: Primeiro são as bandeirinhas, né? As bandeirinhas das festas juninas , e nós fazíamos também flores – flores de plástico.

Como foi sua experiência com relação aos conteúdos ou atividades musicais no contexto da Educação Artística?

- Algum conteúdo lhe parecia mais interessante ou menos envolvente? Por quê?

Isabel Teresa: O mais interessante foi a escala musical ... que ela ensinava... fazia a gente treinar e descobrir a voz, né? Nessa época já sabia que uns tinham tendência para uma voz, outros pra outra. Na verdade ela ficava sondando para coral [...] Eu lembro que os maiores, que já tinham uma voz mais firme... então eles eram os solistas.

Lembra-se de cantar o Hino Nacional no pátio? Como era esse momento pra você?

Isabel Teresa: Cantava o Hino no pátio... mas o que mais me marcou foi o significado, né? Que ela (a professora) traduziu pra gente o que significava o hino – as palavras que a gente não sabia, não entendia. Cantava sem entender... e ela colocou ele “em pratos limpos”. Copiávamos as palavras e depois procurávamos no dicionário.

E quanto ao momento do canto do Hino, você gostava?

Isabel Teresa: Eu não gostava. Virava muita bagunça [...] tinha um toca-discos marrom... mas o disco só tinha o som dos instrumentos e as crianças cantavam o hino. E o toca-discos era um horrível, lá... tinha uma perninha.

Havia atividades musicais extra-classe? Como eram?

Isabel Teresa: Me lembro da Fanfarra e me lembro do Coral [...]

Como foi pra você as aulas com conteúdo musical e que sentido tinha as atividades musicais na escola? Percebia a mesma reação por parte do grupo de colegas?

Isabel Teresa: Eu acho que vai muito do gostar ou não gostar. Muitas crianças não se interessavam. Mas havia um interesse em cima do coral.

Como era a seleção para o coral?

Isabel Teresa: Ela chamava, marcava uma entrevista, uma prova. O ensaio do coral era depois das aulas. E aí ela cantava um trecho da música – uma música que já era conhecida, que já tinha sido passada na sala , as crianças da sala toda cantavam, e quem se interessava ia para a prova do coral. Aí ela cantava[...] era de 5 em 5: ficava de pé, aí o primeiro cantava, o segundo cantava,... e não podia errar o tempo, o tempo da música – ela ensinava o tempo - , ... ela observava muito a voz, né? Ela observava muito a harmonia e o tempo. Não podia errar o tempo.

Chegava a eliminar alguém?

Isabel Teresa: Ah, sim. A gente cantava e esperava uma semana o resultado. Aí saía uma lista pregada lá no vidro. Quem ficava e quem não ficava.

E os ensaios eram no auditório? Eram durante a aula, ou tinha horário específico?

Isabel Teresa: Era fora do horário das aulas. Era depois das aulas. Depois das aulas geralmente eram usados uns 40 min. Pra não ficar muito tarde [...] então era até 5:30. E quando tinha alguma apresentação, ela marcava de manhã [...]

Mas além dos ensaios, o auditório era usado pra quê?

Isabel Teresa: As ocasiões especiais; tinha versos, uma vez tinha uma prova de conto [...] mas a que mais me marcou foi as peças apresentadas pelo atual Secretário de Educação [...] eles faziam com que as crianças da platéia participassem [...]

Os ensaios eram agradáveis pra você? Por quê, ou especialmente em que momento era melhor?

Isabel Teresa: Era interessante. Ela era extremamente perfeccionista. Ela fazia com que a gente buscasse a perfeição. Repetia, repetia, repetia. Repetia muito, muito mesmo.

Algum momento do ensaio era destinado ao ensino de teoria musical? Havia contato com partitura (pauta, claves, notas)?

Isabel Teresa: Não, não. Pra nós, não. Uma coisa interessante é que ela conseguia envolver todo mundo, mesmo os solistas... não privilegiava. Ela era muito séria...

Havia alguma coerção (ou castigo) - por parte da professora ou da escola -, caso alguém faltasse ou se comportasse de maneira “indevida” no ensaio?

Isabel Teresa: Ela chamava a atenção. Ela era dura... era uma pessoa séria, não brincava. Elogiava sem tocar. Ela sempre tinha uma varinha (risos)... mas não abraçava, não beijava... mas ela sempre sorria. E ela tinha lindos olhos azuis.

O piano era usado em que momento?

Isabel Teresa: Raramente. O piano entrava quando já estava tudo pronto...

Ela não usava o piano para a ensaiar cada voz?

Isabel Teresa: Não. Ela batia aquela varinha...um bambuzinho... para marcar o tempo.

Mas para reger ela usava as mãos?

Isabel Teresa: Regia com as mãos... Até a gente não prestava muita atenção nas mãos. A gente prestava muita atenção na boca, porque ela tinha muito movimento de boca. Ela fazia exercícios pra relaxar os lábios... era muito engraçado, engraçado mesmo. (risos)

Usavam algum uniforme especial quando iam se apresentar? Lembra de alguma apresentação dessas?

Isabel Teresa: Um camisolão azul, muito brilhoso, muito bonito, de cetim.

Lembra mais de alguma coisa?

Isabel Teresa: Eu lembro que o pessoal da Fanfarra, quando tinha jogos, tinham muitos instrumentos de lata [...] uns canos que eles assopravam, fazia um barulho enorme.

Desta lista de músicas que o Coral cantava, de quais se lembra?

(as músicas lembradas estão em negrito)

Andorinhas do Brasil	Bango-zi-balango
Brasil – Cantar para viver	Hino Pan-americano
Ao dia do trabalho	Hino do Centenário de Campo Grande
Negrinho do Pastoreio	São João
Linda cidade	Hino do Colégio
Hino a Campo Grande	O balanço da vida
O Uirapuru	A estrela d'alva
Hino de Mato Grosso	

ALUNO: Pedro

Entrevista realizada em 03/04/04

Período em que estudou na EMCBM: 1973 a 1976.

Com relação às aulas de Educação Artística na EMCBM, o que te vêm à memória?

Pedro: A gente lembra... sobre... na época de frio – as brincadeiras que a professora fazia dentro de classe, pra gente aquecer e depois retomar as aulas. Cantava vários cânticos, né? Acho que era descendente de alemão, se não me engano, né? Então ela cantava muitas músicas assim [...] não lembro das músicas. Mas eu lembro que ela cantava as músicas muito gesticuladas, então fazia a gente se aquecer rapidamente [...] Mas era cantoria... eu me lembro muito pouco da parte de pintura, mas a gente chegou a fazer. Instrumento musical, por exemplo, eu fiz um pandeiro, uma época [...] eu usei uma lata de marmelada, parece...[...]

Com relação à música, havia conteúdo ou alguma atividade musical que lhe parecia mais interessante nas aulas? Por quê?

Pedro: Não me lembro muito porque não era uma coisa que eu gostava, né? Eu gostava mais de esporte, então a parte artística assim...[...] Eu tinha muita atividade física, jogar bola... [...]

Lembra-se de cantar o Hino Nacional no pátio? Como era esse momento pra você?

Pedro: Não lembro... [...] só quando tinha algum evento, quando tinha que hastear bandeira... mas no dia a dia não me lembro não. [...]

A escola tinha atividades musicais extra-classe? Como eram?

Pedro: No auditório teve, além do canto, teatro... coral.

Você ia pra assistir...

Pedro: Mais pelos colegas de classe, né? Eu não tinha muito interesse assim... foi mais pra fazer também... muita época de turma, né?

E o Coral? Como era a seleção? Você se lembra do dia da sua seleção?

Pedro: Como era muita gente ela nem fez lá no auditório. Ela fez ali na quadra... naquela quadra de vôlei lá. Ela chamava e fazia a gente cantar. Era uma música... não me lembro a música agora, mas era o trecho de uma música... [...] E dali ela fez essa primeira seleção, eu não acompanhei, né? Acho que foi uma seleção muito rápida, depois que ela foi selecionando tonalidade de voz...

E como você ficou sabendo o resultado?

Pedro: Ela fala na hora. Se não me engano foi uma pré-seleção ali pra depois fazer no auditório...

Você ficou frustrado?

Pedro: Não... eu lembro que eu fiquei muito nervoso na hora de fazer, porque era a primeira coisa que eu participava... Só que eu tenho a voz muito baixa, né? Na época era muito tímido também, era mais baixa ainda. Juntou isso ao nervosismo... [...]

Você se lembra de outros colegas que foram reprovados também?

Pedro: Não me lembro se tiveram outros colegas... porque acho que eram misturadas as classes. Era muita gente... no dia... fazendo. Eu lembro que estava bem tumultuado no início... [...] ela foi fazendo e liberando as pessoas. E foi... à medida que ia cantando, ela já dizia se servia ou não e já selecionou pra outro evento. Aí eu não acompanhei mais.

Mas na época você percebia uma “diferença” entre os que cantavam no Coral e os que não cantavam? Havia algum tipo de exibicionismo por parte dos integrantes? Como vocês “encaravam” isso?

Pedro: Não... ia pelo espetáculo, a gente até gostava, achava bonito [...]

Você se lembra da profª de música com muita clareza. Porque você acha que se lembra dela assim?

Pedro: Várias vezes eu fui na casa dela [...] Como a aula dela era muito agitada – ela não deixava a gente ficar quieto – até pela 5ª série ... então ela conseguia fazer a gente se focar na aula, participar da aula. [...]

ALUNA: Cibele

Entrevista realizada em: 13/04/04

Período em que estudou na EMCBM: 1974 a 1980.

Com relação às aulas de Educação Artística na EMCBM, o que te vêm à memória?

Cibele: A pintura, muito recorte... muito trabalho manual [...] era mais bordado, pintura em tela...[...] então era essa a idéia, né?

Com relação à música, havia conteúdo ou alguma atividade musical que lhe parecia mais interessante nas aulas? Por quê?

Cibele: Eu gostava de fazer pintura em alguns quadrinhos ...[...] trabalhos manuais.

Você disse que foi aluna do prof. Vanderlei. Nos diários dele constam muitos registros sobre o Festival da Cantoria. Você se lembra disso?

Cibele: Isso. Junto com minha mãe: era ele e ela.¹⁵³

Como era o Festival da Cantoria?

Cibele: Era a Cantoria da Música Científica – dentro da área de Ciências. A minha mãe é bióloga, né? [...] Porque científico era aquilo que envolvia biologia, ciências, né?

O tema era esse?! Não era qualquer música que valia...

Cibele: Eles poderiam fazer ... como é que fala quando um aluno pega alguma música...

Paródia?

Cibele: A paródia, mas dentro do conteúdo de ciências e biologia, entendeu? Aí ela chamava os jurados, a Secretaria da Educação, o professor ajudava e tocava... então tinha todo aquele... os alunos faziam torcida.

Então só tinha música cantada? Não tinha dança...

Cibele: Não, não.

A classe toda competia?

Cibele: Quem quisesse na classe participar, participava.

Tinha prêmio?

Cibele: Acho que tinha [...] Geralmente era uma coisa envolvida com educação, né? Um kit de caderno, essas coisas. [...] Era só... mais nota [...] era contado como a nota do bimestre aquela participação.

Mesmo assim tinha gente que ficava “de fora”?

Cibele: Tinha. Dois, três participavam o resto fazia torcida, né? [...]

E a Festa da Primavera?

Cibele: Sempre começo de setembro, né? Danças regionais - a escola apresentava – desfiles das meninas.[...]

Você tinha grupo de dança?

Cibele: Tinha [...] e competia ali. Os grupos das outras salas.... Geralmente era mais nas aulas mesmo – de educação física: “no dia tal, vai ter apresentação”. Tinha vez que ficava bom, a gente apresentava no dia do estudante, no dia das mães...

Lembra-se de cantar o Hino Nacional no pátio? Como era esse momento pra você?

Cibele: Quando eu fui aluna, hasteava a bandeira... O professor de Educação Artística ensinava a cantar o Hino dentro da sala... Naquele tempo tinha Educação Moral e Cívica... [...] então a gente aprendia todos os hinos e tinha que quase todos os dias hastear a bandeira...[...]

Você gostava desse momento?

Cibele: Gostava... gostava.

¹⁵³ A mãe da aluna foi professora de Ciências no Maria Constança.

E com relação à Fanfarra. O que você lembra da Fanfarra na Escola?

Cibele: Ótimo, assim... era uma coisa que a gente gostava... Geralmente, naquele tempo, os melhores alunos, aqueles que tiram a melhor nota, né? Que vai participar da Fanfarra. Tinham os ensaios, eu tocava prato, depois uma época eu toquei aquele bumbo...

Tinha teste pra entrar?

Cibele: Não. Não tinha teste [...] Aí foi passando, né? Acho que eu fiquei um ano ou dois só. Aí eu saí.

Você que escolheu o instrumento ou...

Cibele: Não. Eu quis.

E vocês liam algum ritmo na pauta ou vocês aprendiam por audição?

Cibele: Eu acho que não tinha papel, não. Era por ouvido, acompanhando... [...] “agora toca esse, o prato”...

Ensaaiavam dentro do horário de aula, ou era fora...

Cibele: Era fora do horário de aula. Geralmente era depois das aulas.

Você lembra o que era tocado?

Cibele: Ah, sempre era...[...] *Cidade maravilhosa... Asa Branca...* era música mais... popular.

Tinha as balizas...

Cibele: Tinha. Tinha o porta- bandeira, o pelotão...

ALUNA: Ana Cristina

Entrevista realizada em 25/03/04

Período em que estudou na EMCBM: 1979.

Com relação às aulas de Educação Artística na EMCBM, o que te vêm à memória?

Ana Cristina: A primeira coisa que me vem à memória são as atividades desenvolvidas em sala, primeiramente, né? Que são aquelas atividades bem tradicionais: em cima de pintura, em cima de desenho, brincadeiras... Nós tínhamos também, é... algumas coisas assim... incentivado pela própria professora, mas sem muita adesão por parte dos alunos mesmo, ou até mesmo, na época, né? Por um distanciamento, digamos assim, da própria direção que tinha tantas coisas a se preocupar. Então aquilo ficava a critério estritamente da professora... e dos alunos que a apoiavam [...] Mas tinha assim, outras festas, as datas comemorativas da escola, né? Onde sempre a professora à caça, digamos assim, dos alunos, para envolvê-los em atividades artísticas, até pra apresentar no dia da festa. E é onde nós entrávamos: eu, particularmente, sempre gostei desse tipo de atividade e estava sempre envolvida, né? [...] Tinha as danças que as meninas organizavam e eu estava sempre no meio também....Então tinha essa parte, mas daquela forma que você já viu e sabe que funciona até hoje [...]

Com relação à música, havia conteúdo ou alguma atividade musical que lhe parecia mais interessante nas aulas? Por quê?

Ana Cristina: Eu lembro bem que a minha professora de Educação Artística – eu não me recordo o nome... a gente chamava ela muito de “baixinha”, e eu lembro das feições, mas eu não me recordo o nome [...]-, mas ela era uma professora assim: ela tinha uma vontade que era de montar um coral. Nós até tentamos montar um coral da escola, mas aí é difícil e também esbarrava naquela questão: “fulano” não veio, “ciclano” não veio. Vamos fazer como? Ah, vamos montar só com um grupinho... [...]

Lembra-se de cantar o Hino Nacional no pátio? Como era esse momento pra você?

Ana Cristina: Naquela época pra nós aquele ritual era monótono. Era uma coisa assim... entediante. Porque você sabe: adolescente, criança, né? No auge da coisa. Você quer algo agitado, você quer uma forma diferente de fazer a coisa. Nem que seja cantando o Hino Nacional ao estilo *rap*, entendeu? Porque não tinha naquela época que fosse alguma coisa diferenciada, que não fosse tão formal... Mas aquilo fazia parte.

E quanto à indisciplina? Como era?

Ana Cristina: A presença em si do professor, a presença em si da direção, ali em frente, do lado dos mastros... aquilo já impunha uma certa... um certo respeito, um certo receio. Mas não que fosse alguma coisa agressiva – de forma nenhuma.

A escola tinha atividades musicais extra-classe? Como eram?

Ana Cristina: Nós fizemos uma vez um festival... festival de música.... [...] Eu apresentei dança. Eu dancei [...] Teve uns meninos que cantaram, mas era uma coisa assim... diferente. Era um festival... [...] Lá no Rio Grande do Sul, na 1ª série, eu estudei num colégio de padre e de freira, e lá nós tínhamos balé, tínhamos jazz, entendeu? Fazia parte do currículo - era obrigado a fazer. E era um colégio só de meninas. Então a gente tinha que participar de coral, a gente era obrigada a cumprir aquele currículo, entendeu? Então eu cresci fazendo isso. [...] Então eu juntava. Quando eu percebia alguma menina que queria dançar, eu juntava. E a professora nos apoiava [...] A gente é que escolhia tudo. Deu o livre alguém depois se meter, entendeu? (risos) A gente que montava tudo. A gente queria essa autonomia de produzir, de fazer a coisa.

Tinha um caráter competitivo entre os grupos de salas diferentes, por exemplo?

Ana Cristina: Tem. E até hoje existe isso... em todos os setores, né? Não só na escola... a competitividade, né? Só que ali você compete de uma forma diferente, né? Não é uma coisa tão desgastante, tão ultrajante, né? Ali, pra rapazeada, pra moçada era uma coisa assim... legal, porque... “ah, o grupo da fulana fez tal coisa, foi legal”.

Falando em festival: tinha premiação? Era sério mesmo?

Ana Cristina: Pra nós era seríssimo aquilo. Você podia dar um pedaço de papel rasgado como prêmio. Mas se era prêmio a gente tinha que ganhar aquele prêmio, entendeu? [...] Uma hora a gente dançava, os meninos aplaudiam e admiravam e torcia, e outra hora a gente torcia pra eles [...]

Tem um piano no auditório. Você se lembra de alguém tocá-lo alguma vez?

Ana Cristina: Eu lembro. Eu lembro sim. Teve um professor que uma vez fez uma apresentação.

Professor da própria escola ou convidado?

Ana Cristina: Da escola. Pelo menos na época eu achei bonito o que ele tocou... uma valsa... eu achei muito bonito... [...]

Que sentido tinham pra você as atividades musicais na escola? Como você reagia diante dessas atividades? Percebia a mesma reação por parte do grupo de colegas?

Ana Cristina: Eu não vou dizer que era uma aceitação unânime, porque não é [...] Poucos são aqueles que vão se dispor independente do que acontecer. [...] Eu tinha aquele hábito assim: “vamos fulana, vamos dançar...”, “ah, eu não. Eu não vou fazer isso. Você acha que eu vou fazer isso? Depois a fulana vai ficar rindo de mim.” Isso era o que a gente mais ouvia e continua ouvindo isso como professora [...]

ALUNA: Sofia

Entrevista realizada em 16/04/04

Período em que estudou na EMCBM: 1992 a 2002.

Com relação às aulas de Educação Artística na EMCBM, o que te vêm à memória?

Sofia: A gente mexia muito com desenho... mosaico a gente fazia... [...] a gente via mais essas coisas: pintura, desenho... [...]

No meio desses trabalhos não lembra de ter visto “música”?

Sofia: A gente via mais na literatura.

Com relação ao canto do Hino Nacional no pátio. Como era esse momento pra você?

Sofia: A gente chegava na escola ... aí era um dia da semana, eu acho [...] aí era por ordem de série [...] e era naquela quadra coberta, ali debaixo. Aí colocava o som...

Esse “som” era só com instrumento ou era gravado com voz?

Sofia: Era só instrumento, mesmo.

Tinha problemas de indisciplina?

Sofia: Bem... até conseguir quietar todo mundo... (risos) Depois que todo mundo quietava pra começava o hino, aí cantava... certinho.

O que você achava desse momento?

Sofia: Eu achava legal.[...] Depois foi começando a ficar chato.

A escola tinha atividades musicais extra-classe? Como eram?

Sofia: Tinha Festa da Primavera... aí podia escolher, né? Quem quisesse escolher uma música pra cantar lá na frente, vai; quem quisesse apresentar uma peça de teatro, vai... assim, era livre né? A gente escolhia o que a gente queria fazer...aí no dia ia lá e fazia [...] era tema livre assim... então ia um ou outro ia lá, tocava violão... Eu participei uma vez, só que foi de dança [...]

Mas que estilo de música os alunos cantavam?

Sofia: Era música “da moda”. Aquela música que tava tocando no rádio, bastante... aquele grupo que tava mais assim...

Era pra “agitar” mesmo?

Sofia: Era.

A gente pode dizer então, que o grupo que não participava ali na frente, participava indiretamente...

Sofia: É dividido, né? Tem um grupinho ali que ficava, e os outros ficavam escutando... Aquela coisa dividida.

Você disse ter participado de grupo de dança. Como era isso.

Sofia: Ah, ia ter um... não é tipo festival... uma apresentação, né? E cada grupo que queria... aí um cantava, um apresentava uma poesia... Aí a gente decidiu: “Vamos fazer... vamos dançar!” Aí a professora ensinou a coreografia pra gente...

Não tinha esse negócio de competição...?

Sofia: Não, porque não tinha esse negócio de 1º. 2º lugar...Era mesmo pra apresentar ali para os alunos da escola, né? Porque aí a gente ia para o auditório e apresentava lá... [...] aí , às vezes ganhava nota, né?

Que sentido tinham pra você as atividades musicais na escola? Como você reagia diante dessas atividades?

Sofia: Foi uma época gostosa, né? [...] Eu sempre gostei muito de música... Sempre gostei muito de uma rodinha de violão, participava lá, cantava... quando alguém lá da sala levava [...] e foi aquela época bem gostosa mesmo...

ANEXO B

LEVANTAMENTO DOS CONTEÚDOS MINISTRADOS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA¹⁵⁴

¹⁵⁴ Os números entre parênteses indicam a quantidade de aulas direcionadas aos conteúdos – que foram transcritos na íntegra, como aparecem nos diários.

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
1976	5ª	Canto: "Dó-ré-mi" (1)
		Música - claves, pauta, notas musicais (1)
		Canto - 21 de abril (Tiradentes) (1)
	8ª	HINO NACIONAL - letra e música. Canto no Auditório (1)
		Trabalho de Compositores Nacionais (2)
	2º Col.	Composições de musicas - Paródia (1)
		Instrumentos musicais - Orquestra Sinfônica (2)
1977	5ª Mat.	nenhum
	6ª Mat.	nenhum
	7ª Mat.	Nenhum
	1º Col.	Nenhum
	6ª Not.	"Música e jogos" (1)
	7ª Not.	Música no Período Colonial (2)
		Instrumentos Musicais (6)
		Audição de discos (2)
	8ª Not.	Instrumentos de corda e percussão
		Audição de discos
		Música Popular Brasileira
	1º Col..Not.	Nenhum
1977	6ª e 8ª Vesp.	Música - elementos, história e instrumentos
		Música na Idade Média (1)
		Pierguiligi Palestrina (pré-clássico) e João Sebastião Bach(clássico) (1)
		Jorge Frederico Haendel e José Haydn (1)
		Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig Van Beethoven (1)
	e	Chopin (vida, literatura, estilo para análise de suas músicas) (1)
		Franz Liszt e Claude Debussy (1)
		Pedro Thaikovsky e Rimsky Korsakof (1)
		Francisco Manuel da Silva, Francisco Braga e CarlosGomes (1)
	1º e 2º Col	Barroso Neto e Henrique Oswald (1)
		Música Popular Brasileira (1)
		Rock (1)
		Samba (3)
		Instrumentos musicais folclóricos brasileiros (2)
1978	5ª Vesp.	Expressão Musical (1)
		O som e suas características (1)
		O som e suas qualidades (1)
		Poluição sonora - sons inaudíveis (1)
		Som musical - som audível (1)
	8ª Vesp.	Expressão Musical (4)
		Os sons e suas características (4)

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
1978	1º Bás. Saúde	Música: criação e interpretação (1)
		Composição (1)
	8ª Not.	Música - Interpretação (2)
		Música Popular Brasileira (4)
		Auto- biografias de compositores de Música Popular Brasileira (3)
1979	1º Not.	Pesquisa - Villa lobos (1)
	5ª Not.	O som: matéria prima da música (2)
		Os sons musicais (2)
		O som e suas qualidades. Escala, infra som, ultra som. (2)
		Instrumentos musicais (1)
		Tipo de classificação dos instrumentos (1)
		Instrumentos de sopro (1)
		Instrumentos de corda (1)
		Composições musicais, instrumentos de sopro e corda (1)
		Os instrumentos monofônicos e os polifônicos (1)
		Tipos de classificação de instrumentos (1)
		Instrumentos de corda (1)
		Instrumentos de percussão (1)
		Melodia e harmonia (2)
		O mundo das melodias (2)
		Conjuntos instrumentais (1)
		Conj. Inst. de pequeno porte-Banda-Fanfarra-Orquestra (1)
		Conj. Inst. de grande porte-Conj. de Câmara e Conj. populares (1)
		Inst. De percussão, de sopro e de corda (1)
		Noções de fabricação de instrumentos de pequeno e grande porte (1)
1979	7ª Not.	O mundo dos sons (2)
		As famílias dos sons (1)
		A altura dos sons audíveis e inaudíveis (2)
		O ultra som (1)
		O suíra som (1)
		A poluição sonora (1)
		Os sons graves e agudos (1)
		Escala: (1)
		Os sons de todas as músicas (1)
		Vibrações sonoras (1)
		Melodia e harmonia (2)
		Unindo melodias (1)
		Os acordes (1)
		A importância da melodia nos sons (1)
		Trabalho em grupo sobre melodia e harmonia (1)
		A música canta a sua história (2)
		Elementos da música (2)
		A presença do ritmo (1)
		A música dos povos primitivos (2)
		A Música na Antiguidade Grega (1)

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
		O homem descobre o prazer da música (2)
		A música na Idade Média (1)
1979	7ª Mat.	Paródia (6)
	8ª Mat.	Audição Musical (2)
		Hino Nacional (1)
		Hino da Independência (1)
		Pesquisa sobre música regional (1)
		Audição Musical (1)
		Paródia (2)
		Canto (1)
1980	5ª Mat.	Observação de sons (2)
		Audição Musical (1)
		Ensaio - Apresentação (2)
		Canto (1)
	7ª e 8ª	nenhum
	1ª Mat.	nenhum
	6ª Not.	Instrumentos musicais - confecção (12)
		História da Música (8)
		nenhum
1981	7ª Not.	Projeção de slides e música (1)
	1º Col. Not.	História da Música (1)
		Música Popular Brasileira (2)
	8ª Mat.	Canção - Notas Musicais (1)
		Canções sobre o Dia das Mães (1)
	1º Col. Vesp.	Análise de letra de uma música (2)
		Interpretação de música (1)
1982	1º Not.	Hino Nacional Brasileiro (1)
		Canções Folclóricas (1)
		Danças folclóricas (2)
		Canções brasileiras (1)
		Exercícios musicais (2)
	1º Vesp.	As danças folclóricas (1)
		Festival de música científica (1)
	7ª Mat.	Iniciação à música (1)
		Pesquisa de sons (1)
		Pesquisa de sons e músicas e instrumentos (2)
		Criação de uma música inédita
		Ensaio de uma música inédita (1)

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
		Pesquisa sobre artistas sul matogrossenses da música (1)
		Debate sobre a música regional
		Criação de letra e música para a III Cantoria (2)
		Ensaio da música para a III Cantoria (3)
		Escolha das músicas que representarão a classe no III Cantoria (1)
		Preparativos para o III Festival da Cantoria (1)
	7ª Vesp.	História da Música Brasileira - Atividades (1)
		A Música erudita brasileira (1)
		Composição de músicas populares (1)
	7ª Not.	Letra do Hino Nacional Brasileiro (2)
		Execução do Hino Nacional ao piano (1)
		Canções folclóricas (1)
		Ensaio: Canção para dia das mães (1)
		Danças folclóricas (1)
		Canções folclóricas (2)
		Sondagem da clientela
		Ensaio (10)
		Exercícios musicais (2)
1982	8ª Mat.	Iniciação à música (1)
		Criação de grupos musicais (1)
		Noções teóricas sobre a música popular brasileira (1)
		Trabalho sobre a Música Popular Brasileira (1)
		Criação da letra e música inédita para o III festival cantoria (1)
		Ensaio para o Festival (1)
	8ª Vesp.	Criação de melodias para quadrinhas (1)
		Seleção de melodias adaptáveis às quadrinhas (1)
		A música no Brasil: explanação e atividades (1)
		Formação da música brasileira. Atividades. (1)
		A música erudita brasileira (1)
		Composição de músicas populares
	6ª Vesp.	Canto em conjunto: Câne a dois e três grupos
	6ª Mat.	Iniciação à música - gostos musicais (1)
		Ensaio de pequenos grupos musicais (1)
		Apresentações dos trabalhos de música (1)
		Criatividade musical com instrumentos (1)
		Conhecimento teórico sobre a música regional (1)
		Festival da cantoria (2)
1983	1º Col. Not.	nenhum
	6ª Not.	A importância da música (1)
		Desenhando uma música (1)
		Canto: Hino Nacional e Hino da Independência (1)

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
	5ª Mat.	nenhum
	6ª Mat.	Música Sertaneja e Regional (5)
		Grupos de teatro e música (3)
		Ensaio para Festival de Música (5)
	6ª Vesp.	Adaptação de melodias para quadrinha (1)
		Dramatização ao som da música (1)
		Som, altura, duração, intensidade e timbre (1)
1984	1º Vesp.	Festa Junina-Apresentação de dançase músicas (1)
		Danças, mímicas e gestos (1)
		Ensaio dança-poesias-músicas para Festa da Primavera (1)
	5ª Vesp.	Ensaio de música para a Semana da Cultura (2)
		Introdução de escolha de música sobre o meio ambiente (1)
		Música: "Constança, Bela Constança"
		Pantanal/ Ciranda pantaneira/Carandá/Tem cheiro de amalote/
		tem gosto de tarumã/ A água também trabalha
	6ª Vesp.	Aula recreativa - música (1)
		Atividades extra-classe - alunos voluntários para cantar - <i>resitar</i> (1)
		Música para a Semana da Cultura (2)
		Compor uma música poesia (1)
		Apresentação das músicas como nota (1)
	1º Not.	Canto dos Hinos Pátrios (1)
	5ª Not.	Cópias do Hino Nacional (1)
		Canto do Hino Nacional e postura para o mesmo (1)
		Cantigas de roda - letra (1)
		Cantigas de roda - canto (1)
		Cantigas de roda - expressão corporal (1)
		Canto do Hino Nacional (1)
		Canto do Hino da Independência (1)
	6ª Not.	Canto: Hino Nacional (1)
		Canto: Hino da Independência (1)
	5ª Mat.	Ensaio para o Festival da Cantoria (7)
1984	6ª Mat.	Criação de música sobre meio-ambiente (1)
		Ensaio para o Festival da Cantoria (3)
1985	1ª Not.	Pesquisa em grupo em sala - músicas (1)
		Os compositores (1)
	5ª Mat.	Paródia - Apresentação (2)
	6ª Mat.	Paródia - explicação (1)
		Ensaio da paródia (1)
		Apresentação da paródia (1)
	5ª Vesp.	nenhum
	6ª Vesp.	Ensaio música para o Festival científico (2)
		IV Encontro de Música Científica Cultural (1)
	6ª Not.	Voz - Tipos de Vozes (1)
		Conjuntos musicais (1)

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
		Conjuntos vocais (1)
		Coro-Madrigal (1)
		Conjunto instrumental (1)
		Orquestras (1)
		Orquestras Filarmônicas (1)
		Orquestra de Câmara, salão. Típica, jazz (1)
		Fanfarras (1)
		Danças folclóricas brasileiras (1)
		Danças de origem européia (1)
		Danças dramáticas brasileiras (1)
		Danças de origem indígena (1)
		Bumba-meu-boi (1)
		Reisada pastoril (1)
		Danças dramáticas africanas (1)
		Danças de influência indígena (1)
		Cantos folclóricos (1)
1986	6ª Not.	Música, som, ritmos (1)
		Qualidades do som (timbre, intensidade) (1)
		Exercícios (2)
		Influências da Música Popular Brasileira / gêneros de músicas (2)
		Exercícios (2)
		Principais hinos brasileiros - nomes (1)
		Principais hinos brasileiros - música, letra e autor (1)
		Surgimento técnico da música -fonógrafo (1)
		Rádio, samba, fases na evolução (1)
	1º Not.	Música - Som, ritmo, qualidades (1)
		Música - tipos de música (1)
		Música - popular, erudita, folclórica (1)
		Música regional (1)
		Música - origem da MPB (1)
		Música - questionário (2)
		Festivais de MPB (1)
		Compositores de Música Popular Brasileira (2)
		Apresentação de Trabalho MPB (2)
		O Samba - origem e atuação (1)
		Texto sobre a importância da música na nossa vida (1)
	5ª Vesp.	nenhum
	6ª Vesp.	Apresentação de Paródias (2)
	1ª Vesp.	Cantigas que rodam (1)
		O valor educativo do brinquedo cantado (1)
		Princípios de brinquedo cantado (1)
		A lei nº5692, em seu artigo 7º consagra a obrigatoriedade da ed.Art.(1)
	5ª Mat.	Apresentação de paródias (2)
		Canto - Música Popular (1)
	6ª Mat.	nenhum
1987	5ª Mat.	Música - Som - Ritmo - Harmonia (1)

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
		Qualidades do Som - Timbre (1)
		Instrumentos Musicais (4)
	6ª Mat.	Música - Som - Ritmo - Harmonia (1)
		Qualidades do Som - Timbre (1)
		Instrumentos Musicais (4)
	5ª Vesp.	Interpretações de Música (2)
	6ª Mat.	Música, timbre, melodia, altura, intensidade, duração, sons e ritmos (2)
		Música - Prosódia - Criar (3)
	6ª Not.	Música - grave, suave e agudo (1)
		Desenho rítmico de música (2)
	1ª Not.	Música (1)
		Os primeiros músicos (1)
		As modinhas (1)
1988	1º Not.	Estudo das Leis e Diretrizes e Bases da Educação (1)
		Escolha de um número para o Fest. Infant. de Mús.(Biologia)-ensaio(4)
		Ensaio de uma música para o Festival de Biologia (1)
	1º Vesp.	Estudo das Leis e Diretrizes e Bases da Educação (1)
		Apresentação: dança e música (assunto:folclore)
	6ª Vesp.	Nenhum
	6ª Not.	Música (Caxambu) (5)
		Estudo das Leis e Diretrizes e Bases da Educação (1)
		Ensaio para o Fest. Infant. de Música Infantil (2)
	5ª Mat.	Importância e objetivos da Educação Artística (1)
		Estudo das Leis e Diretrizes e Bases da Educação (1)
	6ª Mat.	Nenhum
1989	5ª Mat.	Música de Villa-lobos."O trem do caipira" (1)
		Ouvir e desenhar (identificar instrumentos) (1)
		Música (1)
		Sons, ritmos, qualidades dos sons (1)
		Instrumentos musicais (1)
		Percussão e exercícios (1)
		de corda e exercícios (1)
		de sopro e exercícios (1)
		Instrumentos de Fanfarra (1)
		Observar os instrumentos (1)
		Desenhar os instrumentos (1)
		Ouvir os sons diferentes (1)
	6ª Mat.	Música erudita -ouvir as músicas (1)
		Identificar instrumentos (1)
		Desenho com música (1)
		Música - som - vibração (1)
		Voz - timbres - som vocal (1)
		Instrumentos musicais (1)
		Sons dos instrumentos - corda e sopro (1)
		Percussão - ouvir os diferentes sons (1)
		Gêneros de música (1)

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
		Trabalho de Música de acordo com os gêneros (2)
	1º (II Grau)Not.	Música - apresentação de números musicais (pelos alunos) e explanação: a música de ouvido e a partitura (1)
		A Música Popular Brasileira (1)
		Letras e canções da música popular (1)
		Vinícius era assim (música e poemas)
		Trabalho em música (1)
		Música (1)
1990	8ª Vesp.	nenhum
	7ª Vesp.	nenhum
	8ª Mat.	Música Popular Brasileira (1)
		Movimentos da MPB (1)
	6ª Mat.	nenhum
	5ª Mat.	nenhum
	1º (II Grau)Vesp.	nenhum
	7ª Mat.	Aula prática de música e dança (1)
		Música Popular Brasileira (Introdução)(1)
	6ª Vesp.	nenhum
1991	1º Not.	Apresentação trabalho em grupo-Música (2)
	1º Vesp.	nenhum
ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
	1º Vesp.	Trabalho Linha Geométrica e gráfica com música (1)
	5ª Mat.	nenhum
	6ª Mat.	nenhum
	7ª Mat.	nenhum
1992	1º Vesp.	nenhum
	8ª Vesp.	nenhum
	7ª Mat.	Músicas folclóricas, provérbios e brincadeiras infantis (1)
	6ª Mat.	nenhum
	5ª Mat.	nenhum
1993	1ª Vesp.	Som (1)
		Improvisação (2)
		Travalingua (2)
	7ª Mat.	nenhum
	8ª Mat.	nenhum
	5ª Mat.	nenhum
	6ª Mat.	nenhum
1994	5ª Mat.	Cantigas de roda (1)
		Música Folclórica (1)
	1ª Not.	nenhum
1995	5ª Mat.	nenhum

ANO	SÉRIE	CONTEÚDO
	1ª Not.	Origem da Música (1)
		Qualidades do som (1)
		Ritmo binário e ternário (1)
		Ritmo quaternário (1)
		Tipos de música (1)
		Música gaúcha (1)
		Samba (1)
		Discoteca (1)
	1ª Vesp.	Origem da Música (1)
		Notas Musicais (1)
		Partitura (1)
		Valores das Notas Musicais (1)
		Qualidades do som e ritmo (1)
		Música e dança (2)
1996	5ª Mat.	nenhum
	1ª Vesp.	Música-Origem, som, qualidade do som
		Notas musicais
		Valores da notas
		Figuras musicais
		partituras, barras, ponto de aumento
		Inst. musicais - sopro, percussão, corda, elétricos e eletrônicos
		Tipos de música
		Música e abstração
		música e sentimento
		Música e concretismo
		Música e história
		Sonoplastia
		Ritmo

ANEXO C

FOTOS

MATERIA LECIONADA	
RESUMO	
Dias	
01	- Compasso simples
04	- Solfejo na clave de Sol e. Compasso binário
15	- Solfejo no compasso ternário
18	- Solfejo no compasso quaternário
22	- Repetição de todas matérias dadas.

Foto 1 - Diário de Classe – MÚSICA
1976

17	10-5 Apresentação do coral na festa das Mães
18	
19	
20	
21	12-5 Ensaio do H. do Col. Andorinhas
22	
23	
24	Bango-zí - balango
25	
26	13-5 Ensaio com 4 turmas
27	Negrinho do Pastoreio
28	
29	16-5 Ensaio do soprano e contralto de Negrinho do Pastoreio
30	
31	
32	19- São João Negrinho do pastoreio
33	Linda cidade de São João do Colégio
34	
35	
36	20- São João Negrinho do pastoreio
37	
38	33- São João Negrinho do past. São a Grande

Foto 2 - Diário de Classe – CORAL I
1976

Solicita observação para o aluno 15 minutos. Determinar, pelo menos 1 vez na semana, cantar o hino Nacional a cargo do prof de Educação Artística, 5 minutos antes do Recreio, que será no 3º tempo. Este ano está

Foto 3 - Ata do Conselho de Classe - 1982

Mês de Maio de 1977			
TOTAL	Dia	Resumo de Conteúdo	Observa
	2	Música na idade média da do trabalho	
	5	Algumas formas musicais Johann Sebastian Bach (clássico)	
	9	George Frederico Handel Joseph Haydn A. Schumann e a negritude	
	12	Wolfgang Amadeus Mozart Ludwig Van Beethoven	
	16	Chopin - vida literatura estilo para análise de suas músicas	
	19	O menino triste-enano para apresentação da peça	
	23	Apresentação - Chopin - peça Canica - Filadelfia Enano - O menino triste peça	
	26	Franz Liszt Claude Debussy Enano da peça O menino triste	
	30	Prova - Pedro Eschaskowsky Rimsky Korsakof	

Foto 4 - Diário de Classe - 1977

CONTEÚDO MINISTRADO	
DIAS	RESUMO DO MÊS <u>Abril</u>
5	Expressão Musical Onda Musical Som!
	a) Concentração - Introdução
6	b) O Som e suas Características
12	c) O Som e suas qualidades
13	d) Produção Sonora - Sons individuais
19	e) Som Musical - Sons produzidos
	- Atividades -
22	Procurando ouvir - aula extra-classe onde o aluno em um local do pátio do colégio de olhos fechados irá procurar ouvir tudo a sua volta, anotando em seguida

Foto 5 - Diário de Classe - 1978

CONTEÚDO MINISTRADO		CONTEÚDO MINISTRADO	
TAS	DIAS	DIAS	
	RESUMO DO MÊS <u>março</u>	RESUMO DO MÊS <u>abril</u>	
	6 Apresentação de alunos e professor	3 A poluição sonora	
	7 O Mundo dos Sons	4 Os sons graves e agudos	
	13 Idem Anterior:	10 Exata:	
	14 As famílias dos sons	17 Os sons de todas as músicas	
	20 A altura dos sons Audíveis e Inaudíveis	18 Questionário	
	21 Idem Anterior:	24 Vibrações sonoras	
	27 O Ultra som:	25 Análises	
	28 O Infra som		

Foto 6 - Diário de Classe - 1979

RESUMO DO MÊS <i>Julho/Agosto</i>		
DIAS		DIAS
20	Concursos de Folclore.	03
21	Reunião Pedagógica.	10
23	Parlendas e Travalingua.	14
27	Gravação da letra de uma música para o Cantor.	17
30	Brincadeiras folclóricas; cantiga de rodas, letras de para-choque, Travalingua.	21
03	Canções, músicas, lendas, casos, formulas, cantigas folclóricas.	24
06	Folclore, comida, dança, festas, remédios, superstição.	28
10	Ensaio das músicas do Cantor.	
13	Apresentação para avaliação das músicas para o Cantor.	
17	Ensaio das músicas para o Cantor.	
20	Avaliação escrita sobre Folclore.	
24	Exatidão da música para o Cantor.	
27	Introdução ao Teatro de Bonecos.	
30	Teatro de bonecos.	

Foto 7 - Diário de Classe - 1982



Foto 8 - Madalena, desfilando como mascote da Fanfarra, pelo Colégio Estadual Campograndense



Foto 9 - Cibele tocando bumbo, em desfile cívico pela Escola Estadual Maria Constança Barros Machado Campograndense



Foto 10 - Depósito Fanfarra