

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Matheus Almeida Rodrigues

**Música na escola: O currículo na sala de aula e sua contribuição para o
processo de formação dos alunos**

Belo Horizonte

2013

Matheus Almeida Rodrigues

**Música na escola: O Currículo na sala de aula e sua contribuição para o
processo de formação dos alunos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dr.a Rita Amélia
Teixeira Vilela

Belo Horizonte

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R696m Rodrigues, Matheus Almeida
Música na escola: o currículo na sala de aula e sua contribuição para o processo de formação dos alunos / Matheus Almeida Rodrigues. Belo Horizonte, 2013.
145 f. : il.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Música na educação. 2. Hermenêutica. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Música coral. 5. Currículos – Mudança. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 373.02:78

Matheus Almeida Rodrigues

MÚSICA NA ESCOLA:

O currículo na sala de aula e sua contribuição para o processo de formação dos alunos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela (Orientadora)

Profa. Dra. Magali dos Reis – PUC Minas

Prof. Dr. Eugenio Tadeu Pereira - UFMG

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2013

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Rita Amélia Teixeira Vilela, pela constante dedicação, paciência, solicitude, confiança ao orientar-me nesta pesquisa e por ajudar a aumentar minha fé na educação.

À FAPEMIG, pelo fomento a esse importante passo para minha formação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, pelos momentos de debate e aprendizado.

Aos meus colegas e amigos do mestrado por todo afeto dispensado nesta jornada. Uma turma realmente diferenciada.

Aos meus colegas Thiago, Eduardo, Kátia e Edna, que participaram das análises das aulas, mostrando-se sempre disponíveis para colaborar para o bom andamento da escrita de minha dissertação.

Às funcionárias da PUC Minas Valéria e Cristiane pela atenção e cordialidade sempre dispensadas.

À comissão julgadora pela presença e colaboração.

Aos meus professores de música, em especial Guilherme Paoliello, Eugênio Tadeu, Luiz Alberto Naveda e todos outros que, ao passar por minha vida, contribuíram para minha formação musical e humana e incentivaram minha carreira de músico e professor.

À minha família, em especial minha mãe, pelo exemplo, pelo companheirismo, incentivo e força, mesmo quando pensei que não daria conta; ao meu pai, grande exemplo de pessoa e que sempre me influenciou, inclusive musicalmente; à minha tia Mônica, sempre presente; à minha irmã Isadora, companheira de música, grande amiga e revisora; às minhas três avós, pelo exemplo de vida, garra e criação que foram cruciais em minha formação; ao meu avô, que sempre acreditou na importância da educação.

RESUMO

O objetivo da pesquisa que originou esta dissertação foi investigar o currículo materializado na sala de aula da disciplina de Música, na qual se trabalhava o canto coral, em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular da cidade de Belo Horizonte. A pesquisa tinha como finalidade discutir como o ensino de música contribuiria para a realização da *Bildung*, a formação do sujeito que, para ser efetivada, depende das dimensões de educação e posse de conhecimento, o que corresponde à trilogia do processo pedagógico: **educar, ensinar e formar**. O campo do currículo não se situa apenas em estudos sobre matérias e conteúdos a serem ensinados, possuindo, inclusive, diferentes abordagens, se relacionando com questões como a globalização, discussões sobre poder, entre outros. Compreender algumas das definições e estudos sobre currículo se faz importante para discutir questões relacionadas a ele. A Lei nº 11.769, de 15 de agosto de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares e deveria entrar em vigor até o limite de três anos após sua promulgação, obrigando todas as escolas brasileiras a ofertarem a disciplina de Música até o início do ano letivo de 2012. Tal decreto promove uma alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, propondo, portanto, alterações no currículo das escolas brasileiras. Esta pesquisa tem como referências principais a Sociologia do Currículo, a Teoria Pedagógica, Teoria Crítica de Theodor Adorno, assim como a história da educação musical no Brasil. A metodologia utilizada para o trabalho foi a Hermenêutica Objetiva, método desenvolvido pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann, que consiste em aplicar um procedimento de análise de textos produzidos a partir dos registros de pesquisa empírica, segundo a lógica da ciência hermenêutica, mas fertilizada pela sociologia estruturalista e teoria crítica de Adorno. O estudo apontou que o ensino de música, através do canto coral, é uma ferramenta importante para a formação do sujeito, uma vez que as

análises evidenciaram uma aula de música de qualidade, que opera os processos de educar e lida com o conhecimento musical, substancial para a formação

Palavras-chave: Teoria Crítica. Teoria Pedagógica. Currículo e Sala de Aula. Hermenêutica Objetiva. Ensino de Música.

ABSTRACT

The goal of this dissertation was to investigate how the curriculum is embodied in an elementary school choral singing class of a private school in the city of Belo Horizonte. The research aimed to discuss how music education contributes to the achievement of *Bildung* – educating, teaching and training. The field of curriculum studies not only lies in studies of materials and contents to be taught, including having different approaches, relating to issues such as globalization, discussions of power, among others. Understanding some of the definitions and studies regarding the curriculum is important to discuss issues related to it. Law n. 11,769, enacted on August 15, 2008, established the compulsory teaching of music in schools, and should enter into force within the limit of three years after its enactment, which requires that all Brazilian schools offer music as part of the official curriculum until the beginning of 2012 academic year. This ordinance promotes a change in Law 9,394 of December 20, 1996 (Law of Guidelines and Bases of Education), establishing mandatory teaching of music in primary education, therefore proposing changes in the curriculum of Brazilian schools. This research has as main references Curriculum Sociology in Educational Theory, the Critical Theory of Theodor Adorno, as well as the history of musical education in Brazil. The methodology used for the study was Objective Hermeneutics. This method was developed by German sociologist Ulrich Oevermann and consists in applying a procedure of text analysis according to the logic of hermeneutic science. The study found that teaching music through singing and choir lessons contributes to the formation of the child as an individual, developing their subjectivity, since the analysis suggested a music class quality, concerned with the precepts of *Bildung*.

Keywords: Critical Theory. Pedagogical Theory. Curriculum. Classroom. Objective Hermeneutics. Music Education.

LISTA DE SIGLAS

Alf – Aluna do gênero feminino

Alm – Aluno do gênero masculino

Alf? – Aluna do gênero feminino não identificada na gravação

Alm? – Aluno do gênero masculino não identificado na gravação

... – Pausas nas falas

{ } – Notas explicativas acerca da gravação

[] – Barulhos, ruídos, falas incompreensíveis na gravação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Sumário

1 Introdução	9
2 Música na escola.....	16
2.1 A lei n 11.769/2008 e a pretendida volta da educação musical nas escolas: uma retrospectiva.....	16
2.2 A proposta de educação musical de Villa Lobos: O canto Orfeônico	22
2.3 A iniciação e a Recreação Musical.....	26
2.4 Mudanças de perspectiva.....	27
2.5 As ideias de Allan Merriam sobre as funções da música na sociedade	37
2.6 A música e a crítica da indústria cultural na obra de Adorno.....	38
3 Currículo, escola e sala de aula	41
3.1 O que é currículo? Um breve histórico	41
3.2 Teorias de currículo.....	44
3.2.1 Teorias tradicionais.....	44
3.2.2 Teorias críticas	45
3.2.3 Teorias pós-críticas.....	47
3.3 Currículo e Globalização	47
3.3.1 Globalização: Contexto e Limites Conceituais.....	48
3.3.2 Educação em um contexto Globalizado: desafios e demandas.....	50
3.3.3 O currículo frente à Globalização	53
3.4 O currículo e a sala de aula.....	55
4 Teoria Pedagógica	60
4.1 A <i>Paideia</i> : O pensamento pedagógico na educação grega	62
4.2 Jan Amos Comenius (1592-1670).....	64
4.3 Um projeto educacional do homem: do iluminismo ao século XX.....	67
4.4 Século XX – Teoria crítica e Educação: Theodor Adorno	74

4.4.1 Princípios básicos da Teoria Crítica.....	74
4.4.2 - As ideias de educação em Adorno	75
4.5 Teoria Pedagógica e Currículo.....	81
5 A Hermenêutica Objetiva.....	82
5.1 Etapas da pesquisa de campo	86
5.2 Processo de gravação das aulas	86
5.3 Regras para a análise sequencial do texto.....	88
6 O currículo na sala de aula: a aula de música e suas particularidades.....	92
6.1 A aula de música na teoria do ensino de música	122
7 Considerações Finais.....	134

1 Introdução

A música é uma forma de arte que possui um importante caráter de socialização, e está presente na vida cotidiana desde os primórdios da civilização humana. Theodor Adorno, valendo-se das palavras de Arnold Schering, considerava que:

Entre todas as artes, a música foi sempre a que possuiu maior força de aglutinação social; por uma parte, devido ao fato do exercício da arte exigir, de um modo geral, mais pessoas concordantes na intenção e no sentimento, o que favorece a constituição de comunidades de músicos e amantes da música; por outra parte, em virtude de suas fortes qualidades sensíveis, a facilidade de conjugação com palavras e, em nível superior, as possibilidades que oferece tornar coesas grandes massas de homens (SCHERING, 1931, p. 394 *apud* ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 112).

Podemos encontrar menções à importância da música em diversos trabalhos de Adorno, que dedicou parte de sua obra à crítica de arte e música e à análise da indústria cultural. Grande crítico da massificação da cultura, num processo que denominou “indústria cultural”, o sociólogo e pesquisador fez duras críticas ao processo de fetichização da arte.

Adorno também acreditava que “a educação é quem forma os homens” e que a verdadeira educação está preocupada com “a formação social e intelectual plena do indivíduo” (VILELA, 2005, p.76). Assim, podemos incluir que as artes e a música funcionam como dimensões da socialização para a formação das pessoas, e, portanto, dimensões da experiência educacional dos sujeitos.

A visão de Adorno sobre a música de seu tempo (principalmente a música popular) não era das mais otimistas, pois acreditava que essa expressão, tal como propagada pela indústria cultural, ao invés de entreter, parecia contribuir “para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação” (ADORNO, 1980, p. 166).

Qual, então, seria a importância da educação musical para se contrapor ao processo de transformação da música em algo fortalecedor do processo de

embrutecimento do homem? Que políticas públicas foram tomadas pelo governo brasileiro para proporcionar à população uma educação que contemple a música? E como as escolas contemplam a música em projetos e em ações que visem desenvolver nos alunos a sensibilidade, o gosto e o interesse por ela? Como ocorrem experiências escolares com a música? Compreender estas questões é de suma importância para um real desenvolvimento da educação musical, pois apenas a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas não garante sua qualidade ou que de fato ela ocupe dimensão importante na formação dos alunos.

A história da educação musical escolar no Brasil passa por diversas fases, desde sua primeira implantação em 1835 até os dias atuais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, passa a destacar a importância da música no ensino regular, sendo finalmente complementada pela Lei n.º 11.769/2008, que insere o conteúdo da música no currículo escolar. Apesar dessas duas leis, o ensino de música na escola regular ainda é muito difuso, cabendo a cada escola decidir como e em que ciclos será trabalhado, podendo inclusive contemplar o conteúdo em outras matérias, sem um horário específico para tal, ou seja, a música não precisa ser destacada como disciplina curricular.

Na rede privada, com a grande disputa por alunos, diversas escolas optaram por inserir a música no currículo para atrair matrículas e passaram a contratar professores de música. Muitas delas, inclusive, desvincularam a matéria da já tradicional aula de artes, diferenciando-se do especificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual música não é uma disciplina, mas apenas um componente do ensino de artes (BRASIL, 1997). Desde então, professores formados em licenciatura em música passaram a atuar em escolas regulares da rede privada. Mas como esses profissionais trabalhariam o conteúdo musical no ambiente escolar? O que deveria ser ensinado?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados pelo MEC como orientadores da ação da escola, apresentam uma série de propostas de trabalho para as diversas matérias da educação básica, incluindo Artes. O

caderno seis dos PCNs, dedicado às artes em geral, tem como objetivo apresentar um material organizado para auxiliar as ações dos educadores nessa área. O material considera que a área de Artes engloba quatro modalidades artísticas, subdividindo-se em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Encontraram-se menções à importância do estudo das artes em diversos trechos dos PCNs, como nos citados a seguir:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1998. p. 15).

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [...] Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo (BRASIL, 1998. p. 44).

A música está presente na área das artes, sendo, inclusive, subdividida em três categorias: *Comunicação e expressão em música*; *Apreciação significativa em música*; e *A música como produto cultural e histórico*. Tais categorias são trabalhadas no documento através de tópicos nos quais são sugeridas competências musicais a serem trabalhadas em sala, como forma de direcionar o ensino de música, funcionando então como uma primeira proposta curricular.

O grande problema, entretanto, é que, em muitos casos, tais tópicos são vagos e não definem de forma clara a maneira como deveria se dar este ensino, em que tempo e em quais ciclos da educação básica tais conteúdos seriam apresentados e qual seria a formação adequada para o professor de música. No próprio texto do PCN de Artes podemos encontrar aberturas relacionadas ao perfil do professor:

[...] Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais aprofundada nesta área, optou-se

por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclo escolares (BRASIL, 1998. p. 41).

Ou seja, o documento legal reconhece a falta de formação e a respectiva qualificação para o professor para assumir o ensino de música na escola, mas nada aponta para resolver essa situação.

O presente trabalho buscou compreender a importância da música na escola como componente curricular. Para isso, o estudo desenvolvido procurou verificar na sala de aula de música a materialização dos propósitos indicados pela escola para essa disciplina no seu currículo. Pretendeu-se, ainda, levantar a tensão entre currículo proposto e as práticas dentro da sala de aula, acompanhando e analisando aulas de música de uma escola regular, procurando elucidar questões como: Quais são os conhecimentos e quais são as habilidades a serem produzidos em uma sala de aula de música? Como se dá o processo de socialização dos alunos no decorrer da aula e como a música se faz presente nesse processo? Pode-se depreender de aulas de música que elas contribuem para a formação dos alunos? Pode-se atribuir importância à música no currículo escolar?

Para responder a essas questões, optou-se pela pesquisa em sala de aula, usando para tal a metodologia de pesquisa denominada “Hermenêutica Objetiva”, desenvolvida pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann, da Universidade de Frankfurt, metodologia esta que tem suas bases nos princípios da dialética negativa de Theodor Adorno, na sociologia estruturalista e na sociologia hermenêutica, buscando confrontar o aparente e o real. Esse processo permite a reconstituição da aula, que é analisada por um grupo multidisciplinar de pesquisadores.

Na pesquisa desenvolvida, foi realizada a análise dos protocolos de aula, gerados a partir de observação e gravação de aulas sequenciais de música ministradas em uma escola regular para uma turma mista de crianças com idades entre oito e dez anos (tratava-se de aulas de canto coral). Na análise foram examinadas as ações de educação e ensino através das práticas pedagógicas do professor e das situações em sala de aula, buscando tencionar

o currículo prescrito da música (previsto nos PCNs e na proposta curricular da escola) e o currículo efetivo, materializado em sala.

A escolha do objeto de pesquisa se deu pela minha condição de educador musical, graduado em Licenciatura em Música pela Escola de Música da UEMG e professor da mesma instituição.

Minha trajetória escolar começou no Centro Pedagógico da UFMG, escola que me colocou em contato direto com as artes, através de aulas de teatro, música e artes plásticas ministradas durante o ensino fundamental. A experiência de cursar tais matérias logo nos primeiros anos de minha formação, como parte do dia a dia, foram de suma importância para minha vida artística. O colégio ainda contava com grupos extraclasse, como o Pandalelê - Laboratório de Brincadeiras, do qual participei da quinta à oitava série. Tal projeto contribuiu muito para meu processo educacional e de socialização, pois estimulava os alunos a brincarem entre si, conhecendo através do brincar o folclore brasileiro. O grupo também realizava encontros e apresentações em outras escolas, trabalhando com crianças menores de creches, escolas e até visitando outras cidades. Desse modo, a música fez parte da minha formação na escola.

Além disso, como sempre me interessei por música, tive a oportunidade de iniciar meus estudos em violão muito cedo, a partir dos sete anos de idade, na Fundação de Educação Artística. Nesta mesma escola fiz aulas de percussão, criação musical, prática de conjunto, flauta doce, flauta transversal e contrabaixo de orquestra. Aos quinze anos de idade comecei a trabalhar oficialmente com música, tanto com apresentações musicais como dando aulas particulares de violão e contrabaixo elétrico. Chegada a hora do vestibular, escolhi o curso de licenciatura em violão da UEMG e o curso de engenharia elétrica da UFMG, sendo aprovado em ambos. Após cursar dois semestres de engenharia, optei por continuar apenas no curso de música.

Durante minha graduação em licenciatura, fiz estágios em escolas de música (sendo monitor da Fundação de Educação Artística por três anos) e escolas de educação básica, como a Cia. do Ensino, onde atuei em turmas de

quinta a oitava série do ensino fundamental. Após dois anos de curso fui contratado pelo Instituto da Criança para ministrar aulas de musicalização para crianças com idades entre quatro e oito anos. Cursei também, juntamente com meus dois últimos períodos de música, parte do curso de psicologia da UFMG.

Concluí minha graduação em música no final de 2005, defendendo monografia de final de curso intitulada “A Educação musical na escola regular e a LDB: Problemas e Possibilidades”, em que tracei um paralelo entre minha experiência como professor de música da escola regular e a LDB de 1996.

Em agosto de 2006, comecei a trabalhar como professor e pesquisador da ESMU/UEMG, dando aulas de violão, música e tecnologia, criação e improvisação para os alunos do curso de licenciatura em música da escola e trabalhando no centro de pesquisa da ESMU no projeto RARI (acervo de discos e partituras da rádio inconfidência), patrocinado pela FAPEMIG.

No ano de 2008, fui contratado como professor de música para as turmas do sétimo ao nono ano do ensino fundamental na Fundação Torino, escola ítalo-brasileira onde posteriormente passei a integrar a equipe que buscou implementar a verticalização dos currículos da Fundação Torino, sendo responsável pela área de música e artes. Em razão desta tarefa, comecei aos poucos a retomar os estudos em educação, o que me despertou uma grande vontade de estudar mais a fundo as questões curriculares, tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior, o que me levou a escrever meu projeto de mestrado para o curso de pós-graduação em educação da PUC Minas, na linha de pesquisa “Educação Escolar: Políticas e Práticas Curriculares, Cotidiano e Cultura”, com o eixo de pesquisa “Currículo: Políticas e Práticas”. Durante esse curso, participei ativamente do grupo de pesquisa orientado pela professora Dr.a Rita Amélia Teixeira Vilela, que busca, através da pesquisa empírica, investigar a materialização do currículo em sala de aula.

O resultado de todo esse processo se materializa nesta dissertação, que se constitui desta introdução, cinco capítulos e as considerações finais. O Capítulo 1 trata da história da educação musical escolar até a implantação da Lei 11.769/2008; o Capítulo 2 trata das funções da escola na perspectiva do

currículo; o Capítulo 3 discute as funções da escola na perspectiva da teoria da educação; e o Capítulo 4 apresenta o método da Hermenêutica Objetiva, utilizado na pesquisa empírica realizada em sala de aula. Finalmente, no quinto capítulo, demonstra-se o desvendamento do processo pedagógico na sala de aula, realizado através do método da Hermenêutica Objetiva, de uma aula registrada na escola. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 Música na escola

2.1 A lei n 11.769/2008 e a pretendida volta da educação musical nas escolas: uma retrospectiva

O ensino de música na escola regular não é algo novo. A música já esteve presente como matéria obrigatória em épocas distintas na história da educação brasileira, tendo, em algumas épocas, função importante dentro dos currículos. Para ajudar a compreender o papel da música na escola de hoje, é preciso entender um pouco da trajetória da educação musical escolar no Brasil, principalmente durante o século XX.

A educação musical nas escolas brasileiras foi, desde seus primórdios, baseada no canto coletivo e na teoria musical, esta última se limitando ao ensino de alguns elementos da música, como nomes de notas e claves, desvinculados da prática musical e experimentação. Paralelos à escola regular havia os conservatórios que, como muitos até hoje, possuíam uma forma tradicional de ensinar música, baseados na tradição europeia, influente inclusive no ensino nas escolas (FUKS, 1991), mas cujo acesso era restrito a uma pequena camada da população.

Segundo Leão *et al.* (2012) o uso da música na educação brasileira começou com a vinda dos jesuítas, que a utilizavam como ferramenta de catequização:

Seguindo a tradição de utilização de música como instrumento a serviço do poder, a história da música na educação brasileira tem início com a chegada dos jesuítas que exerceram o papel de catequistas. Assim a educação era realizada pelos colégios da Companhia de Jesus e aqui permaneceu durante os séculos XVI, XVII e metade do século XVIII (LEÃO *et al.*, 2012, p. 5).

Os jesuítas davam tamanha importância à música no processo de catequização, que a incluíram nos currículos das escolas de ler e escrever. Nestas escolas era praticado o cantochão, tipo de canto religioso monofônico (cantado com apenas uma melodia):

A importância atribuída à música na catequese fez com que ela integrasse o currículo das Escolas de Ler e Escrever. Segundo Serafim Leite, no Seminário dos Órfãos, criado em 1759, os jesuítas ensinavam além da gramática e do latim, música e cantochão. Para isso, chegaram a criar uma cartilha musical, denominada “Artinha”, usada pelos mestres nas aulas de iniciação musical, ao mesmo tempo em que se processava a alfabetização, datando dessa época o tratado do solfejo intitulado “Escola de Canto de Órgão”, do baiano Caetano de Melo de Jesus (LOUREIRO, 2001, p. 45).

Um dado importante sobre a educação no Brasil é o fato de ela, desde seu início, ter sido dividida em dois sistemas, um com características mais acadêmicas, e outro mais rudimentar, voltado ao adestramento do ler e escrever e com encaminhamento para a vida profissional. O sistema de ensino, após a escola primária, desdobrava-se em tipos de escola que, por suas diferentes características, destinavam-se às elites ou ao povo. Como eram esses dois sistemas paralelos e independentes, o acesso à universidade era garantido apenas à elite, à qual era reservado o ensino secundário de característica acadêmica e formação humanística. Esse modo de entender e pensar a educação brasileira teve importância no ensino de música na escola.

A música esteve sempre presente na sociedade brasileira colonial. Segundo Alicia Loureiro (2001) a presença de professores particulares de música já era significativa desde o século XVII, e o piano era um instrumento presente na maioria das casas da elite colonial brasileira. A música popular, muito influenciada pela vinda dos escravos para o Brasil com seus instrumentos de percussão característicos, contribuiu para a diversificação da música brasileira. Entretanto, nesse período, a presença da música erudita era bastante expressiva, inclusive nas regiões das minas:

Em torno das minas ergue-se uma sociedade urbana, muito diferente daquela que se organiza em torno dos engenhos. A prosperidade econômica faz surgir nas vilas e lugarejos mineiros um clima favorável à cultura, atraindo músicos, o que torna o período compreendido entre 1750 e 1810 um momento significativo na vida musical brasileira. Conhecedores da música de câmara europeia, familiarizados com as cantatas, sonatas e rondós, e demonstrando muita facilidade na composição de melodias, esses músicos fazem de Minas um importante foco da música colonial (LOUREIRO, 2001, p. 48).

Ainda segundo Loureiro (2001), a implementação de um sistema educacional no país se dá a partir de 1835, com a criação da primeira escola normal na cidade de Niterói. Naquele momento, a música já figurava como disciplina curricular:

A implantação de um sistema de educação no país dependia da criação de uma rede de escolas e da formação de professores. Em 1835 é criada, em Niterói, a primeira Escola Normal. Em 1847, esta escola é fundida ao Liceu Provincial, o que possibilitou uma formação diversificada, visando à preparação de professores para o ensino preliminar e médio. Seu currículo, inicialmente muito simples, é enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, entre elas a música (LOUREIRO, 2001, p. 49).

O tratamento dado à música nestas escolas de formação era basicamente disciplinar, "uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente, a integração do jovem à sociedade" (LOUREIRO, 2001, p. 49).

Segundo Rosa Fuks (1991), Alguns autores da época relatavam o repúdio que ainda existia no Brasil às manifestações populares e a prevalência de uma grande atração pela cultura europeia, incluindo no âmbito musical, sendo os professores da época bastante influenciados por essa atração. O nacionalismo apareceu apenas na segunda metade do século XIX, quando, na música de compositores como Carlos Gomes e Alberto Nepomuceno, já se podiam encontrar sinais de elementos da cultura musical nacional (FUKS, 1991).

Naquele período, o ensino de música nas escolas era de qualidade bastante questionável. A imprensa da época criticava esse ensino, afirmando que os professores eram desqualificados e que não existia, no Conselho de Instrução, um único músico que orientasse suas decisões sobre tal especialidade. Nesta escola, os alunos considerados desafinados eram excluídos. Participavam apenas como alunos ouvintes, enquanto os afinados exerciam a única prática musical daquela época – o canto coletivo (FUKS, 1991).

A forma com que o ensino da música é conduzido nas escolas é alvo de crítica. Segundo crônicas da época (Gazeta Musical, 1891, 1892, 1893, *in* FUKS, 1991, p. 29), os (professores) mais antigos não sabiam música e os mais novos lhe atribuíam pouca importância. Entretanto, apesar do despreparo do(a) professor(a) e do descaso pela música, era de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias (LOUREIRO, 2001, p. 50).

Dentro deste contexto, aparece um discurso alternativo, estimulado pela imprensa, que se preocupava com a qualidade musical do canto escolar. Propunha-se, nesta perspectiva, o aproveitamento dos cantos populares na escola, enfatizando a necessidade de se cantar em português, para que esses cânticos ajudassem a desenvolver nos alunos a educação moral e cívica. Nesse discurso também estava presente a preocupação com uma educação musical mais coerente com a realidade brasileira (FUKS, 1991). Naquele contexto, a música na escola ainda não era uma realidade nacional, mas já podia ser encontrada em alguns colégios, principalmente nos de ensino religioso:

Neste período, a música se encontra presente também nos educandários masculinos e femininos, onde exerce papel importante na aquisição de hábitos sociais e no preparo para a participação em cultos religiosos. No Colégio Caraça, famoso educandário mineiro, criado em meados do regime monárquico, o currículo incluía o ensino de Música e Cantochoão. A música está presente também no Colégio Pedro II, instituição modelo no campo do ensino secundário. Nos educandários femininos, o ensino da Música incluía, além do canto, o domínio de algum instrumento musical, visto então como indispensável às moças pertencentes às camadas dominantes (LOUREIRO, 2001, p. 50).

Em 1854, através do Decreto nº 1.331, podemos encontrar a primeira tentativa de se regulamentar o ensino de artes de desenho, música e dança nas escolas. Tal decreto estabelecia um leque de matérias obrigatórias no ensino secundário, dentre elas Artes de desenho, música e dança.

Como foi possível verificar, o referido Decreto engloba desenho, música e dança como um *corpus* artístico único no ensino secundário, diferentemente do tratamento dado a eles no ensino primário, o que sugere a existência de um professor polivalente que ensinava os três conteúdos simultaneamente (QUADROS JR.; QUILES, 2012, p. 176).

Regulamentações posteriores, como o Decreto nº 2.006, de 1857, separaram as cadeiras de desenho, música e dança, que eram lecionadas por professores específicos, mas não eram consideradas essenciais para a obtenção do título de conclusão, sendo então definidas como não obrigatórias (QUADROS JR.; QUILLES, 2012).

Foi no início do século XX – apenas no estado de São Paulo, provavelmente por seu crescimento mais acelerado que no resto do país –, que este panorama começou a mudar efetivamente. Isso se deu pelo movimento da Escola Nova, conjunto de reformas pedagógicas que surgiram na Europa no final do século XIX e início do XX. No caso específico da música, as inovações foram propostas por J. Dalcroze.¹

No início do século XX o ensino da música na Europa sofre mudanças. Influenciados pelo movimento escolanovista, em expansão na Europa, músicos e pedagogos como Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica, Jacques Dalcroze (1865-1950), na França, Carl Orff (1895-1982), na Alemanha, Maurice Martenot (1898-1980), na França, Zoltan Kodaly (1882-1967), na Hungria, Violeta Gainza, na Argentina, desenvolvem propostas inovadoras para o ensino da música, como uma alternativa para a escolarização de crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas. No Brasil, esse movimento ganha corpo graças a intensas mudanças no plano político, social e econômico, que culminam com a Revolução de 30. O projeto de modernização da sociedade brasileira, inaugurado com a Revolução, tem na escola um de seus alicerces. A nova escola, capaz de formar o cidadão brasileiro para a sociedade industrial em vias de implantação no país, alicerçando-se nos princípios da Escola Nova, afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança e recomendava a livre expressão infantil (LOUREIRO, 2001, p. 53).

Neste período, aconteceram as primeiras tentativas de um canto coletivo bem organizado a várias vozes, com ou sem acompanhamento de instrumentos musicais e, a partir de 1912, foi realizada uma série de mudanças no ensino de música em escolas públicas por João Gomes Júnior,² músico que

¹ Emile Jacques Dalcroze (1869-1950) foi um músico suíço, criador de um sistema de ensino rítmico musical através de passos de dança, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930.

² João Gomes Junior (1868-1963), foi professor da escola normal de São Paulo que, ao lado de Gomes Cardim, elaborou um método para o ensino de música na escola, intitulado "*O Ensino da Música pelo Methodo Analytico*"

teve sua formação aprimorada por estudos realizados na Europa. João Gomes Junior foi responsável por deflagrar o canto orfeônico em São Paulo, ao criar um grupo de cantores orfeões formado de normalistas na escola normal de São Paulo:

[...] os primeiros relatos sobre o uso do orfeão apontam para Carlos Alberto Gomes Cardim que instituiu em 1910, essa modalidade de ensino musical em uma escola pública de São Paulo. Além de Gomes Cardim, outros músicos tiveram participação importante para o desenvolvimento dos orfeões no estado paulista, como é o caso de João Gomes Junior, professor da escola normal de São Paulo que, ao lado de Gomes Cardim, elaborou um método para o ensino de música na escola, intitulado método analítico. Também trabalharam com o tema Lázaro Rodrigues Lozano, professor na Escola Complementar e Normal de Piracicaba; Fabiano Lozano, também professor da Escola Normal de Piracicaba e organizador de diversas apresentações orfeônicas em nesta cidade; e João Baptista Julião, colaborador de João Gomes Junior. Mesmo que o ensino de Canto Orfeônico não tenha se expandido nas escolas brasileiras nas décadas de 1910 e 1920, o ensino de Música esteve presente nas três primeiras décadas do século XX, principalmente nas escolas primárias e normal. No entanto, no ensino secundário, este ensino estava ausente dos programas escolares (LEMOS JÚNIOR, 2005, p. 2).

O canto Orfeônico consiste em um canto coletivo, normalmente realizado por uma linha melódica (próximo então ao cantochão, mas sem a preocupação de utilizar um repertório sacro), voltado para leigos em música. Neste tipo de canto, então, não é necessário a leitura de partitura, e o repertório utilizado não precisa ser obrigatoriamente erudito. Segundo Wilson Lemos Júnior:

A origem do orfeão ocorreu na França ainda no século XIX, com o apoio de Napoleão III. O Canto Orfeônico consistia na formação de grupos vocais “a capella”, ou seja, sem acompanhamento de instrumentos musicais. Esta prática distinguia-se do tradicional coral, devido a seu caráter simples e desprovido de senso estético, voltado a um público leigo. A nomenclatura seria uma homenagem ao mitológico Orfeu, uma divindade grega que era capaz de emocionar qualquer ser vivo com sua lira (LEMOS JÚNIOR, 2005, p. 1).

Gomes Júnior, em seu livro de 1915, afirma que não adiantaria ao aluno conhecer o nome das notas se não tivesse ideia do som expresso por elas. Após este período, surgem então duas abordagens diferentes para a educação musical: a proposta de ensino de música pelo canto orfeônico preconizada por

Heitor Villa Lobos e a proposta de Iniciação musical, desenvolvida por Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira:

Através da intervenção e da ação de três músicos-educadores modernistas, Heitor Villa-Lobos, Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira, intencionava-se alcançar de forma ampla todos os educandos do país, numa demonstração de suas preocupações com a educação, principalmente com a educação musical.

Embora tenham sido idealizadores dessa mudança, esses educadores introduziram duas metodologias para o ensino da música a serem desenvolvidas em instituições diferentes: o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical. Villa-Lobos implementaria o Canto Orfeônico na rede das escolas públicas do país objetivando, por intermédio de um trabalho oral, musicalizar as massas escolares. Liddy Chiaffarelli e Sá Pereira introduziriam a Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música e no Instituto Nacional de Música com o objetivo de formar o futuro músico. A preocupação está em atender as diferenças individuais dos alunos no processo de musicalização.

As duas propostas, aparentemente antagônicas, têm um ponto em comum: a exacerbação nacionalista. Por isso, ambas apresentam um repertório musical eloquentemente nacionalista em sintonia com o momento político do país. Assim sendo, enquanto o Canto Orfeônico executava hinos de exaltação patriótica, a Iniciação Musical atendia a um civismo elitista ao enfatizar canções folclóricas que procuravam retratar o país e suas verdadeiras fontes de brasilidade (LOUREIRO, 2001, p. 55).

2.2 A proposta de educação musical de Villa Lobos: O canto Orfeônico

A partir de 1930, o Brasil entrou na chamada Era Vargas, cujas características mais marcantes eram a propaganda, o controle sobre o trabalho e a centralização do poder. Eram promovidas festas cívicas – que representavam ordem, civismo, unidade nacional e participação coletiva na totalidade da nação. Com a criação, em 1939, do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), o governo impôs uma severa vigilância às manifestações culturais, principalmente na música popular da época e, ao mesmo tempo, passou a dar grande apoio à cultura erudita, promovendo a modernização da educação, estímulo à pesquisa e preservação das raízes

culturais brasileiras (folclore). Na música, temos em Heitor Villa-Lobos um dos nomes mais significativos (MARIZ, 2005).

A ampliação do ensino de música nas escolas brasileiras se deu com o Decreto 19.890/1931, que representou a primeira tentativa de regulamentação de um sistema nacional de ensino:

Em 1931 ocorreu a publicação do Decreto nº 19.890/31 que ficou conhecido como “Reforma Francisco Campos”. Segundo Dallabrida (2009, p. 185), esse Decreto foi responsável por trazer mudanças importantes para a educação brasileira, tais como: “aumento no número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal”. Como informado na citação anterior, ampliou-se o ensino secundário, passando novamente a ter duração de 7 anos, porém dividido em curso fundamental (com duração de 5 anos) e curso complementar (com duração de 2 anos), sendo este último obrigatório para a matrícula em alguns institutos de ensino superior (BRASIL, 1931, p. 470). Esse Decreto foi relevante, pois marcou o retorno da música ao ensino secundário, estando presente nos três primeiros anos do curso fundamental. Esse ensino tinha como foco o canto orfeônico, uma prática que ocorria no Brasil desde 1912, a partir dos trabalhos de João Gomes Júnior, Fabiano Lozano e João Batista Julião, mas que só tomou proporções nacionais a partir de Heitor Villa-Lobos (QUADROS JR.; QUILES, 2012, p. 179).



Figura 1 - Villa Lobos e Manuel Bandeira com um grupo de estudantes.

Fonte: Museu Villa Lobos, Rio de Janeiro

Villa-Lobos tornou-se o músico oficial do regime de Vargas por dois motivos: pela sua adesão imediata ao Governo Provisório revolucionário de 1930 e por ser, àquela altura, considerado um importante compositor nacionalista. Outra característica marcante deste período foi o grande uso do folclore, que gerou inclusive a publicação do *Guia Prático*, obra didática que reúne uma série de canções populares para fins de educação musical compilada pelo compositor (MARIZ, 1983).

As primeiras apresentações orfeônicas de grande porte foram chamadas de “Exortações Cívicas”, como mostra Ednaldo Monteiro Gonzaga do Monti (2009):

As primeiras demonstrações orfeônicas de grande porte ocorreram no estado de São Paulo, com o apoio do interventor federal João Alberto. No primeiro semestre de 1931, reunindo representações de todas as classes sociais paulistas. Nesta oportunidade, Villa-Lobos organizou uma apresentação de Canto Orfeônico chamada “Exortação Cívica”, envolvendo cerca de 12 mil vozes (MONTI, 2009, p. 81).

À frente da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), criada pelo educador Anísio Teixeira em 1932, Villa-Lobos pôde implementar seu ambicioso projeto de educação musical, baseado no canto orfeônico. Esta prática possibilitou até mesmo uma apresentação de 42 mil vozes em comemoração à semana da pátria em 1940.³

Heitor Villa-Lobos foi convidado a assumir cargo público na SEMA (Superintendência Educacional e Artística). Através deste órgão ele teve a oportunidade de implantar seu projeto de Educação Musical, baseado na prática de canto orfeônico, de modo a torná-la disciplina obrigatória no currículo das escolas, de ensino regular, brasileiras de acordo com o Decreto de n. 19890 de 18 de abril de 1931, que contemplava as escolas do Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal) e o decreto n. 24794, de 14 de julho de 1934 que estendia o ensino a todos os estabelecimentos primário e secundário do país, permanecendo assim até a promulgação da lei n. 5692, de 1971 (DUCLÓS, 2009, [s. p.]).

³ As concentrações orfeônicas eram compostas por grupos de crianças de diversas escolas, músicos convidados e outros membros da sociedade. “Destinadas a estudantes, trabalhadores, donas de casa, ricos, pobres, militares, civis, as concentrações apresentavam a verdadeira majestade da monumentalidade pretendida” (BORGES, 2009, p. 7).

Em 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, na cidade do Rio de Janeiro, para formação de professores em nível de segundo grau, responsáveis pelo ensino de Música nas escolas, como mostra Junior (2013):

No ano de 1942, Heitor Villa-Lobos inaugura o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro, demonstrando sua preocupação com uma questão considerada por ele frágil em relação ao ensino de música no Brasil, no caso, a carência de professores qualificados para atuarem nessa modalidade de ensino nas mais variadas regiões do país. A ideia do maestro era a de criar uma instituição modelo para ser seguida pelos estados brasileiros. Mas, somente no ano de 1956 é que foi instituído o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná, em Curitiba, estando de acordo com as diretrizes propostas por Heitor Villa-Lobos para o Conservatório Nacional. É certo que o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico foi originado do Conservatório do Paraná que se encontrava em funcionamento desde o ano de 1913 na capital paranaense (LEMOZ JÚNIOR; MIGUEL, 2013, p. 2).

Tal órgão era responsável pela formação de professores de educação musical para atender às demandas do projeto, mas encontrou alguns problemas, como a dificuldade de trazer professores ao Rio de Janeiro para participarem dos cursos de formação. “Com a saída de Villa-Lobos da direção da SEMA, em 1944, e com o fim do Estado Novo, em 1945, diminui a prática do canto nas escolas e, conseqüentemente, da educação musical” (LOUREIRO, 2001, p. 61). Na tentativa de manter a prática do canto coletivo nas escolas, o SEMA criou a Comissão Consultiva Musical, com o objetivo de criar um material de qualidade para as escolas:

Para evitar que o canto desaparecesse das escolas e, numa tentativa de incentivar a prática do canto escolar, criou-se a “Comissão Consultiva Musical”, cujo objetivo era manter em bom nível o material pedagógico-musical adotado pelas escolas. O material, produzido sob sua coordenação, já demonstrava uma diversificação em relação à temática das músicas. Além da manutenção da estrutura hino-cívica, outras temáticas, como as que enfatizavam a natureza, a religiosidade, a figura paterna e materna, davam sinais de modernização em nossa prática musical. Porém, mesmo que a SEMA apontasse para transformações, modernizando-se, não foi possível impedir o declínio do canto escolar em nossas escolas (LOUREIRO, 2001, p. 61).

2.3 A iniciação e a Recreação Musical

Antônio Leal de Sá Pereira (1888-1966), pianista, compositor e educador musical, foi responsável pelo desenvolvimento de uma metodologia de iniciação musical baseada primeiramente na experiência sensorial, ou seja, é preciso sentir, vivenciar a música antes de estudar sua teoria:

No segundo meado da década de trinta, um método chamado *Iniciação Musical* foi criado pelo musicólogo e educador Antônio Sá Pereira (1888-1966). O método baseia-se na iniciação sensorial com ênfase na experiência musical extensiva antes do ensino de conceitos teóricos. Influenciado pelos conceitos musicais de Orff, Kodály e Dalcroze, e pelos conceitos educacionais de Piaget, Sá Pereira propunha uma educação musical servida de atividades espontâneas, envolvendo atividades de grupo, dança e conjunto de percussão, a fim de propiciar amplas oportunidades para vivência e experiência do fenômeno musical e das relações entre sons e sonoridades. Preocupava-se também com a formação do professor de música (ALVARES, 1999, p. 8)

Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962), pianista e educadora musical, desenvolveu um método de ensino de música baseado na premissa de que o processo de educação musical não deve ser imposto à criança, e sim como uma atividade de recreação. Sua metodologia também defendia que a educação musical deveria ser introduzida desde cedo na educação das crianças, através de jogos, histórias e atividades lúdicas. A pianista foi responsável, junto com Sá Pereira, pela criação do Curso de Iniciação Musical:

A Iniciação Musical era um curso especificamente voltado para a fase inicial do aprendizado musical de crianças. Propunha uma inversão de eixos norteadores da prática pedagógica musical vigente, tais como: atender às características do desenvolvimento infantil e estar centrado em atividades lúdicas que envolviam práticas musicais de canto, execução instrumental e movimentação do corpo. Outro aspecto diferencial era o momento e a forma de se trabalhar os símbolos musicais no qual se evidencia uma forte preocupação com a relação entre a representação gráfica e a realidade sonora que os símbolos representam. A educadora desenvolveu para este curso uma metodologia ao longo do tempo com características próprias. Preconizava um procedimento que despertasse o interesse do aluno para a música, o que poderia conduzi-lo a uma carreira profissional, ou motivá-lo a continuar uma vivência estética, pois importante era desenvolver a potencialidade musical de cada indivíduo. (ROCHA, 2005, p. 3)

Com o declínio do canto orfeônico, muito influenciado pela queda da ditadura de Vargas, uma nova proposta artística começava a despontar, impulsionada pela diminuição da força do movimento modernista. Esta buscava a valorização da criatividade e propunha uma nova maneira de fazer arte, e, por consequência disso, ensinar música.

Surgiam, desse modo, alguns sinais de práticas de iniciação musical cujas bases estavam nas tendências da pró-criatividade desenvolvidas por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone e no novo perfil de ensino que despontava para a educação musical (LOUREIRO, 2001, p. 63).

O ensino de música de forma denominada “criativa” não foi aceito por todos professores da época. Em sua pesquisa, Rosa Fuks (1991) entrevistou alguns professores que criticavam esta nova vertente, principalmente baseada na formação do professor. Segundo alguns dos relatos colhidos pela pesquisadora, “não é mais preciso o conhecimento das notas musicais, agora é a época da criatividade e não é necessário saber mais nada” (FUKS, 1991, p. 126).

2.4 Mudanças de perspectiva

Em 1960 surgiram os primeiros cursos de formação musical em nível superior. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, o ensino de música deixou de ser chamado de Canto Orfeônico para se transformar em Educação Musical (QUADROS JR.; QUILLES, 2012). De acordo com Quadros Jr. e Quiles (2012), antes da promulgação da LDB de 1961, o ensino de música sempre esteve presente na educação brasileira, mesmo que em alguns períodos apenas em alguns ciclos. Após esta LDB, entretanto, as informações sobre o ensino de música nas escolas se tornam imprecisas:

Consultando a referida Lei (nº 4.024, de 1961), diagnosticou-se a inexistência do termo Educação Musical ou qualquer outra menção ao ensino específico de música na escola regular, sendo citado apenas no artigo 38 da referida Lei: “Art. 38. Na organização do

ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: [...] IV – atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961b, p. 57). Analisando tais documentos, pode-se verificar a inconsistência das informações, uma vez que a LDB não deixa explícita ou implícita a ocorrência da substituição do canto orfeônico pela educação musical, como trazido pelo PCN e em várias publicações científicas da área de música (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 61). Por outro lado, a descoberta do Decreto nº 51.215, decreto com pouca ou nenhuma difusão na literatura da educação musical brasileira, vem sugerir que houve realmente essa substituição, uma vez que a publicação da LDB ocorreu poucos meses após esse Decreto ter entrado em vigor (QUADROS JR.; QUILLES, 2012, p. 187).

A década de 1960 foi muito influenciada pelos movimentos artísticos que buscavam uma recusa ao tradicional, aproximando-se mais das massas.

Neste processo de diluição de barreiras, na busca por novas saídas para o ensino das artes, a arte-educação aproxima-se da escola pública e a música, propriamente dita, aproxima-se da dança e do teatro, misturando, inevitavelmente, as linguagens artísticas (LOUREIRO, 2001, p. 66).

Segundo Fuks (1991), a música dessa época sofre influências deste movimento, mas ainda possui, na educação, resquícios de projetos anteriores:

tratava-se de um complexo sonoro no qual se encontravam embaralhadas a chamada música erudita, a popular com suas divisões, a educação musical (orfeônica e de iniciação musical) e aquela que era ensinada na escola normal pública, ou seja, a criatividade (FUKS, 1991, p. 146).

Já em 1971, ao entrar em vigência a LDB 5.692/69, a Música foi incorporada à Educação Artística, extinguindo-se a disciplina Educação Musical como matéria separada do ensino de artes. Esta lei aproximou as áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música, configurando um espaço pedagógico para o ensino de Arte. O resultado foi o quase desaparecimento das atividades musicais na escola, devido à formação precária do educador, que não dispunha de um amplo conhecimento dessa linguagem.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (NISKIER, 1996, p.82).

Esta lei também estabelecia que só as pessoas habilitadas pelos Cursos de Licenciatura Curta (mais tarde Plena), poderiam ser contratadas ou prestar concurso para assumir a área de Educação Artística. Tais cursos visavam à polivalência em arte e acabavam por inserir no mercado de trabalho profissionais distanciados da arte e da prática educacional (FUKS, 1991).

Os cursos de licenciatura curta eram ministrados em dois anos, o que fazia com que, em razão do pouco tempo de curso, os profissionais formados por eles se distanciassem da música e conduzissem suas aulas de arte com recursos mais rudimentares, com maior enfoque nas artes plásticas.

Já nos anos 1980, constitui-se o movimento Arte-Educação com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais de Arte, tanto da educação formal, como da informal. Isso permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimento e competência na área, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa (BARBOSA, 1989).

Finalmente, em 1988, com a promulgação da nova Constituição, iniciaram-se as discussões que culminaram na criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB de 1996 propõe profundas modificações na educação brasileira, revendo problemas relacionados ao direito à educação, carga horária, matérias obrigatórias, formação dos professores, entre outros. Ela tornou obrigatório o ensino de artes nas escolas, nos diversos níveis da educação básica, visando a “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A Arte passa a ser considerada um componente curricular obrigatório da educação básica, sendo a Música destacada como uma das linguagens artísticas a serem ensinadas na escola, juntamente com as Artes Visuais, a Dança e o Teatro. Contudo, a LDB não obrigava as escolas a possuírem um professor de música, deixando a cargo delas a forma de condução do ensino da matéria (LIMA, 2000). Apesar disso, um novo campo de trabalho foi aberto aos profissionais da área de arte, incluindo professores de música, artes plásticas,

teatro e dança. Após a LDB, foram criados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), com o propósito de serem norteadores da construção dos currículos das escolas.

De acordo com o texto introdutório contido no primeiro volume dos PCNs, sua função é orientar, criar referências e socializar as discussões do campo da educação, podendo então servir como base para o sistema educacional brasileiro. É um documento aberto, cujas propostas são flexíveis e devem ser adaptadas à realidade de cada escola. Sua elaboração se deu a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise de currículos oficiais e também baseados em experiências de outros países.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997, p. 29).

Para a área de Artes, os PCNs tentam definir qual o significado da arte na educação, seus objetivos e especificidades. Em sua apresentação, o volume 6 (Artes) dos PCNs afirma que

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

Assim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais é explicitada a importância do ensino da arte e, o que mais nos interessa aqui, são indicadas as diversas

expressões artísticas que devem ser trabalhadas na escola: artes visuais, dança, música e teatro. Como mostrado anteriormente, a divisão da área de Artes em subgrupos (música, teatro, dança e artes visuais) é registrada apenas nos PCNs, que não delimitam como e quando tais conteúdos devem ser incluídos nos currículos das escolas.

No âmbito musical, é feita uma divisão em três aspectos: “Comunicação e expressão em música”, “Apreciação significativa em música” e “A música como produto cultural e histórico”. Em cada divisão, são apresentados tópicos a serem trabalhados, sem indicação de tempo, material nem como realizar as atividades, da seguinte forma:

Quadro 1 – Comunicação e expressão em música

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM MÚSICA:

INTERPRETAÇÃO, IMPROVISACÃO E COMPOSIÇÃO

- Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.
- Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais.
- Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição.
- Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações.
- Observação e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção.
- Seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com

relação às idéias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.

- Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção.
- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis.
- Utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical.
- Utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes.
- Utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical.
- Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical.
- Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.

Fonte: Livro 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Quadro 2 – Apreciação significativa em música

APRECIAÇÃO SIGNIFICATIVA EM MÚSICA: ESCUTA, ENVOLVIMENTO E COMPREENSÃO DA LINGUAGEM MUSICAL

- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.
- Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a idéias musicais de arranjos e composições.

- Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical.
- Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação.
- Apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo.
- Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música.
- Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, jingles, músicas para dança, etc.
- Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical.
- Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

Fonte: Livro 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997)

Quadro 3– A música como produto cultural e histórico

A MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO: MÚSICA E SONS DO MUNDO

- Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade.
- Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na

comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiatecas, etc.).

- Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções.
- Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música.
- A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas.
- Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e Países consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade.
- Pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno.

Fonte: Livro 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Como as propostas curriculares de música presentes no PCN-arte se resumem a estes quadros, caberia então a cada estado/município definir as propostas para o ensino de música nas escolas da rede pública. José Nunes Fernandes (2004) realizou uma ampla pesquisa, analisando a LDB de 1996, os PCN-arte e os currículos oficiais de estados e de capitais estaduais brasileiras, a fim de discutir os aspectos legais, a estrutura e o funcionamento do ensino da música nas escolas de educação básica brasileiras. Para tal, buscou dados e documentos em 39 secretarias educação, com resposta positiva de 32. Cada material foi analisado através do método CLASP.⁴ Em seu trabalho, Fernandes

⁴ CLASP (*Composition, literature, audition, skill acquisition e performance*) é um modelo de análise de metodologias de ensino e propostas curriculares na área de música desenvolvido por Keith Swanwick. "O modelo é composto pelo que Swanwick chama de "Parâmetros da Educação Musical" (1979). Tais parâmetros são as atividades musicais, ou seja, parâmetros da experiência musical. Não é possível falar sobre o fazer musical sem incluir questões relativas à técnica, estilo, passado histórico, por exemplo. Daí se conclui que escutar; compor; trabalhar com conjuntos vocais e instrumentais; conviver com tipos, gêneros e estilos; conhecer aspectos históricos e discutir sobre uma canção são algumas maneiras de nos relacionarmos com a música. Esta pode ser manifestada em uma variedade de formas e adquire diferentes funções, sendo importante para os educadores musicais a visão clara de uma ampla lista de procedimentos musicais atuais" (FERNANDES, 2004, p. 80).

(2004) mostra que boa parte dessas propostas curriculares está muito próxima do que é proposto nos PCNs. Um dado interessante é que vários documentos enviados diziam respeito apenas ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série). Algumas colocações importantes sobre estes documentos são apresentadas a seguir:

Muitos documentos mostravam também erros e problemas comuns na educação musical escolar hoje: recreação, *laissez-faire*, professores despreparados, falta de espaço físico, carência de material, número de alunos, desconhecimento da área, dentre outros.[...] É importante enfatizar que, em todos os documentos, a execução, no que se refere ao tocar instrumentos, se ligava a instrumentos de percussão. Um fator natural, já que é, de certa forma, impossível vincular o ensino instrumental de outros instrumentos no Brasil além desses, a não ser os instrumentos de percussão temperados – de lâminas, como o xilofone e o metalofone. É bom lembrar que este item – a execução instrumental – em dois documentos, o da Bahia e o do Ceará, recomendam o aproveitamento de alunos da escola que já tocam instrumentos. (FERNANDES, 2004, p. 84)

Ao fim de seu estudo, o pesquisador levantou alguns questionamentos importantes que não foram respondidos através da análise destes documentos:

[...] como é feita a prática escolar, ou seja, como são colocadas em prática nas escolas as propostas curriculares analisadas? Existem professores capacitados para tal ensino? Ou ainda: nos estados e nas capitais brasileiras em que as artes são tratadas separadamente, elas são ensinadas por professores específicos e com tempos de aula distintos? Ou só existe o professor de artes integradas, o chamado professor polivalente? (FERNANDES, 2004, p. 84).

Com a aprovação da Lei n.º 11.769/2008, o ensino de música nas escolas regulares voltou a ser obrigatório e separado do ensino de artes visuais, criando-se, assim, um campo de trabalho e estudo para os profissionais de música (LEÃO, 2012)

O Projeto de Lei nº 11.769, sancionado em 15 de agosto de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares, e deveria entrar em vigor até o limite de três anos após sua promulgação, o que

obrigava todas as escolas brasileiras a incluírem a música em seus currículos até o início do ano letivo de 2012. Tal decreto promove uma alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Portanto, com esta alteração, a música é desvinculada da matéria Artes, ganhando novamente um espaço próprio no currículo das escolas, mas ainda sem uma definição clara de quem será responsável e como tal conteúdo será ministrado, como apresentado por Leão e Beneti (2012):

Assim, se instituiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Vale ressaltar que o artigo 2º da Lei 11.769/2008, que determinava que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área foi vetado.

Frisa-se que com a alteração da LDB a música passa a ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo. Desta forma, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Vale dizer ainda que até o ano de 2011 uma nova política definirá em quais séries da educação básica a música será incluída e em que frequência (LEÃO; BENETI, 2012, p. 9).

A discussão sobre as particularidades da Lei nº 11.769/2008, principalmente no que diz respeito ao veto do artigo 2º, que estabelecia que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área, merece atenção. Alvarenga e Mazzotti (2011) afirmam que o veto não exclui a necessidade de um professor licenciado com formação na área de música, pois a lei anterior já define que só está apto a lecionar na educação básica professores formados em cursos de licenciatura de suas respectivas áreas de conhecimento, o que, em sua opinião, faz com que o veto não altere a lei anterior:

O veto presidencial ao inciso que determinava que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área desconsidera a profissão de professor como uma formação específica. De acordo com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 só está apto a lecionar nas escolas regulares da educação básica os profissionais diplomados

em cursos de licenciatura das respectivas áreas de conhecimento. Na verdade, o Artigo 62 torna desnecessária a proposição do inciso vetado, pois esta é a formação específica legalmente exigida e que vigora, apesar do veto. Assim, a aprovação da Lei 11.769/2008 altera a Lei nº 9.394/96 tornando o ensino de música conteúdo obrigatório. Porém, o veto presidencial não altera a exigência da formação em curso de licenciatura para ministrar aulas nas escolas regulares. De modo que, se o ensino de música foi aprovado como conteúdo escolar obrigatório no ensino de Arte, o veto a que o professor com a formação específica na área deva ministrar tal conteúdo, é improcedente. A mensagem de justificativa ao veto opera com a ambiguidade do termo “formação específica” – ora entendido como a formação na área de conhecimento, ora em curso de licenciatura, ora de especialista em curso de pós-graduação (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p. 67).

2.5 As ideias de Allan Merriam sobre as funções da música na sociedade

As funções da música na sociedade têm sido trabalhadas por diversos autores nacionais e internacionais. Allan Merriam, citado por Hummes (2004), dividiu estas funções em dez categorias distintas: Função de expressão emocional; Função do prazer estético; Função de divertimento, entretenimento; Função de comunicação; Função de representação simbólica; Função de reação física; Função de impor conformidade às normas sociais; Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; e Função de contribuição para a integração da sociedade (HUMMES, 2004, p 18-19).

Com essa divisão, Merriam mostra que a música está presente em diversos momentos da vida humana, e é extremamente importante na sociedade. O grande problema nessa divisão (no que diz respeito à educação musical) é quando utilizamos na escola fragmentos desse pensamento, valorizando na educação musical apenas alguns aspectos destas “funções da música”. Hummes (2004), ao tratar das funções do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio do município de Montenegro (RS), mostra que é comum que a música na escola seja utilizada para preencher

“tempos” e “espaços”, sendo trabalhada de forma superficial, muitas vezes como pano de fundo para outras atividades (HUMMES, 2004).

2.6 A música e a crítica da indústria cultural na obra de Adorno

Na crítica de Adorno à cultura de massa e à massificação do ensino (influenciada pela indústria cultural), podemos observar uma forte crítica à influência da indústria cultural na educação, que resulta no processo que podemos chamar de semiformação. A indústria cultural banaliza o conhecimento, agindo em todas as camadas sociais e produzindo uma pseudo-educação, isso porque, para a Adorno, a formação do sujeito é subjetiva e implica total autonomia de pensamento. A Indústria Cultural impede esse processo de subjetivação, e, assim, a formação não se efetiva. Para Adorno, citado por Vilela (2005), “os meios de comunicação de massa, cada vez mais especializados e eficientes, se por um lado se responsabilizam pela divulgação de temas educativos, de outro lado os esvaziam e os banalizam” (VILELA, 2005, p. 55).

Para o pensador, a música não foge dessa massificação. Em sua crítica à música de seu tempo, Adorno discute o problema da música popular, que, para ele, destrói os valores estéticos da arte, dando à música uma falsa imagem. Nessa perspectiva, a busca constante pela felicidade, conceito esse “vendido” pela indústria cultural, provoca na música e em sua apreciação uma banalização. Usando as palavras do próprio Adorno sobre a música de entretenimento:

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. Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir (ADORNO 1999 *apud* BERTONI, 2001, p. 78).

O fato de ser ter acesso fácil à cultura de massa, associado a uma educação massificada e incompleta, dificulta muito ao indivíduo a aquisição de conhecimento em áreas não contempladas pela indústria cultural, deixando-o exposto apenas à música comercial. Para Adorno, o público escuta a música de forma infantil ou não a escuta, buscando na música apenas o prazer simples. De acordo com Luci Mara Bertoni, em sua interpretação do que é música no pensamento adorniano,

A música é a expressão do pensar e do sentir das pessoas de uma determinada época. Além de proporcionar prazer, ela também pode informar e conscientizar. Portanto, para nós, esta postura de consumo significa estar à margem da cultura como um todo. O indivíduo sente-se marginalizado por não compartilhar da aquisição dos produtos ofertados pela Indústria Cultural e, ao mesmo tempo, passa a ser discriminado por não se sentir “idêntico”. Ele não percebe que partilhando da “cultura de massa” é que está se colocando à margem do entendimento de sua própria cultura (BERTONI, 2001, p. 77).

A autora argumenta, ainda, que esta “música de mercado” possui uma influência importante na formação das crianças. Constantemente bombardeadas pela música comercial, que chega em grande escala pelos mais diversos meios de comunicação, as crianças são seduzidas por letras e danças sensuais, ritmos e refrões repetitivos.:

As implicações da chamada “música de mercado” influenciam, tanto no aspecto cultural como no social, a formação das crianças. De maneira especial, seduzem-nas pela sensualidade das danças e das letras musicais, acarretando um desenvolvimento precoce de aspectos da sexualidade que atropelam, de alguma forma, seu desenvolvimento afetivo. Isso sem falar em outros aspectos, pois o vocabulário pobre e equivocado de muitas músicas acaba por interferir, também, em seu processo de desenvolvimento cognitivo (BERTONI 2001, p. 78).

O espaço destinado à música nos meios de comunicação é predominantemente ocupado pela música comercial, o que justifica novamente a importância de uma educação musical plena, que contemple a música de forma aberta como dimensão formadora de pessoas, como pretendia Adorno.

Portanto, na visão de Adorno, a música (e seu ensino) como componente formativo da subjetividade é um importante instrumento na busca da

emancipação do homem, e não somente um instrumento que deve ser associado ao ensino de outras matérias (como em sua relação com a matemática e a física), como encontramos muitas vezes nos discursos mais rasos para justificar a importância do ensino de música na escola. Em Adorno, podemos finalmente encontrar o questionamento “sobre o sentido e a necessidade da Educação Artística na formação da consciência individual esclarecida para o adequado exercício da capacidade criadora e da justa liberdade, capaz de evitar a ignomínia e a barbárie” (REIS, 1996, [s. p.]).

Nesse sentido, a música deve estar presente na escola não para preencher buracos, ou suavizar o cotidiano, mas sim para exercer seu papel socializador e conduzir às pessoas à sua autonomia.

A ideia de educação na obra de Adorno nos fornece importante base teórica para justificar a importância do ensino de música no Brasil e, dessa forma, defender a aplicação da Lei n.º 11.769/2008 na educação brasileira. Os currículos de música na escola devem ser pensados de forma que contemplem a música em toda sua plenitude, para não cairmos num uso periférico dela, apenas relacionada a atividades da escola, como comemorações, etc. O alcance de uma educação plena do indivíduo só é possível se deixarmos de lado as pressões de mercado e revermos nossas atitudes e conformismos, pois, na visão do próprio Adorno, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). Mas como a música pode contribuir para o processo de formação de pessoas com autonomia de pensamento e ação?

3 Currículo, escola e sala de aula

De acordo com Lopes (2011) a pergunta “o que é currículo?” não tem resposta fácil. O campo de estudos curriculares têm definido currículo de forma bastante diversa, passando pelos guias curriculares propostos pelas instituições de ensino até o que ocorre em sala de aula. O termo se encontra vinculado a questões como: Grades de disciplinas, atividades, carga horária, grupo de ementas e programas de disciplinas. Para a autora, não é possível definir o que é currículo de uma forma simples e direta, pois existem diversas definições que devem ser consideradas e localizadas historicamente, e cada nova definição do termo se posiciona de forma a refutar, completar ou discutir as limitações das definições anteriores (LOPES, 2011).

3.1 O que é currículo? Um breve histórico

A origem etimológica da palavra “currículo”, segundo Goodson (1995), vem do latim *scurrere*. A palavra latina *scurrere* refere-se a curso, pista de corrida – curso a ser seguido, ou curso a ser apresentado. Assim, “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo apresentado’ para estudo” (GOODSON, 1995, p. 31). A partir da sua origem latina é importante mostrar a palavra “currículo” emergindo como conceito em escolarização.

A palavra surge enquanto conceito educacional no momento em que a escolarização se torna uma atividade de massa, acompanhando o processo de industrialização. Pode-se afirmar que neste momento começa a surgir uma divisão sequencial daquilo que deve ser ensinado e aprendido. Nessa perspectiva, Hamilton e Gibbons afirmam: “as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa” (HAMILTON; GIBBONS *apud* GOODSON, 1995 p. 31).

Segundo Hamilton e Gibbons, o *Oxford English Dictionary* situa a fonte mais antiga de “curriculum” em 1633. Os autores acreditam que “o senso de disciplina ou ordem estrutural absorvido no currículo procedeu não tanto de fontes clássicas quanto das idéias de John Calvin (1509-1564). (HAMILTON; GIBBONS *apud* GOODSON, 1995, p. 32):

A medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistava uma ascendência política e também teológica, a idéia de disciplina – “Essência mesma do aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista (Id. *ibid*)” (GOODSON, 1995, p. 32).

Assim, a forma emergente de currículo ligava-se aos padrões de organização e controle sociais, tornando-se um elemento de distinção entre os homens. A escola se torna, então, o principal veículo de adequação do indivíduo à sociedade em processo de industrialização, substituindo a família no que diz respeito ao papel de dotar o indivíduo com as competências para se inserir no mundo. Em meados do século XIX, a escolarização se torna um processo eminentemente estatal em que a diferenciação do currículo em classes se torna patente. O currículo passa a ser matéria de distinção entre as séries escolares (GOODSON, 1995).

No começo do século XX, a epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado combinava a triologia: pedagogia, currículo, avaliação. O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas: a manifestação curricular dessa mudança

O processo de escolarização já se iniciou fundamentando uma distinção entre os alunos, criando grupos distintos não só baseados em status social e classe, mas também nas chamadas “mentalidades”, pretensamente vinculadas aos campos de interesses dos educandos, às matérias e ao desempenho nos exames. Os currículos escolares selecionavam os alunos para continuidade de estudos em níveis mais elevados ou para o ingresso rápido no mercado de

trabalho. De fato, a escola continuava traduzindo uma prática de controle e coerção social tutelada pelo Estado (GOODSON, 1995).

Tratar o currículo como um campo de poder é uma abordagem recorrente entre os principais teóricos da educação, uma vez que propor um currículo implica uma escolha: para que se decida que conteúdos serão abordados e com que profundidade, é necessário que se deixem outros conteúdos em segundo plano, ou até mesmo que certas áreas do conhecimento sejam excluídas do processo. Como argumenta Roriz (2011),

[...] lidar com o currículo é lidar com questões de poder, uma vez que o currículo selecionará aquilo que deve ser priorizado na educação. Escolher, selecionar, privilegiar são termos ligados ao poder. Portanto, as teorias de currículo não podem ser situadas em um campo puramente epistemológico; ao contrário, estão intimamente envolvidas na obtenção de consenso e hegemonia (RORIZ, 2011. p. 26).

As principais teorias no campo do currículo, na medida em que abordam ou não a relação entre escola e poder, são normalmente indicadas como as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Além disso, no campo do currículo, os estudos se subdividem entre o aprofundamento em teorias de currículo, nas políticas curriculares e no estudo do currículo em ação ou real, ou seja, na análise da forma como os currículos se efetivam na prática. Este estudo sobre as propostas curriculares da música e sua materialização na sala de aula situa-se na terceira categoria, estando o foco na relação entre currículo proposto e currículo efetivo, através da análise da aula em si. Uma breve revisão sobre as três vertentes das teorias de currículo será apresentada a seguir.

3.2 Teorias de currículo

3.2.1 Teorias tradicionais

As teorias tradicionais do campo do currículo são consideradas neutras e objetivas porque consideram o currículo neutro e objetivo, com função evidente no processo de escolarização. Elas são concentradas nos aspectos técnicos e procuram explicar como as atividades da escola, os conteúdos, a organização, as rotinas, estruturam uma proposta e a vida interna da escola. Tais teorias surgiram no início do século XX, influenciadas pelo processo de industrialização e as fortes mudanças na sociedade, principalmente nos Estados Unidos. Franklin Bobbitt, em 1918, buscou encontrar as condutas necessárias para responder as questões sobre o processo de escolarização das massas, em seu trabalho intitulado *The Curriculum*. Silva (2003), coloca o trabalho de Bobbitt como principal representante da teoria tradicional do currículo, que propunha que a escola deveria funcionar como uma empresa, pois,

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2003, p. 23).

Posteriormente, a obra de Ralph Tyler intitulada *Basic Principles of Curriculum and Instruction* contribuiu para consolidar o pensamento de Bobbitt. Segundo Silva (2003)

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados (SILVA, 2003, p. 25).

Portanto, podemos concluir que as teorias tradicionais do currículo se preocupam principalmente com os conteúdos e com o estabelecimento de um ensino eficaz destes conteúdos, buscando maior eficiência nos resultados dos alunos e o da escola na função de disponibilizar para a sociedade planos para comporem o quadro necessário ao seu funcionamento. Questões que dizem respeito à relação da escola com a sociedade e suas implicações no poder atribuído às disciplinas e ao conhecimento escolar são desconsideradas por essa perspectiva.

3.2.2 Teorias críticas

As teorias críticas do currículo surgem a partir da década de 1960, época de grandes movimentos sociais e culturais pelo mundo. Questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicional, as teorias críticas buscavam compreender o que o currículo faz, orientando-se pela crítica neomarxista, como argumenta M Hornburg e Silva (2007):

As teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz. No desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia. Além disso, vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas individualidades (HORNBURG; SILVA, 2007. p. 62).

Diferentemente das teorias tradicionais, as teorias críticas do currículo não acreditam na possibilidade de uma neutralidade científica do currículo escolar, preocupando-se com as questões de poder na transmissão do conhecimento. Elas abriram “espaço para um contínuo questionamento dos “porquês”, tentando sempre conectar saber, identidade e poder” (RORIZ, 2011, p. 26). Isso quer dizer, nenhum conhecimento vinculado na escola está isento dos interesses a que ele serve, interesses estes relacionados, sobretudo, com a seleção das pessoas e a manutenção da ordem social. Como afirma Forquin:

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais [...] Esta formulação resume muito bem a hipótese fundamental subjacente ao projeto de análise crítica dos saberes escolares, característico da "nova sociologia da educação". Trata-se com efeito de fazer surgir o sistema complexo de relações que pode existir, nas sociedades contemporâneas, entre a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares por um lado, e, por outro lado, das formas dominantes de poder e o controle social que se exercem tanto no interior das instituições educativas quanto no nível da sociedade global (FORQUIN, 1993. p. 85).

Althusser, filósofo francês, “pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia” (HORNBERG; SILVA, 2007. p. 62). Segundo ele, a escola, por atingir uma boa parte da população por um grande espaço de tempo, é o ambiente ideal para o capitalismo manter sua ideologia. O currículo é utilizado, então, para transmitir a ideologia dominante através de conteúdos e disciplinas que reproduzem seus interesses, selecionando e separando as classes através de mecanismos seletivos como provas e testes e o emprego de práticas discriminatórias, mantendo-se as classes dominadas submissas às classes dominantes (HORNBERG; SILVA, 2007).

Além disso, sendo a escola instrumento de reprodução de um sistema dominante, também as relações sociais nesse ambiente, são cruciais para a manutenção ou para o enfrentamento do *status quo*.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 62)

3.2.3 Teorias pós-críticas

Situadas no final do século XX, as teorias pós-críticas do currículo se preocupam com as questões da multiculturalidade, tentando dar voz às minorias, contrapondo as questões de poder já discutidas em estudos anteriores. Hornburg e Silva (2007) sugerem que, “em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante” (HORNBURG; SILVA, 2007, p. 64).

Dentro desta perspectiva, duas linhas de pensamento se contrapõem: Uma liberal ou humanista e outra crítica. O pensamento liberal propõe um currículo em que exista a tolerância e o respeito às diferenças culturais, enquanto o pensamento crítico prevê “um currículo que proporcione a análise dos processos produtores de diferenças” (RORIZ, 2011, p. 36). Hornburg e Silva (2007) afirmam que

A linha liberal defende ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, e a visão crítica pontua que, dessa forma, permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem seu “espaço” (HORNBURG; SILVA, 2007, p. 65).

Na perspectiva pós-crítica é registrado um ganho para o entendimento da função da escola e defesa de seu engajamento para o atendimento das particularidades dos sujeitos sociais. Questões acerca da multiculturalidade, Do direito à educação e das diferenças tornam-se importantes para a crítica da escola e para os movimentos de defesa de sua reestruturação.

3.3 Currículo e Globalização

O processo de globalização, cada vez mais acelerado neste século XXI, possui uma influência grande no campo do currículo. Auxiliado pelo

desenvolvimento das tecnologias da informação, o processo de globalização contribui para a troca cultural entre as sociedades, que se encontram num contexto chamado de “sociedade do conhecimento” (RORIZ, 2011, p. 37).

3.3.1 Globalização: Contexto e Limites Conceituais

Para autores como Giddens (2004), Sacristán (2003) e Morgado e Ferreira (2006), o conceito de Globalização traz desafios epistemológicos que devem ser considerados. Morgado e Ferreira (2006) indicam que o conceito de Globalização muitas vezes é utilizado de forma errônea, com perspectivas *antagônicas*. Para esses autores, “estamos em presença de um conceito polissêmico para descrever um fenómeno pleomórfico” (MORGADO; FERREIRA, 2006, p. 63).

Sacristán (2003) pontua, por sua vez, que o conceito de Globalização é utilizado para caracterizar a peculiaridade do tempo presente, reconhecido como a segunda modernidade, que começou a se forjar na segunda metade do século XX (SACRISTÁN, 2003, p. 45) e faz as seguintes considerações:

A Globalização refere-se a fenómenos, processos em curso, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho, as formas de entender o mundo e a vida cotidiana, os quais, como podemos ver, portam um significado pouco preciso (SACRISTÁN, 2003, p. 50).

O enfoque que o referido fenómeno ganhou ao longo dos últimos anos ainda não propiciou a criação e consolidação de espaços de debates em que fossem discutidos os efeitos oriundos da Globalização, que, para Giddens (2004), Sacristán (2003), Macedo e Bartolomé (1988), e Morgado e Ferreira (2006), são inúmeros, com destaque para: emergência do individualismo, transformações das relações de trabalho empreendidas no mundo laboral, sobreposição da racionalidade científica e tecnológica, acentuação das desigualdades de diferentes povos inseridos na chamada *aldeia global*, perda do protagonismo do Estado e imprevisibilidade frente ao futuro.

Sacristán (2003) e Giddens (2004) pontuam que as relações de (inter)dependência entre diferentes regiões e comunidades, criadas e possibilitadas a partir da Globalização, provocaram uma série de mudanças na ordem econômica, política, social e cultural em uma esfera mundial. Para os referidos autores, a inevitabilidade do fenômeno da Globalização, deve nos levar a refletir e agir, para que as disparidades presentes entre as regiões mais desenvolvidas e regiões em fase de desenvolvimento não se tornem ainda mais significativas.

Petrella (2002), citado por Morgado e Ferreira (2006), pontua que o processo de Globalização fez com que a maior parte das sociedades fosse e ainda seja conduzida por princípios economicistas, que objetivam a *eficácia produtiva* e a *rentabilidade financeira*. Dessa forma, valores como cidadania, solidariedade e bem comum, diretamente relacionados aos elementos fundantes das sociedades modernas ocidentais passam a ser sobrepostas por uma dupla cultura, como destaca o trecho abaixo relacionado:

[...] a cultura da conquista – que reduz o mundo a um conjunto de mercados a serem conquistados – e a cultura do instrumento – onde o que conta já não é o Homem, a pessoa humana, mas a eficácia e a rentabilidade do instrumento (o computador, a moeda única,...) do objeto / mercadoria (o automóvel, o telemóvel) do sistema (os mercados financeiros, as super autoestradas da informação) (PETRELLA *apud* MORGADO; FERREIRA, 2006, p. 64).

Tedesco (2000), também referenciado por Morgado e Ferreira (2006), corrobora a tese apresentada por Petrella (2002) ao indicar que as transformações resultantes de uma associação entre evolução tecnológica, globalização e competitividade pelo domínio de mercado consumidor, faz com que aconteça mudança nas relações sociais estabelecidas até então no e pelo universo laboral. As relações de trabalho passam a ser conduzidas por um *déficit de socialização*, em que as instituições perdem suas funções socializantes, e as utopias relacionadas à possibilidade de construção coletiva de um mundo melhor são questionadas. Os indivíduos passam a ser envolvidos por uma esfera de incertezas e angústias, resultando numa *crise de*

identidade nas diferentes esferas que compõem uma dada sociedade (esferas econômicas, sociais, políticas e econômicas).

Para Sacristán (2003) e Giddens (2004) o “fenômeno” da Globalização foi possibilitado principalmente pelo avanço dos meios de comunicação e a integração da economia mundial por um sistema de redes, que estabeleceu a chamada *aldeia global*, fazendo com que conhecimentos e sentimentos fossem vivenciados em escala global, a partir de uma comunhão a distância, entre povos diferentes e desiguais.

E como fica a Educação frente aos desafios postos pela Globalização?

3.3.2 Educação em um contexto Globalizado: desafios e demandas

Para Morgado e Ferreira (2006), a sociedade contemporânea, calcada por inúmeras mudanças, demanda que os indivíduos tenham uma educação/formação que atenda às exigências postas por um cenário globalizado. A chamada “Sociedade da Informação e do Conhecimento”, possibilitada pelo desenvolvimento aligeirado dos meios de comunicação e pelo propagar de diferentes modelos de aprendizagem, impõe novos desafios e problemas às instituições de ensino e principalmente aos docentes, que, além de serem responsáveis por transmitir conhecimentos que possibilitem a formação dos sujeitos, devem ainda explorar “as dimensões relacionais e afetivas do próprio ato educativo” (MORGADO; PEREIRA, 2006, p. 62).

A educação, frente a esse contexto, passa a ter uma função determinante no processo de *inclusão* e *exclusão social*. Marcelo (2002), referenciado por Morgado e Ferreira (2006), pontua que as sociedades contemporâneas têm atribuído cada vez mais valor ao nível de formação dos cidadãos e ao desenvolvimento de suas capacidades empreendedoras. Dessa forma, a escola passa a exercer uma função social e cultural, tanto ao “desenvolvimento das capacidades e da personalidade de cada indivíduo – imperativos

imprescindíveis à sua autonomia e convivência social – como à integração e utilização social dos saberes e conhecimentos” (MORGADO; PEREIRA, 2006, p. 65-66).

No âmbito das políticas de educação, a instituição escolar também é impactada pela lógica da Globalização, em especial quando o Estado perde a sua centralidade no que tange às suas ações enquanto regulador de uma dada sociedade. As agendas das reformas políticas passam a ser pautadas pela descentralização e autonomia, em que os governos não mais se responsabilizam pela gestão em prol do bem coletivo. A sociedade civil passa a ter a competência de buscar soluções para problemas comuns ao coletivo. As escolas, pertencentes desse contexto calcado pelas contradições geradas pelo próprio sistema, se tornam protagonistas de suas ações, tendo que lidar com inúmeros desafios que vão desde as restrições orçamentárias ao aumento de suas funções frente às exigências desta sociedade tão complexa.

Além das questões relacionadas à fragilidade do papel do Estado como agente regularizador, no âmbito educacional, é importante que se observem outros elementos impactantes da Globalização na Educação, como destacado por Sacristán (2003). Para o referido autor, a política educacional, até então de responsabilidade do Estado, passa, em um contexto neoliberal, para o âmbito das decisões privadas, gerando a desvalorização do sistema educativo como um fator de integração social, em favor do incremento da iniciativa privada. A educação passa a assumir função primeira de formar os indivíduos para as demandas postas pelo mercado de trabalho.

Diante dos problemas oriundos da Globalização, Morgado e Ferreira (2006) reforçam que a uniformidade posta pela globalização *produz desigualdades* que só serão superadas quando os sistemas educacionais se adaptaram legitimamente à diversidade, “isto é, se conseguirmos uma diversificação de formação e itinerários educativos” (MORGADO; FERREIRA, 2006, p. 68). Húsen (1999), citado por Morgado e Ferreira (2006), afirma que se faz necessário que as instituições escolares tenham espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a existência de

estilos cognitivos diversificados, em que seja almejada a realização pessoal de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Para Morgado e Ferreira (2006), os indicativos supracitados serão verdadeiramente efetivados quando as escolas tiverem controle e autonomia frente às tomadas de decisões relacionadas a sua proposta pedagógica, e quando as ações dos indivíduos que compõem o universo escolar forem orientadas por diretrizes que valorizem e desenvolvam a participação democrática, promovendo uma verdadeira inclusão do “diferente”. Dessa forma, as políticas educativas devem ser pensadas e geridas a partir da tríade democratização – diversificação – eficácia, para que a autonomia da escola e dos agentes locais seja legitimamente efetivada. Charlot e Derouet, aludidos por Morgado e Ferreira (2006), sugerem que o princípio da autonomia é passível de percepção na chamada “democracia da proximidade”, como destacado na citação a seguir:

[...] periférico e local assumem um novo protagonismo, e que traduz uma outra relação entre o Estado e a sociedade civil, ou, mais especificamente, entre o Estado e as comunidades educativas. Uma relação que, segundo Wutmacher (1992, p. 56), deverá consubstanciar uma alteração do “modo de regulação” dos sistemas de ensino, passando de um controle baseado na conformidade com as regras e directivas impostas pela hierarquia de um controle baseado na conformidade com os objetivos e as finalidades da acção (MORGADO; FERREIRA, 2006, p. 68).

Barroso (2000), também citado por Morgado, Ferreira (2006), reforça que a autonomia das escolas é condição *sine qua non* para o desenvolvimento cívico e comunitário das instituições públicas de ensino. Os docentes, ao considerarem um projeto de alcance nacional que almeje trabalhar questões socioculturais de forma abrangente, são peças fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, ao objetivarem, em sua prática, que os conteúdos apreendidos pelos alunos tenham valor em si, garantindo a “promoção das especificidades locais e de estimularem uma autentica vivencia democrática” (MORGADO; PEREIRA, 2006, p. 69).

No universo que abrange as questões educacionais, faz-se importante desvendar se a Globalização possui mecanismos de integração ou se consolida entraves ao efetivar da autonomia das instituições escolares e dos sujeitos nela envolvidos.

3.3.3 O currículo frente à Globalização

Na contemporaneidade, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de matérias e conhecimentos organizados, sendo necessária sua adaptação às necessidades desse mundo globalizado. Atender às demandas da tecnologia (principalmente do mundo da informação) disponibilizando ferramentas que possibilitem o acesso real às informações disponíveis, fortalecer o papel da cultura na escola, estabelecer e legitimar uma educação geral profunda com a constante atualização de conhecimentos, fomentar a aprendizagem interdisciplinar levando em conta os diferentes modos de pensar passam a ser preocupações importantes para a educação no século XXI.

Esta intenção de universalização da educação faz da escola, como organização comunicativa potencialmente mais polifônica, um verdadeiro fórum público que dá a possibilidade de ser visto e ouvido [...] Que transforma os seus atores em autores ou sujeitos de direitos, empenhados numa ética pública a que todos devem ter acesso, por que este acesso ao público a ao uso público da razão [...] É uma condição de cidadanização e um sinal de pujança de uma democracia verdadeiramente deliberativa e comunicativa (ESTEVÃO, 2006, p. 54-56).

Para Morgado e Ferreira (2006), toda e qualquer mudança no âmbito educacional está diretamente relacionada à forma como a organização curricular está posta. Goodson (2001), referenciado por Morgado e Ferreira (2006), indica que o currículo é onde “se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, estudantes, professores e demais elementos da comunidade educativa” (GOODSON, 2001 *apud* MORGADO; FERREIRA, 2006. p. 78). Ao colocarmos o currículo como elemento de investigação e

reflexão, é possível perceber como os conflitos presentes nas sociedades contemporâneas refletem-se na forma como o sistema educativo é organizado e legitimado. Nessa perspectiva, sugere-se que o currículo seja compreendido no contexto e nas condições socioculturais específicas em que está inserido.

Em um cenário de Globalização, em que a escola deve atender a exigências quanto à formação dos sujeitos, o currículo inevitavelmente é colocado como pauta de debate. A partir da perda do papel centralizador do Estado, como já citado anteriormente, em que a organização curricular responde às exigências postas pela universalização da educação, o currículo deixa de ser reconhecido como um roteiro de estudo, composto por disciplinas específicas previamente definidas e passa a ser uma possibilidade para que seja empreendido o desenvolvimento diferenciado dos discentes. As decisões frente à composição curricular saem da esfera nacional e passam a ser compatibilizadas com demandas locais, fazendo com que as escolas alcancem a tão almejada autonomia.

Morgado e Ferreira (2006) apresentam reflexões em torno da autonomia dos professores frente ao desenvolvimento do currículo, que só será verdadeiramente consolidada quando os preceitos pautados pela racionalidade técnica forem desmantelados a partir de uma organização consciente e reflexiva dos docentes no processo de gestão do ensino-aprendizagem. A autonomia curricular se configurará quando forem atendidos as demandas, anseios e interesses das comunidades, a partir da seleção e organização de disciplinas que levem em conta contextos, cenários e recursos específicos.

No entanto, para a efetivação de uma proposta de currículo integrado, vários são os impasses a serem resolvidos: a centralização das tomadas de decisões empreendidas pelas instâncias institucionalizadas que gerem o sistema educacional; a falta de solidariedade entre os docentes; e as exigências impostas às escolas para responderem aos diferentes aparatos que mensuram a eficácia e eficiência dos processos educacionais.

Cabe destacar que, além dos novos paradigmas a serem estabelecidos no campo do currículo, é importante refletirmos sobre os demais impasses presentes em um contexto de Globalização, e que precisam ser revistos em um

âmbito macroeducacional, como, por exemplo: a disponibilização de ferramentas que possibilitem o acesso real às informações disponíveis; o fortalecer o papel da cultura na escola; o estabelecimento e legitimação de uma educação geral profunda; a atualização constante do conhecimento; o empreendimento de postura e atitudes críticas diante da realidade; o fomento à aprendizagem interdisciplinar, possibilitando o respeito e tolerância ativa no modo de pensar (SACRISTÁN, 2003, p. 77-79).

Macedo e Bartolomé (1988) chamam atenção para a necessidade de ser estabelecida a chamada “Pedagogia da Esperança”, “inspirada pela tolerância, pelo respeito e pela solidariedade” (MACEDO; BARTOLOMÉ, 1988, p. 31). Uma Pedagogia pautada na integridade ética para denunciar toda e qualquer situação de discriminação e/ou racismo e que rejeite construções sociais de imagens que desumanizem o “outro”. Há a eminência de se estabelecer um “caminho crítico da verdade e não a um caminho de mitos e mentiras: em direção à reapropriação de nossa ameaçada dignidade, em direção à reivindicação de nossa humanidade” (p. 30), fazendo com que o cidadão seja capaz de reconhecer, respeitar e vivenciar a multiplicidade vigente no mundo contemporâneo globalizado.

Essa perspectiva reforça a necessidade de a escola favorecer o processo de educação, ensino e formação. Desse modo, a escola do mundo globalizado demanda currículos que favoreçam a formação dos indivíduos autônomos, formados na perspectiva do projeto educacional: socializados, consubstanciados de conhecimento e em condições de exercerem cidadania, portanto emancipados.

3.4 O currículo e a sala de aula

Forquin (1993) descreve o currículo escolar no vocabulário inglês como

um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (*learning experiences*) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição

de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos (FORQUIN, 1993, p. 22).

Para o autor, o termo “currículo” pode ser usado como aquilo que é selecionado enquanto conteúdo escolar a ser aprendido, sendo que a escola não cumpre apenas o papel de selecionar os conteúdos, mas de torná-los transmissíveis e assimiláveis. Cabe à escola realizar a transposição didática, fazendo os recortes necessários para transmitir conhecimento. Isso significa que a escola media o conhecimento a ser alcançado ou produzido pelo aluno, e assim fica reforçado o componente ensino no processo educacional. Não importa com quais tipos de condução didática atue o professor, ele é o responsável por conseguir que se realize, para os alunos, o objetivo de estarem na escola: o acesso ao conhecimento.

Para Forquin, pode-se dizer que

A escola não é apenas, com efeito, um local onde se circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e reações de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas - de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos (FORQUIN, 1992, p. 28).

Para Forquin (1992), “o currículo como forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino deveria estar no centro de toda reflexão sociológica sobre a educação” (FORQUIN, 1992 p. 28). Para o autor, questões como a escolha de conteúdos e sua incorporação nos programas das instituições foram, durante muito tempo, deixadas de lado pela “sociologia da educação”. Tomando como base estudos realizados na França e Grã-Bretanha, o pesquisador apresenta uma reflexão acerca de quatro temas: os conteúdos de ensino como produtos de uma seleção no interior da cultura, as características da cultura escolar, os fatores sociais em jogo na organização disciplinar dos saberes escolares, a questão da estratificação dos conteúdos de ensino.

Forquin destaca duas questões sobre a “seleção cultural escolar”:

Em primeiro lugar, o autor destaca a ideia de que, em todas as sociedades, a principal função da educação é a conservação e a transmissão da herança cultural do passado. Este processo de reprodução, entretanto, demanda uma reinterpretação e uma reavaliação contínuas do que é conservado. Este trabalho de memória coletiva é composto também por zonas de sombra e de esquecimento. Embora alguns anseiem por uma pedagogia funcional, devido ao fato de os programas escolares conterem muitos elementos do passado, Forquin argumenta que a memória escolar funciona na base do esquecimento e que os ensinamentos transmitem uma parte muito pequena da experiência humana acumulada.

Esta seletividade dos conteúdos, para os defensores da tradição humanista clássica, dá-se através de um processo de “decantação” e “cristalização”, em que o que permanece é o que as gerações produziram de mais forte, de mais original e de mais incontestável. Cabe à escola e à universidade o papel de identificar, de consagrar e de transmitir esses conteúdos. Raymond Williams e os sociólogos da cultura, no entanto, contradizem este pensamento, sinalizando que “a forma como a sociedade representa o passado e gere sua relação com o passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos” (FORQUIN, 1992, p. 30). Para Williams, a memória cultural é sempre uma reinvenção – a seleção, que está em toda tradição, contém uma parcela de arbitrário e presume um questionamento contínuo das escolas feitas pelas gerações anteriores. Portanto,

nos ensinamentos onde o passado não se torna o objeto de uma atenção ou de uma tematização explícita [...], o passado pode se fazer presente de forma implícita ou latente, incorporado em *habitus* intelectuais, em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios considerados com naturais e evidentes, em tradições pedagógicas (FORQUIN, 1992, p. 30).

Dessa forma, a dimensão temporal da cultura pode ser revestida no interior do currículo.

Em segundo lugar, o autor comenta que a “seleção cultural escolar” ocorre também sobre o presente, sobre aquilo que se constitui, num momento dado, a cultura de uma sociedade. Ou seja, “o conjunto dos saberes, das representações, das maneiras de viver que têm curso no interior desta sociedade e são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e de aprendizagem” (FORQUIN, 1992, p. 31).

Nem todos os aspectos de uma cultura são extremamente importantes, e o tempo é limitado, sendo necessário que a escola faça uma seleção. O autor utiliza o termo “currículo” para nomear tais escolhas realizadas pelas escolas e docentes no interior da cultura.

Forquin mostra a necessidade de se fazer uma distinção, com sua oposição entre currículo “formal” e currículo “real”, entre dois níveis ou fases possíveis desta seleção no interior da cultura: a perspectiva dos construtores dos programas e responsáveis oficiais e a perspectiva dos docentes em sua sala de aula. O currículo formal, conteúdos prescritos pelas autoridades, é o produto de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, de reorganização, de mudança das delimitações, de choque das hierarquias entre as disciplinas. As prescrições são mais indicativas. O programa possibilita muitas interpretações pelos docentes, os quais apresentam os saberes de várias maneiras. Assim, cada sala de aula acompanha seu currículo real, diferente dos outros.

Com isso, o autor ressalta a importância de uma análise sociológica do currículo, que deve não apenas se ater aos programas propostos, mas observar o que realmente ocorre dentro de sala de aula, pois existe uma diferença importante entre o currículo prescrito e o currículo real:

Assim, a análise sociológica dos programas escolares e da seleção que aqueles efetuam no interior do repertório cultural de uma sociedade num momento dado deve ser prolongada e completada no próprio local dos estabelecimentos e das salas de aula, na medida em que existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente (FORQUIN, 1992 p. 32).

Uma lacuna registrada na discussão sobre currículo e sala de aula refere-se à sua relação com o processo pedagógico delimitado pela tríade educar (socializar), ensinar e formar as pessoas.

Mas Forquin já destaca que a escola seleciona, classifica e organiza que tipo de conhecimento é veiculado nela, o que tem consequências para os alunos no seu processo individual de passagem pela escola: o tipo de escola e o tipo ou modalidade de currículo forma o cidadão e a pessoa. O currículo educa, define e lida com o conhecimento, define o resultado da formação, e é na sala de aula que ele se materializa. Portanto, compreender a materialização do currículo na sala de aula deve buscar explicitar como as propostas institucionais para a efetivação do programa da educação, representada pelo currículo, refletem o processo pedagógico. Explicitar o processo pedagógico com os fundamentos na teoria da educação é o objetivo do próximo capítulo.

4 Teoria Pedagógica

Para se compreenderem as funções da escola e sua relação com o processo de educar, ensinar e formar o indivíduo, faz-se necessário buscar autores que influenciaram o pensamento pedagógico até os dias de hoje. Este capítulo, portanto, objetivará explicitar o processo pedagógico com os fundamentos na teoria da educação, buscando compreender como se dá o processo da educação e a função da escola neste processo.

Segundo Roriz (2011), a palavra “educar” originou-se de dois termos latinos: *educare* e *educere*, sendo que o primeiro significa “conduzir de um estado a outro” e o segundo está relacionado “à idéia de conduzir para fora, sugerindo a liberação de algo que está latente e dependendo de estimulação para aflorar” (RORIZ, 2011, p. 38). Olivier Reboul (2000) entende que o termo “educar” possui uma ambiguidade intrínseca, pois a educação é ao mesmo tempo o processo e o resultado. Segundo o autor,

A educação é a ação consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objetivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também o resultado desta ação (REBOUL, 2000, p.2).

As finalidades da educação através dos tempos foram muitas. Desde a *Paideia* grega, na qual a educação buscava a formação do cidadão até a era contemporânea, diferentes ideais de educação serviram para diversos fins. No mundo medieval cristão, o conceito de *Paideia* e apropriado a *Paideia Christi*, em que a preocupação era a de preparar o sujeito para a vida após a morte, a educação passa então a ser colocada a serviço da religião (RORIZ, 2011). “No século XVIII, na Alemanha, sob a forma de *Bildung*, o conceito reaparece, agora já para servir a outros interesses e ideologias, o que inclusive nos ajuda a melhor interpretar a própria história alemã” (GROSS, 2005. p. III). O conceito de *Bildung* é descrito por Berman (1984), citado Suarez (2005):

[...] *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem,

Einbildungskraft, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*) (BERMAN, 1984 *apud* SUAREZ, 2005, p. 193).

O processo pedagógico então se estrutura na *Bildung*, na tríade “educar, ensinar e formar”, que se materializa de fato na sala de aula, local primaz da efetivação da autonomia, da construção de sujeitos plenos capazes de traçar seus próprios esquematismos. A tríade “educar, ensinar e formar” é definida por Vilela (2009):

Os três conceitos do processo educacional são assim descritos na teoria educacional: a Educação é entendida a partir do sentido durkeimiano de formar as novas gerações para uma vida adaptada ao seu meio e ao seu tempo, deve considerar que esse processo de adaptação não deve ser imposto, deve se realizar no confronto das contradições entre as regras impostas pela escola e o compromisso individual de aprender com o desafio de formar para a individualidade e para a autonomia. O Ensino ou a didática não se restringe àquele ato do professor ensinar, passar informações de conteúdo, mas essa dimensão abarca todo o processo de mediação do conhecimento e que é a tarefa do professor, é a essência da tarefa docente, é o conjunto das ações do professor dirigidas para conseguir que a escola seja o lugar do ensinar e aprender e depende da condição criada pelo professor para desafiar o aluno para a aprendizagem e para o conhecimento. Já a Formação refere-se ao entendimento de que o sujeito se eleva à condição de sujeito pleno, tem capacidade de reflexão e decisão própria edificada por ele mesmo a partir do domínio do conhecimento social e cultural acumulado e da capacidade de fazer uso próprio das normas sociais e assim é, portanto, realizada através do ensino e da educação (VILELA, 2009, p. 61).

4.1 A *Paideia*: O pensamento pedagógico na educação grega

Pode-se considerar que o marco inicial do pensamento pedagógico se dá na civilização grega clássica. Poucas informações sobre os processos e ideais de educação dos povos primitivos são encontrados, como afirma Fonseca (1998):

Em suma, em matéria de educação, os gregos não só definem o modelo como, simultaneamente, indicam a pedagogia a seguir. Será por isso que, ao manusearmos qualquer compêndio de História da Educação, o lugar que aí é reservado à educação nos povos primitivos e nas civilizações orientais ou é diminuto - algumas breves linhas - ou, pura e simplesmente, não existe. Somos, então, forçosamente levados a concluir que uma história da educação, com sentido e significado para nós, na nossa realidade educativa atual, começa na Grécia, porque é com os gregos que, autenticamente, o problema educativo se põe ou é entre eles que a educação se põe como problema (FONSECA, 1998, p. 56-57).

Segundo Monroe (1983), uma das principais características da educação oriental era da supressão da individualidade como ferramenta para tentar conservar e reproduzir o passado, enquanto “o sentido particular da educação grega reside no fato de que aí, pela primeira vez, deu-se oportunidade ao desenvolvimento individual” (MONROE, 1983, p. 27).

O conceito de *Paideia*, revisitado em diversos tempos da civilização humana, está relacionado com a ideia da formação plena do indivíduo, “na educação do homem em sua integralidade, na relação direta e recíproca entre indivíduo e cultura” (OLIVEIRA, 2013, p. 45). A ideia de um sujeito formado nos preceitos do racionalismo e do humanismo, modelo ainda presente na sociedade contemporânea, talvez seja um dos principais legados deixados pelos gregos. Segundo Monroe (1983):

Com os gregos, em primeiro lugar, o saber deixou de ser o servo da teologia, enquanto a pesquisa não era mais privilégio especial do sacerdócio. Foram os gregos os primeiros a cumprir a missão de aplicar a inteligência a todas as fases da vida; foram eles que primeiro lutaram por viver de acordo com a razão. Eles, antes que

outros, formularam o conceito de homem como sendo primariamente um ser racional (MONROE, 1983, p. 28).

A educação na Grécia antiga buscava, então, levar o sujeito à prática da cidadania e da liberdade política, em um processo de socialização e formação mediado pela educação:

Na essência, a idéia da educação grega é preparar o sujeito para a cidadania. Nesse sentido, a trindade educacional defende que a formação plena do sujeito por meio da educação, é um elemento chave para chegar de fato à cidadania, tendo noções claras dos seus direitos e deveres, saber usar com responsabilidade a sua autonomia intelectual e sua liberdade individual, ser um sujeito político no sentido nobre da palavra e viver em sociedade. Isto só seria possível na visão dos gregos se o homem fosse capaz de viver de acordo com a razão e tivesse uma boa formação moral (ALVES, 2011, p. 36).

Desse modo, podemos afirmar que a *Paideia*, ao tratar de uma reflexão sobre a formação do homem para a vida racional na *polis*, onde a verdadeira educação consistiria em proporcionar ao homem as condições para alcançar o fim autêntico de sua vida e a sua formação integral, ratifica a dimensão da formação integral do indivíduo e o reconhecimento da necessidade de um ensino, mediado pela escola atual, que possibilite ao educando o desenvolvimento de uma razão autônoma e uma inteligência crítica (GUIMARÃES, 2012, p. 41).

Esses elementos destacados na educação grega permitem a compreensão da afirmativa de Monroe sobre a importância da concepção da educação grega para a educação moderna.

Para Monroe, as consequências do reconhecimento da necessidade da educação individual não foram apenas o reconhecimento do progresso do homem, mas a luta para alcançar esse progresso, essencial para o progresso da própria sociedade. Para Monroe:

O progresso social, com efeito, floresceu em virtude da liberdade da organização da sociedade grega que estimulava o desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade e tinha em sumo apreço todas as formas de expressão do valor individual. Como resultado dessas características, os gregos formularam, pela primeira vez, aquele conceito de educação que nós ainda denominamos liberal. É a educação digna do homem livre, que o habilita a tirar proveito da sua liberdade e dela fazer uso [...] Deles é a ideia de que a educação é a

preparação para a cidadania (MONROE, 1983, p. 29).

Essa dimensão, a formação para o homem livre, emancipado e autônomo na vida social, se torna elemento central na preocupação dos educadores que, desde o século XVII, com Comenius, buscam formular uma defesa de um projeto educacional do homem na sociedade moderna.

4.2 Jan Amos Comenius (1592-1670)

A transição da Idade Média para a Idade Moderna é marcada por diversas inquietações no âmbito político e social, que culminaram nos movimentos de reforma, como mostra Ahlert (1996):

Esta nova fase vivida na Europa a partir do século XI significou profundas transformações sociais, políticas, econômicas e religiosas. O crescimento das cidades fez surgir um novo pobre, o pobre urbano dependente total da benevolência dos novos ricos, frutos do processo comercial e industrial emergente. Velhas certezas começaram a cair e a própria unidade do Império germânico começou a se esfacelar. Novas exigências religiosas colocavam em xeque o monasticismo ascético medieval. A crise do antigo regime forçou e encorajou o surgimento de movimentos de contestação ao Império Eclesiástico centrado em Roma e questionavam a nova sociedade abastada (AHLERT, 1996, p. 32).

Comenius nasceu em uma comunidade no Reino da Boêmia, a Morávia (futura República Tcheca), cuja sociedade era altamente influenciada pelo pensamento do protestante João Huss. Huss atacou a corrupção na igreja, traduziu a bíblia para a língua e dialetos tchecos e era um crítico do feudalismo. Seus questionamentos o levaram, em 1414, a ser queimado na fogueira por heresia, o que provocou grande revolta em sua comunidade (AHLERT, 2002).

Huss ensinava que só Cristo é a cabeça da Igreja e a Bíblia a única autoridade em questão de fé. Para escoimar de abusos o clero, propunha a abolição da hierarquia e a pobreza absoluta para os sacerdotes. Ao mesmo tempo, combatia o feudalismo e defendia o estabelecimento de uma democracia cristã onde todos pudessem viver em igualdade de direitos e condições (COVELLO, 1991, p. 13).

A *Didactica Magna* (escrita em 1649), principal obra de Comenius, expõe suas ideias acerca “do sentido e da organização das práticas educacionais” (OLIVEIRA, 2013. p. 48). De acordo com Ahlert (2002):

A proposta educacional de Comenius representa uma transição didático-pedagógica no processo de ensinar e aprender entre os períodos da Idade Média e o início da Modernidade. Para Comenius, a educação era o instrumento apropriado para realizar as reformas sociais necessárias que o momento turbulento e conflituoso exigia. A educação era, assim, o caminho para se chegar a libertação e a salvação de todos. Seu pensamento concebe o ser humano como criatura de Deus, feito a sua imagem e semelhança, e, ao mesmo tempo, como um ser capaz de construir a si próprio por meio do trabalho (AHLERT, 2002, p. 51).

Comenius criticava a escolástica, modelo de pensamento crítico nascido nas escolas monásticas cristãs que era subordinado aos preceitos católicos, sem separar seu trabalho dos princípios da fé:

O autor faz uma crítica à escolástica, criada por Tomás de Aquino, na qual tudo deveria estar subordinado aos valores ditados pela Igreja Católica. Mesmo se contrapondo à escolástica, de acordo com os estudos de Larroyo, Comenius tinha uma teoria para educação baseada nos princípios da fé, mas não dominado pela Igreja Católica, “embora sustentasse Comenius tão profundo sentido prático da educação, não se afastou dos fins teológico e religioso da formação humana” (p. 419). Para Comenius piedade e virtude (religião e moral) não tinham fins isolados, vinculou-os substancialmente com a ciência numa relação lógica: “temos em nós por natureza as sementes da instrução, das virtudes e da religião” (COMENIUS, 2006, p. 57). Esse nexos se expressa na ideia de pansofia, ou seja, o programa de uma ciência universal em sentido cristão, porém de forma alguma confessional (DIAS, 2009, p. 3).

O modelo de educação de Comenius se baseava na tríade formada por instrução, virtude (moral) e religião: A instrução está relacionada com o ensino propriamente dito. “Pela instrução ocorreria a intelectualização cognitiva, na qual a razão possibilitaria o entendimento e o esclarecimento do indivíduo” (OLIVEIRA, 2013, p. 50), estando a virtude relacionada com o desenvolvimento da autonomia e do esclarecimento. A religião, por sua vez, seria a base da moralidade: através dela e de suas ideias de piedade o indivíduo passa a se

comportar honestamente, distanciando-se do pecado. Segundo Gasparin (1997):

Essa trilogia – instrução, moral e religião – que fundamenta a concepção de homem e direciona toda a proposta educacional de Comênio perpassa toda a sua obra como sendo o fio condutor, o real motivo da realização humana. Para esse tema central, convergem todos os demais elementos, tais como a escola, a família, a didática, o método, os professores, os livros, etc. (GASPARIN, 1997, p. 56).

Com isso, Comenius propõe um método de ensino baseado na premissa de que seria possível ‘ensinar tudo a todos’. Para ele, era então possível ensinar para todas as idades, contanto que fossem ensinados os conteúdos certos na hora certa, uma vez que “cada idade corresponde a uma etapa do processo escolar” (ALVES, 2011, p. 43). Seu trabalho propôs, então, pela primeira vez, que o ensino possuísse uma seqüência gradual respeitando as faixas de idade dos alunos. Em razão disso, Comenius foi considerado por muitos o fundador da didática progressiva.

Ensinar a todos, para o pedagogo, era garantir também o acesso educacional para todos os grupos sociais e para ambos os sexos, pois ele preconizou educação universal e gratuita, reivindicando a responsabilidade do Estado para com a educação da população. A obra comeniana é extremamente moderna para o século XVII, pois o método não seria desvinculado de um propósito para a educação. Assim, Comenius apresenta-nos também uma teoria da educação com destaque para o sentido de educar, ensinar e formar (ALVES, 2011. p. 44).

Em suma, apesar de o pensamento de Comenius estar calcado numa visão religiosa de mundo, podemos retirar do seu trabalho vários elementos pedagógicos ligados a ideia da tríade do processo educativo, pois era defensor de uma escola para todos, que priorizasse o ensino coletivo através de uma educação contextualizada, superando assim a mera instrução. As aspirações de Comenius em sua *Didática Magna* visavam a uma educação que levasse o aluno a buscar conhecimento, despertando nele gosto pelo aprendizado. Para isso, o ensino e as explicações do professor precisam ser claras e profundas, e as tarefas e conteúdos devem ser adequadas às capacidades dos alunos. Guimarães (2012) conclui que:

Finalmente, ao concluirmos o diálogo, sempre em aberto, com Comenius, sugerimos afirmar que os seus postulados pedagógicos são categóricos e fundamentais nas críticas que faz à realidade e às escolas de sua época, servindo de inspiração relevante que nos permite afirmar a escola como sendo o lugar onde a tríade educacional acontece por meio de um ensino que seja satisfatório, atraente, agradável, seguro e sólido, por meio de uma formação que seja integral, competente e prazerosa com vista a uma educação contextualizada, permanente e útil para a vida (GUIMARÃES, 2012, p. 50).

4.3 Um projeto educacional do homem: do iluminismo ao século XX

O Iluminismo foi um movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII que pretendia, “pelo exercício da razão esclarecida e crítica, emancipar o homem das amarras, superstições e da tirania, especialmente relacionadas aos mitos” (KUNZ, 1998, p. 7). O movimento iluminista defendia a criação de escolas e a liberdade religiosa, sendo assim contrário ao estabelecido no período. No que tange ao pensamento sobre educação desenvolvido durante o Iluminismo, é importante salientar a obra de Jean Jacques Rousseau.

Um dos mais proeminentes filósofos do movimento iluminista do século XVIII, Rousseau (1712-1778) apresenta em sua obra uma preocupação com a educação do homem moderno. “Do ponto de vista político, criticou o absolutismo, elaborando os fundamentos da doutrina liberal. Para ele, o indivíduo em estado de natureza, é bom e se corrompe na sociedade” (RORIZ, 2010, p. 55). O pensador criticava o racionalismo excessivo, pois, ao seu ver, “o conhecimento só é bom na medida em que o ser humano é bom. Estabelece uma relação direta entre ciência e a ética” (ALVES, 2011, p. 45).

Para se entender o ideal de educação em Rousseau, é necessário compreender como ele pensava a sociedade. Crítico da propriedade privada, o pensador acreditava que uma das falhas da civilização era a desigualdade, fosse ela gerada pelas características individuais de cada ser humano ou

causada por circunstâncias sociais. Para ele, a primeira causa é natural, mas a segunda deveria ser combatida.

Na sua obra *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre Homens*, Rousseau, mesmo carregando uma conotação de valores morais, considera que, ao falar de desigualdade, supõe existir uma relação de dominação (ou de opressão) de alguns segmentos sociais sobre outros, uma relação de exploração (BONETI, 2013, p. 121).

Para Rousseau, a forma de preservar a liberdade natural do homem e ao mesmo tempo garantir sua segurança e o bem-estar da vida em sociedade seria possível através de um contrato social, onde prevaleceria a soberania da sociedade, a soberania política da vontade coletiva.

Rousseau considerou a possibilidade de um contrato social verdadeiro e legítimo que reunisse o povo numa só vontade resultante do consentimento de todas as pessoas. Desse pacto seria instituído o governo, mas não haveria submissão do povo a ele, pois os depositários do poder apenas executariam as leis que emanariam do povo. Daí, a grande importância dada por Rousseau à Educação, pois ela seria a preparadora da soberania popular (RORIZ, 2010. p. 55).

As ideias de Rousseau para a educação contrariavam as tendências anteriores. O pensador acreditava que o indivíduo deveria ser educado para ele mesmo, ao contrário de receber uma formação voltada para a religião ou para a vida em sociedade. Podemos então entender que, na concepção de Rousseau, não é o professor (mestre) quem está no centro do processo educativo, e sim o educando (RORIZ, 2010).

O iluminista se preocupou muito com o processo educacional da criança, pois chamou atenção em sua obra para as necessidades da criança e as condições de seu desenvolvimento, contrariando o senso comum de seu tempo, que enxergava a criança como um adulto em miniatura cuja educação deveria se preocupar apenas com os interesses do adulto e da vida adulta.

A noção de educação na perspectiva de Rousseau consiste no desenvolvimento da natureza infantil. Ou seja, uma educação coerente às leis da natureza, que permite o aprimoramento dos sentidos infantis, de suas potencialidades e inclinações naturais.

Entende-se, com isso, que a condição de espontaneidade da criança “não devia ser contrariada”, diferentemente da concepção de educação da época, centrada em formar desde cedo o espírito infantil para o domínio e controle de desejos e paixões (SOUZA E SILVA, 2011, p. 39).

Em sua obra *Emílio*, o pensador narra, em forma de romance, o processo de educação de um órfão, Emílio, de seu nascimento até seu casamento, “acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade corruptora” (RORIZ, 2010, p. 56). A obra descreve uma educação que se baseia no conhecimento da verdadeira natureza do homem, guiada por leis naturais, sempre partindo do pressuposto de que o homem nasce naturalmente bom e que é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-los.

A educação natural de Rousseau é uma tentativa de mostrar como as paixões, se liberadas da deformação provocada pela opinião social, podem ser moralmente corretas. Se o *Emílio*, afirma Rousseau, é um tratado sobre a bondade natural do homem, esta bondade está fundada sobre a liberdade, e, sobretudo, sobre a liberdade das paixões (ANDRADE, 2005, p. 109).

Outro ponto importante no pensamento de Rousseau é concernente à educação negativa, que respeita a espontaneidade natural da criança:

Toda a educação da criança deveria surgir do desenvolvimento livre de sua natureza e potencialidades naturais. Sustentava não uma ausência de educação, mas uma educação diferente. Por isso, além de o preceptor afastar a criança do mundo corrompido, ele não deveria transmitir conceitos sobre a virtude e a verdade, evitando a formação de preconceitos que impediriam o florescer espontâneo da natureza do ser humano (RORIZ, 2010, p. 56).

Jamais repetirei o bastante que a boa educação deve ser negativa. Impedi de nascerem os vícios, tereis feito o suficiente pela virtude. O meio é de última facilidade na boa educação pública. Trata-se de manter as crianças sempre treinadas, não em tediosos estudos onde nada entendem e vão odiar só pelo fato de por eles serem obrigadas a ficar paradas; mas por exercícios que lhes agradem, satisfazendo a necessidade que seu corpo tem de, ao crescer, agitar-se [...] (ROUSSEAU, 1990, p. 179-180 *apud* ALBORNOZ, 2006, p. 78).

Em *Emílio*, Rousseau divide o processo educativo em cinco fases distintas: 1 a 5 anos de idade; 5 a 12 anos; 12 a 15 anos; e 15 a 20 anos. Na primeira fase, o pensador defendia que se privilegiasse o desenvolvimento

físico em relação ao intelectual, condenando o excesso de roupas e outras restrições, como “a punição dos atos antes que a criança possa ter qualquer concepção do erro ou do motivo da punição” (MONROE, 1983, p. 289). No segundo momento (5 a 12 anos), considerado o período mais crítico da vida humana, a proposta de Rousseau cai sobre dois princípios:

a educação deve ser negativa e a educação moral alcançada pelas consequências naturais. Ao invés de tentar, e como se fazia geralmente, dar à criança toda sorte de idéias, nada em absoluto deveria ser feito para modelar ou forçar seu espírito. A infância tem em si mesma seu fim [...] (MONROE, 1983, p. 290).

Nesta fase, deverse-ia evitar a leitura, trabalhando o corpo, os sentidos e aptidões; a criança raciocinaria sobre as coisas que se relacionam diretamente com ela.

A terceira fase (12 a 15 anos) seria aquela em que deve ocorrer um maior empenho na aquisição de conhecimento, mas rejeitando tudo que não fosse apreciado pelo educando.

A última fase (15 a 20 anos) representaria o momento que o jovem deve ser educado para a vida em comum e para as relações sociais.

O pensamento de Rousseau influenciou muito as ideias pedagógicas de outro importante pensador iluminista, Immanuel Kant (1724 – 1804), principalmente no que tange à crítica ao intelectualismo pedagógico de sua época, em que predominava um ensino composto por métodos educacionais mecânicos que valorizava a reprodução do conhecimento e a simples memorização de conteúdos pelos alunos (GUIMARÃES, 2012). Segundo Kant, o homem “é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (KANT, 2004, p. 11).

Kant, em *Crítica da razão pura*, argumenta que o homem está destinado a conhecer somente aquilo que sua sensibilidade é capaz de apreender do objeto, ou seja, que nosso conhecimento é limitado pelas possibilidades de

nossas capacidades receptivas e racionais. Tal trabalho representa um marco em seu período, pois vai contra o pensamento presente na época:

Não resta dúvida de que todo o conhecimento começa pela experiência; efetivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmos as representações e, por outro, põem em movimento a nossa faculdade intelectual [...] (KANT, 1997, p. 36).

Portanto, para o pensador, se o sujeito constrói o mundo através de sua experiência sensorial, o educando passa a ser percebido como sujeito ativo no processo educacional, em vez de um simples ouvinte passivo que apenas reproduz o conhecimento. O sujeito, quando desenvolve a capacidade de pensar por conta própria, “sendo sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, torna-se capaz de julgar segundo os critérios do entendimento, saindo da menoridade” (GUIMARÃES, 2012, p. 51). Segundo Kant, a educação deve ser aperfeiçoada de geração em geração:

Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 2004, p. 19).

Assim como Rousseau, Kant criticou os métodos de ensino de sua época, que obrigavam a criança a memorizar e reproduzir conceitos abstratos, numa simples transmissão de conteúdos. Em palestras ministradas na Universidade de Königsberg, que foram recolhidas por seu estudante, Theodor Rink, e publicadas em 1803, Kant apresentou uma proposta educacional que levava em conta inclusive a educação dos bebês:

Kant em sua concepção de infância e nos conselhos práticos para a primeira educação. Kant reafirma que, entre os cuidados com a educação dos bebês, deve-se amamentá-los, posto que o leite materno é o melhor alimento (p. 37-38). Ele aponta os malefícios do uso de faixas para os infantes, considerando que essa prática serve mais ao conforto dos pais e é prejudicial ao desenvolvimento da criança, podendo causar defeitos físicos (SOUSA, 2004, p. 122).

Na visão de Kant, “é através da consciência moral que o ser humano conduz sua vida de acordo com princípios racionais e não religiosos” (RORIZ, 2010, p. 59). A construção da moral se daria por meio da liberdade, da autonomia, sendo necessário buscar o desejo pela disciplina. A formação da moral se daria pela educação, pois esta contribuiria para o desenvolvimento da razão. Para Kant, “a criança deveria aprender a agir pela submissão às regras, mas não pela passividade da obediência.” (RORIZ, 2010, p. 59).

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido (KANT, 2004, p. 12). Deve-se, portanto, submeter as crianças a uma certa lei necessária. Mas essa lei deve ser geral e é preciso tê-la presente sobretudo nas escolas [...]. Sempre se diz que as coisas devem ser apresentadas às crianças de tal modo que as cumpram por inclinação, o que é bom em muitos casos; entretanto, muitas coisas devem ser-lhes prescritas como dever (KANT, 2004, p. 78).

Portanto, podemos concluir que no pensamento pedagógico de Kant estava presente a ideia da tríade pedagógica (educar, ensinar e formar), tanto por sua defesa de uma educação ativa quanto por sua preocupação com a autonomia do sujeito. O pensador foi, inclusive, responsável pela conceitualização da autonomia, condição fundamental para a formação moral. É na autonomia de pensamento que o homem chegaria ao esclarecimento (*Aufklärung*):

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*aufklärung*] (KANT, 1974, p. 100).

Este pensamento influenciou outros pensadores, incluindo Pestalozzi e Herbart, pedagogos do século XIX:

[...] Pestalozzi e Herbart foram influenciados pelo contexto histórico-social alemão do início do século XIX, em que a cultura do povo era

considerada elemento essencial da constituição da nação alemã e a educação condição para formar o seu cidadão [...] Pestalozzi elaborou a pedagogia intuitiva, que afirma ser a vida mental estruturada com base nos dados fornecidos aos sentidos pelas coisas presentes no mundo. Propôs um método de ensino com base nos seguintes princípios: do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, da visão intuitiva para a compreensão geral. Seu método de ensino também é descrito como “lição de coisas”. Apresentando rupturas e continuidades com Pestalozzi, Herbart foi pioneiro em propor a pedagogia como ciência sistematizada com fins e método de ensino bem definidos. A proposta educativa de Herbart fundamentou-se em três conceitos ligados à moralidade como finalidade da educação, quais sejam: governo, instrução e disciplina. Apresentou o método de ensino que tem como passos formais a preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação (ZANATTA, 2012, p. 105-106).

Os ideais de educação grega projetados no projeto de formação racionalista, humanista e moral, bem como a formação do sujeito cidadão foram importantes fundamentos para o pensamento iluminista, que bebeu do pensamento grego e o aperfeiçoou, deixando-o mais funcional (MONROE, 1983). Tais princípios legitimam a tríade educar, ensinar e formar, presente no conceito de *Bildung*. A formação presente na *Bildung* refere-se a uma formação plena do indivíduo, do sujeito emancipado. A escola realiza a materialização do currículo por meio da tríade educar (*Erziehung*), ensinar (*Didaktik*) e formar (*Bildung*), operacionalizada de forma a:

Garantir a efetivação da *Bildung* = formação integral = a capacidade de reflexão própria a partir do domínio do conhecimento social e cultural acumulado, formação geral plena, a condição, do lado dos educandos, de se sentirem desafiados para buscar aprender cada vez mais.

Conduzir a *Erziehung* = educação = entendida a partir do sentido durkheimiano de formar as novas gerações para uma vida adaptada ao seu meio e ao seu tempo, deve-se considerar que esse processo de adaptação não deve ser imposto, deve se realizar no confronto das contradições entre as regras impostas pela escola e o compromisso individual de aprender com o desafio de formar para a individualidade e para a autonomia.

Efetivar a *Didaktik* = ensinar = o conjunto das ações da escola definidas e aplicadas para instruir os alunos. Empenhar-se de todas as formas para que a escola seja o lugar de ensinar e de aprender (VILELA, 2009, p. 63).

4.4 Século XX – Teoria crítica e Educação: Theodor Adorno

Entre os diversos nomes representativos de uma dimensão da educação no século XX, a minha escolha recai em Adorno. Apesar de não ser propriamente um teórico da educação, podemos encontrar na obra de Adorno diversas reflexões e escritos pertinentes sobre educação. Para compreender a posição de Adorno sobre educação, faz-se necessário introduzir primeiramente alguns princípios da Teoria Crítica, desenvolvida por ele e seus contemporâneos da escola de Frankfurt.

4.4.1 Princípios básicos da Teoria Crítica

Entende-se por Teoria Crítica a linha de pensamento desenvolvida na primeira metade do século XX pelos pensadores do que posteriormente denominou-se “Escola de Frankfurt”, que começa suas atividades em 1923 com a criação do Instituto de Pesquisa Social. Formado por intelectuais orientados pelo pensamento Marxista, os fundamentos básicos do pensamento crítico estão ligados ainda à visão de pensadores como Hegel e Kant. Tal linha de pensamento busca um rompimento com a tradição positivista (que tenta analisar o fato social, como nas ciências naturais) buscando assim uma ciência contextualizada, não neutra, que defendesse a transformação do mundo adverso ao homem em um mundo melhor para ele.

O próprio termo “crítica” vem da filosofia crítica kantiana, que significa fazer uma reflexão que não esta apenas no âmbito do tátil. A palavra, no grego, possui a mesma raiz de “crise” (“corte”). Para Kant, o homem só pode responder a questões às quais ele tem acesso, tirando das ciências a explicação da ideia de Deus.

Kant, em sua obra *Crítica da razão pura*, estabelece os limites do exercício da razão no conhecimento da natureza: a razão só pode legislar no âmbito do espaço e do tempo. Apenas os fenômenos são objetos da ciência. Os juízos na ciência pertencem a uma instância

lógica – o entendimento, que trabalha com a identidade dos objetos e com conceitos abstratos (MATOS, 1993).

Assim, os teóricos da escola de Frankfurt passam a tratar os problemas de história, política ou sociologia com uma proposta multidisciplinar, na tentativa de responder a questões antes deixadas de lado pelos positivistas. Se para estes a ciência podia ordenar o mundo, para a Teoria Crítica a questão se torna outra: como é possível ordenar o mundo? Por que o mundo precisa ser ordenado? Quais são as consequências para o homem? O que é melhor para ele? Nessa perspectiva, a teoria crítica acompanha a história, em vez de apenas interpretá-la.

A teoria crítica almeja a mudança da sociedade como um todo. O seu critério normativo para alcançar a mudança pretendida é a eliminação de tudo aquilo que está deformando o homem, de tudo aquilo que o oprime e o incapacita para se opor a injustiça. Nesse sentido, a crítica da sociedade é uma crítica auto-reflexiva, crítica que tem que se basear no conhecimento real da realidade criticada, pois, para Adorno, a primeira empreitada da crítica é confrontar a realidade com as normas que a estruturam por que é da compreensão desta relação que se pode apreender a verdade sobre a realidade (PORTELA, 2012, [s. p.]).

4.4.2 - As ideias de educação em Adorno

Como dito anteriormente, embora Adorno não seja um teórico da Educação, suas reflexões filosófico-sociais nos mostram uma estrutura essencial de análise para a Educação. Podemos notar em sua obra uma nítida crítica à escola comprometida com o processo de dominação, assim como sua preocupação com a tarefa da escola como meio para a emancipação social. Em seu discurso, que defende uma educação completa e emancipadora, encontra-se presente a preocupação com um processo de educação que não permita que o homem seja levado à barbárie. Seu maior exemplo de barbárie é o caso de Auschwitz:

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação. Fala-se da ameaça

de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995, p. 119).

Mas o que seria a barbárie? Para Adorno, barbárie seria a violência, ocasionada por um processo de formação incompleto no qual o indivíduo, mesmo tendo passado formalmente pela escola, não se encontra emancipado. Adorno considera o ocorrido em Auschwitz como um exemplo dessa barbárie, em que seres humanos teoricamente educados (engenheiros, enfermeiros, soldados) da sociedade alemã se utilizaram de seus conhecimentos técnicos para praticar atos terríveis contra outras pessoas, acreditando que aqueles indivíduos não eram de fato pessoas. A barbárie seria então um processo de desumanização em que o homem passaria a não mais enxergar seus semelhantes como iguais.

São famosos os relatórios nazistas, tais como os que se encontram no museu judaico de *Frankfurt am Main*, na Alemanha, cujos cálculos se referem à quantidade ideal de peças que poderiam ser transportadas nos vagões dos trens até os campos de concentração. O “detalhe” é que as peças descritas eram seres humanos (ZUIM, 1999, p. 609-610).

Em sua palestra “Educação após Auschwitz”, Adorno mostra seu inconformismo com a barbárie ocorrida no campo de concentração alemão durante a Segunda Guerra Mundial e argumenta que apenas com uma educação emancipadora, que contribuísse para a formação plena do indivíduo, tais atrocidades não mais aconteceriam. Antônio Álvaro Zuim, ao analisar as indagações de Adorno sobre educação e Auschwitz, nos mostra que:

De fato, cada vez que uma atrocidade era praticada nos campos de concentração, quer seja na forma humilhante de violência simbólica, quer seja no assassinato e nas mutilações dos corpos de judeus, ciganos, intelectuais, homossexuais, etc., negava-se qualquer possibilidade de humanização fundamentada em alicerces culturais, cujas bases não se revelaram, com o passar do tempo, tão firmes assim. Ou seja, o fato de determinados indivíduos serem

considerados cultos, em virtude da facilidade de apreensão de certos conteúdos, não significava necessariamente que fossem mais humanos, haja vista o famoso exemplo dos oficiais nazistas de Auschwitz que matavam os prisioneiros ao som de música clássica (ZUIM, 1999, p. 608).

Portanto, para Adorno, o fato de um indivíduo ter passado por um processo de educação formal não garante sua formação. Um processo educacional incompleto, não calcado nos princípios da *Bildung*,⁵ poderia levar o indivíduo à semiformação, conceito que Adorno chamava de *Halbbildung*:

Semiformação, que mediante o pensamento adorniano significa os impeditivos à formação plena do sujeito. A semiformação não se refere em seu conceito epistemológico, a ausência de formação intelectual e técnica, mas sim a primazia do conhecimento tecnificado sobre um conhecimento humanizante, o que de fato é impeditivo a uma formação plena e esclarecida (OLIVEIRA, 2013, p. 27).

O pensador critica, juntamente com Max Horkheimer, o processo de *tecnificação*, relacionando-o com o processo de massificação da educação. Considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, e não como apenas uma extensão do braço dos homens, contribuiria para o processo de semiformação. Adorno utiliza como exemplo os engenheiros que projetavam o sistema ferroviário que conduziu as vítimas de Auschwitz de forma rápida, sem se preocuparem com o que ocorreria com estas pessoas (ADORNO, 1995).

Em *Dialética do esclarecimento*, clássica obra escrita com Max Horkheimer (Horkheimer & Adorno, 1985), lê-se que o progresso e a cultura ocidental devem ser entendidos pelo movimento de passagem do estágio do mito para o do esclarecimento que, por sua vez, retorna violentamente ao estágio mitológico, produzindo um deslocamento regressivo cujo conteúdo será novamente a dominação e a barbárie. A técnica seria o *modus operandi* desse processo que objetiva o método, o cálculo e a exploração [...] (BASSANI, 2008, p. 100-101).

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem como indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação

⁵ O vocábulo alemão *Bildung* significa “formação plena do sujeito, incorporando as dimensões culturais e humanas” (VILELA, 2011).

e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a idéia de homem (HORKHEIMER, 2000, p. 9-10).

Seria então através da educação, mas num processo educacional direcionado para a realização da *bildung* que o homem poderia elevar-se como indivíduo pleno, formado e emancipado. Esta é a educação defendida por Adorno. Para o pensador, processos como a massificação da cultura, definida por Indústria Cultural, não só não contribuem para a formação plena do indivíduo como podem ser pensados como processo de dominação, através da padronização de bens culturais, em que tudo parece semelhante.

A indústria cultural pode ser definida como o conjunto de meios de comunicação como, o cinema, o rádio, a televisão, os jornais e as revistas, que formam um sistema poderoso para gerar lucros e, por serem mais acessíveis às massas, exercem um tipo de manipulação e controle social, ou seja, ela não só edifica a mercantilização da cultura, como também é legitimada pela demanda desses produtos. (COSTA *et al.*, 2003, p. 2)

A expressão “indústria cultural”, empregada pela primeira vez na *Dialética do esclarecimento*, se difere da “cultura de massas”, expressão que poderia levar-nos a pensar na cultura que brota do povo, a arte popular. Tal diferenciação é importante: a primeira diz respeito a um sistema de massificação da cultura, focada no consumo e no qual os bens culturais passam a se tornar objeto de fetiche, e a segunda diz respeito à cultura popular, produzida pelo povo.

Cultura de massas parece indicar uma cultura solicitada pelas massas, como se fossem sujeito pressuposto acriticamente, fora do alcance da totalização. Já o termo indústria cultural ressalta o mecanismo pelo qual a sociedade como um todo seria construída sob a égide do capital reforçando o vigente. (MAAR, 2003, p. 2).

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio,

eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 114).

O conceito de indústria cultural é também muitas vezes confundido com a “indústria da cultura”, que, por meio da tecnologia, veio a facilitar a produção e distribuição de bens culturais. O problema não está, então, por exemplo, em se facilitar a aquisição de um determinado bem cultural (livros, gravações) disponibilizados pela indústria da cultura, mas na transformação deste bem em objeto de fetiche, em que apenas bastaria possuir determinado livro, sem ser necessário conhecê-lo.

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque esse pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104).

A indústria cultural age de forma a homogeneizar a vida cotidiana. O sujeito tem a falsa ideia de escolha, quando na verdade está sendo manipulado pela indústria cultural. O homem por ela dominado é semiformado, acrítico, faz suas escolhas no que é preestabelecido por ela. É apenas através do pensamento crítico, libertando-se das amarras da indústria cultural, que o homem alcançaria, de fato, a liberdade.

A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio perderam todas as suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, descentes e racionais (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 21).

Ao mostrar os malefícios da indústria cultural e da semiformação, Adorno discute também a importância da educação para quebrar esse processo. Para Adorno, lutar contra a barbárie seria uma questão urgente para a educação. Em *Educação após Auschwitz*, Adorno aborda o caráter preventivo da

educação, partindo da convicção de que tal barbárie não poderia se repetir. Em trabalhos posteriores, este caráter preventivo evolui para um pensamento que contempla a ideia de emancipação, pois promover a emancipação do sujeito significa combater a barbárie.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2011, p. 141-142).

No pensamento adorniano, educar para a autonomia significa permitir ao sujeito a experiência, a lida com o conhecimento, da mesma forma como preconizava Kant. Para Adorno:

O defeito mais grave que defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda (ADORNO, 2011b, p. 148).

Apesar de Adorno não ter pretendido propor um projeto de educação, podemos encontrar em sua obra ideias claras a respeito da importância de se concretizarem na sala de aula e na escola os processos que levariam o sujeito ao esclarecimento. Portanto, sua obra corrobora ideais de educação que justificam a necessidade de se cumprir, na escola, a tríade pedagógica.

4.5 Teoria Pedagógica e Currículo

A retomada do conceito de escola e sua função na Teoria Pedagógica aponta para a importância de se considerar sua presença na sala de aula nos estudos que buscam explicitar qual currículo é materializado.

Toda e qualquer proposta para uma jornada escolar de qualquer disciplina, de modo latente, incorpora o tripé do processo pedagógico. Dentro da sala de aula se educa para o aqui e agora, se educa porque os alunos, como sujeitos, precisam conviver com os outros sujeitos e estão inseridos numa sociedade. Também na sala de aula acontece a lida com o conhecimento. Apoderar-se dele ou não demarca as condições de desenvolvimento do sujeito para a autonomia, para a emancipação, para a formação. Esses três elementos não ocorrem de modo contínuo e em sincronia; estão dialeticamente em processo. Como de fato se relacionam entre si na prática pedagógica instalada dentro da sala de aula, decorre a condição do aluno para sua formação.

5 A Hermenêutica Objetiva

O método escolhido para a pesquisa de campo realizada neste trabalho, onde gravações de aulas de música foram gravadas e analisadas, é chamado de Hermenêutica Objetiva, um procedimento de pesquisa empírica qualitativa e interpretativa, que permite compreender a sala de aula através da reconstituição da aula em si.

O método da hermenêutica objetiva, segundo Vilela, tem como finalidade

[...] descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, reveladas em um texto, elaborado a partir de procedimentos de coleta de dados de pesquisa qualitativa, como relatório de campo, entrevistas e transcrição de gravação de situações observadas para serem analisadas, como as interações presentes em sala de aula. Tem como premissa constitutiva que o mundo que nos é revelado é produzido com sentidos através da linguagem, sendo o texto a sua materialidade (VILELA, 2010, p. 306).

Tal método foi desenvolvido pelo sociólogo Ulrich Oevermann, da universidade de Frankfurt, e consiste em aplicar um procedimento de análise de textos segundo a lógica da ciência hermenêutica, mas que incorpore dimensões da sociologia estruturalista e da teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno. Para a Hermenêutica Objetiva, qualquer texto que represente uma realidade social é passível de interpretação com a finalidade de desvendar e revelar a realidade *sui generis* que está contida nela. Essa análise deve ser feita através de uma postura crítico-reflexiva para compreender a realidade, revelada no texto produzido, com as situações captadas nas pesquisas de campo.

O método da Hermenêutica Objetiva está alinhado com a sociologia Adorniana, principalmente com a obra *Dialética Negativa*, publicada em 1966. A dialética negativa propõe discutir o processo social por meio da negação das premissas estabelecidas para buscar a verdade escondida nelas, pelo fato de a ideologia conduzir a vida dos homens. É um modo de fazer pesquisa social empírica que se opõe à Teoria Positivista, pois considera que esta apenas

confirma o sistema através da ideologia. Luciano Gatti discute que a dialética negativa como orientação teórico-epistemológica para a busca de entendimento da realidade pela pesquisa encerra a posição da teoria crítica.

O recurso do pensamento à tradição filosófica, indicado em tal expressão, exige, portanto, a subversão dessa mesma tradição. Em sua reconstituição por Adorno, o pensamento da negação sempre procurou estabelecer algo positivo. A dialética *negativa* volta-se contra essa positividade e suas inúmeras formas, particularmente contra a pretensão da dialética idealista de esquadrihar a totalidade da experiência a partir de princípios subjetivos. Mas não só: ela também se contrapõe à pretensão malograda da dialética materialista de realizar na história a identidade entre sujeito e objeto. Diante do fracasso da emancipação como revolução social, a sobrevivência do pensamento dependeria do esforço de alcançar seus objetos em sua singularidade por meio da auto-reflexão crítica dessa pretensão. Com isso, a idéia de sobrevivência da filosofia só é possível como uma crítica do idealismo que leva em consideração a esperança não realizada de sua realização na história (GATTI, 2009, p. 261).

A Hermenêutica Objetiva apresenta-se como uma alternativa aos elementos criticados pela teoria crítica nas pesquisas qualitativas. No lugar de subsumir dados, a metodologia reconstrói a situação e indica empiricamente as tensões entre a pretensão de ser e o que é de fato.

A Teoria Crítica já se opunha aos próprios procedimentos das pesquisas qualitativas porque estas também subsumiam os dados a posições teóricas já existentes, e, assim, também não estavam em condição de fazer emergir o verdadeiro conhecimento sobre os objetos da investigação (ADORNO, 1973).

Para entender o método de análise sociológica Hermenêutica Objetiva, é preciso primeiro compreender o conceito de hermenêutica. Considerando que o termo está relacionado à interpretação, Bung (1977) define que

O termo, como adjetivo, ou seja, hermenêutico, e de origem grega, significa “esclarecedor”, “significativo”, “interpretativo”. Com o método hermenêutico o sentido do texto é interpretado e revelado. A hermenêutica, como ciência da interpretação, foi desde cedo, por princípio, o processo de busca de conhecimento aplicado pelas “Ciências do espírito”: Teologia, Filosofia, História e Literatura. Nas Ciências Sociais, na Alemanha, foi após a Segunda Guerra que essa abordagem teve maior penetração, transformando-se em verdadeiro método, principalmente na Sociologia e na Psicologia Social. Mais

tarde, por volta dos anos 60, o método e desenvolvido também na Ciência da Educação (BUNG, 1977 *apud* VILELA, 2008, p. 1).

A hermenêutica se consolida como um método de investigação no fim dos anos 1960, como uma consequência da resistência ao positivismo. Como tal, influenciou os membros da escola de Frankfurt, gerando inclusive discussões entre Theodor Adorno e Karl Popper as quais se tornaram públicas depois de *Der Positivismusstreit in der Deutschen Soziologie*, obra organizada por Adorno em 1969,⁶ que contava com textos baseados nas discussões realizadas em outubro de 1961, no Congresso da Sociedade de Sociologia Alemã (VILELA, 2008).

Oevermann considera que o texto é “a instância material para exame de cada interpretação dada à realidade social porque esta realidade não é outra senão a realidade registrada no texto e que só no texto pode ser examinada” (OEVERMANN, *apud* VILELA, 2008, p. 7). O método visa a reconstituir o texto para se obter uma interpretação válida, isto é, objetiva-se que se explique o fenômeno em análise na sua expressão de significado social. Não se trata apenas de descrever o fenômeno e evidenciar nuances arroladas na pesquisa empírica; sua pretensão é alcançar seu significado, interpretar por que ocorreu, como ocorreu e por que assim ocorreu.

Tal método teve origem em um projeto coordenado por Oevermann em 1968, que buscava entender como barreiras linguísticas podiam influenciar no êxito escolar no contexto da educação compensatória na Alemanha. Tal pesquisa foi realizada primeiramente com uma metodologia quantitativa, mas os resultados não satisfizeram seus pesquisadores, que passaram a questionar tanto a metodologia quanto questões teóricas relacionadas ao objeto que buscavam compreender. Buscou-se, então, analisar hermeneuticamente textos

⁶ *Der Positivismusstreit in der Deutschen Soziologie* (A disputa do positivismo na sociologia alemã) foi uma publicação de 1969, organizada por Theodor Adorno, contendo textos de Karl Popper, Theodor Adorno, Ralf Dahrendorf, Hans Albert, Jürgen Habermas e Harald Pilot publicado por Herman Luchter and Verlag. Ganhou uma tradução para o espanhol em 1973 (ADORNO *et al.*, 1973).

coletados durante a pesquisa a fim de reconstruir a estrutura dos processos de socialização, pois os pesquisadores perceberam que

a relação entre origem social e rendimento escolar que a pesquisa quantitativa procurava sinalizar não poderia ser esclarecida sem o devido entendimento do que ocorria no meio social, ou seja, do processo de socialização familiar (VILELA, 2008, p. 8).

Para Oevermann, era preciso resolver duas questões importantes que estavam contaminando o método da pesquisa qualitativa, quando usada:

era preciso libertar a análise hermenêutica da carga de subjetividade do interprete; era preciso libertar o método da lógica da subordinação a frequência e regularidade dos dados (*subsumtionslogischen Vorgehen*), buscada nas condutas de pesquisa quantitativas, predominantes nas pesquisas nas ciências sociais nos anos 1960, que produziam “verdades” através de respostas a questionários e do controle estatístico das respostas (VILELA, 2008, p. 9).

Oevermann construiu o método na própria ação de pesquisa, elaborando e precisando, até os anos de 1980, suas regras e procedimentos. Em 1983, em seminário comemorativo dos 80 anos de Adorno (falecido em 1969), cuja tônica era compreender o investimento de Adorno na pesquisa social, Overmann tornou público o método já consolidado.

Para a aplicação correta do método, os pesquisadores devem seguir rigorosamente tanto os princípios teóricos quanto os metodológicos. Para não poluir a interpretação do texto com as ideias preconcebidas do pesquisador, as análises devem ser feitas por um grupo multidisciplinar de pesquisadores, que, seguindo as regras gerais do método, devem tentar reconstruir as situações da pesquisa de campo registradas no texto.

A Hermenêutica objetiva se tornou um dos mais utilizados métodos de investigação sociológica que opera com a reconstrução lógica de acontecimentos. Ela se aplica de modo especial para aqueles estudos que se interessam pelo entendimento dos processos lógicos de interação, o que explica sua apropriação para os estudos de família e dos intramuros da escola e da sala de aula. Essa abordagem demonstra, através da recolocação cuidadosa dos elementos presentes em uma ocorrência e da observação da dinâmica das relações estabelecidas, que é possível identificar/

descobrir/ desvendar a lógica da interação, reconstituindo o seu processo de configuração (VILELA, 2008, p. 10).

Pesquisas utilizando a metodologia já estão sendo realizadas dentro do programa de pós-graduação em educação da PUC Minas desde 2009 sob a coordenação da pesquisadora Rita Amélia Vilela, dentro da linha de pesquisa “Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura”, eixo que estuda as questões relativas ao currículo na contemporaneidade e a materialização do currículo na sala de aula.

5.1 Etapas da pesquisa de campo

Para trabalhar com a Hermenêutica Objetiva para pesquisa de sala de aula, é necessário que o pesquisador, após precisar seu objeto de pesquisa como estudo do currículo materializado na sala de aula, primeiramente grave aulas sequenciais em uma determinada turma, para que posteriormente estas aulas sejam transcritas integralmente. Na transcrição preserva-se a identidade dos sujeitos envolvidos no processo, sendo todos os nomes substituídos por siglas (ex: um determinado aluno do sexo masculino passa a ser definido como Alm1, outro por Alm2 etc.). Todas as situações não captadas pelo gravador devem ser registradas no texto, com recurso das anotações do caderno de campo, devidamente assinaladas por colchetes, chaves, etc., que a diferenciem das falas captadas. O texto pronto, representando a aula integralmente, denomina-se “protocolo”. Antes de começar a análise, o protocolo é revisto pelo pesquisador de campo (que idealmente não deve realizar as transcrições), visto que ele observou tais situações durante a aula em si. Cabe também ao pesquisador anotar, em seu caderno de campo, todos os acontecimentos que não podem ser captados pelo gravador, como frases anotadas no quadro, movimentação dos alunos, início e término da aula, a fim de facilitar o esclarecimento de dúvidas que surgem durante as análises.

5.2 Processo de gravação das aulas

Desde que o método começou a ser utilizado pelo grupo de

pesquisadores da PUC Minas, várias adaptações foram feitas, principalmente no que diz respeito ao processo de gravação das aulas, para que o protocolo de análise ficasse mais fidedigno à realidade da aula. Inicialmente as aulas eram gravadas utilizando um gravador digital simples, muito utilizado por diversos pesquisadores para captar entrevistas. Tais gravadores, apesar de mais que suficientes para registrar a fala de uma pessoa em um ambiente de pouco barulho, situação comum em uma entrevista, não são adequados para registrar uma aula, em que podem ocorrer diversos ruídos, múltiplas falas, entre outros problemas que aumentam consideravelmente a quantidade de barulho.

Com isso, para tentar captar mais elementos da aula, múltiplos gravadores foram utilizados, distribuídos em pontos estratégicos da sala, sendo um deles na mesa do professor. Tal sistema provocou a geração de múltiplos protocolos, dificultando muito o processo de pesquisa, pois a transcrição demandava muito tempo. Após a gravação e transcrição, também era necessário transformar os múltiplos protocolos em um só, para ser posteriormente analisado pelo grupo. Isso também demandava tempo adicional.

Para resolver esses problemas, uma nova estratégia de gravação foi pensada, a partir de 2011, usando-se apenas um único gravador, mas de qualidade superior. Gravadores portáteis voltados para o mercado musical foram adquiridos, pois possuem um sistema de captação estéreo (ou quadrifônico, podendo captar em um único arquivo o sinal de até quatro microfones) com microfones de qualidade superior ao dos gravadores utilizados anteriormente. Após a gravação, os arquivos de áudio também passaram a ser tratados em programas de áudio profissionais, para realçar determinadas passagens, remover ruídos externos e facilitar o processo de transcrição.

Esses recursos melhoraram a qualidade do texto gerado a partir da pesquisa de campo (o protocolo). É uma exigência do método que o protocolo represente a realidade pesquisada. No caso das nossas pesquisas de sala de

aula, o protocolo deve registrar a aula ocorrida. Ao ler o protocolo, qualquer pessoa deve poder ver a aula ali representada. Essa é uma qualidade do método.

5.3 Regras para a análise sequencial do texto

Após a transcrição e o preparo dos protocolos, cada aula deve então ser analisada por um grupo multidisciplinar de pessoas. É essencial a presença do pesquisador de campo e de um professor da disciplina da aula. Cada passagem deve ser discutida seguindo as regras gerais do método.

As regras gerais do método, segundo Vilela e Noack Napoles (2010), são:

- 1) Sequencialidade: O texto é interpretado desde a primeira palavra registrada, até o fim. Cada passagem é analisada e interpretada substancialmente;
- 2) Independência do contexto: A interpretação deve ater-se apenas à situação registrada, em que cada passagem do registro deve ser esclarecida com a pergunta: “O que está explicitado aqui?”. O contexto é importante para o discurso final das evidências empíricas alcançadas pela análise, mas no momento da análise ele é considerado um possível provedor de projeções, de interpretações apressadas e ideológicas;
- 3) Literalidade: O intérprete deve decifrar o que está escrito e não tentar desvendar o que foi pensado, isto é, a análise explicita o que ocorreu e está registrado, nunca sua justificativa ou pressuposições;
- 4) Substancialidade da informação: Levar em consideração todos os elementos, todas as leituras possíveis do que está registrado, de forma pragmática. Nesse momento é importante que sejam indicadas hipóteses explicativas que serão demonstradas ou recusadas à medida que a análise prossegue o conhecimento do fato ou caso em análise;
- 5) Parcimônia/Economia: Não podem ser acrescentadas informações, nem feitas conjecturas acerca do que está informado no registro. O objeto em análise deve ser compreendido no procedimento de análise do material

empírico protocolado no texto. Isso exige paciência e persistência para elucidar o que se passa na situação. Essa regra do método permite entender o que ele pretende como objetivado: diminuir a força de projeções na análise. O método não pretende eliminar a subjetividade, mas sim controlá-la.

Com este processo, espera-se conseguir compreender melhor como se dá a materialização do currículo em uma aula e observar o que, da proposta curricular e dos propósitos da educação, foi e o que não foi materializado nela. A orientação teórica do grupo para compreender a aula é buscada na Teoria da Educação, na qual está previsto que a aula é o lugar onde devem acontecer os propósitos universais da educação, que consistem em educar o indivíduo, conduzi-lo ao conhecimento e criar as condições para que ele se forme enquanto pessoa, possibilitando a formação plena do indivíduo (VILELA, 2012; PFLUGMACHER, 2012). A análise deverá ter como referência a tensão permanente entre as três dimensões do processo pedagógico: educar, ensinar e formar.

O ato de educar pode ser compreendido como a tarefa da escola de socializar os alunos. Para educar é necessário disciplinar (criar as condições para a vivência, internalização de normas, condutas, etc.) e fazer com que o sujeito perceba em qual situação social está inserido. Educar é também desenvolver no sujeito a autonomia para que ele se encontre como sujeito social. Para isso, o sujeito deve desenvolver formas de decidir o que é melhor para ele e para o outro. Educação é então um jogo entre disciplinar e desenvolver autonomia (PFLUGMACHER, 2012).

Já ensinar é o processo de mediação do conhecimento que é a tarefa do professor. Cabe ao professor criar situações que viabilizem a aprendizagem dos alunos, fazendo com que esses busquem conhecimento, desenvolvendo neles o interesse por aprender, mas também por garantir o conhecimento do conteúdo das disciplinas (PFLUGMACHER, 2012).

Por fim, formar é possibilitar que o aluno se transforme em um sujeito

pleno por meio do processo educativo. O aluno precisa do conhecimento e da educação, a fim de desenvolver autonomia e um pensamento crítico, podendo, assim, chegar ao nível de sujeito pleno. “Estas três dimensões estão presentes e se relacionam dialeticamente no processo pedagógico, portanto são dimensões do processo escolar” (PFLUGMACHER, 2012, p. 137).

O método de Oevermann, ao possibilitar a reconstituição interpretativa da aula, tem se mostrado um processo valioso para essa análise. É usado desde 2000 pela equipe de pesquisa do professor Andreas Gruschka, do departamento de formação de professores do Instituto de Ciências Sociais da Educação da Universidade de Frankfurt, para pesquisas sobre a realidade das salas de aula na região de Frankfurt. A equipe da PUC Minas está desenvolvendo o método de forma experimental, com a parceria de pesquisadores da universidade de Frankfurt (VILELA, 2012).

No presente trabalho, o método foi utilizado para investigar aulas de canto coral ministradas dentro da grade curricular de uma escola regular em Belo Horizonte para crianças com idades entre oito e dez anos. As aulas, que acontecem no período da manhã, são formadas por uma turma mista de alunos (duas classes de crianças do terceiro e quarto anos) que se juntavam naquele horário para participarem da aula). As turmas são sempre acompanhadas de uma das professoras regentes, que alternam semanalmente a presença na sala de aula. As gravações das aulas foram realizadas entre os dias 22 de março de 2013 e 25 de abril de 2013, totalizando cinco aulas gravadas.

Para o registro das aulas, um gravador estéreo de alta fidelidade foi posicionado próximo à professora, que se coloca de frente para os alunos, organizados em três a quatro fileiras (dependendo do dia) em meia lua, de frente para a professora e o piano. Esta posição do gravador foi escolhida para priorizar as falas da professora e as falas dos alunos dirigidas à professora, mas para, ao mesmo tempo, conseguir captar a maioria das falas paralelas dos alunos. Posteriormente, as gravações foram normalizadas (processo digital que amplifica o sinal até seu limite máximo antes da distorção, com a finalidade de aumentar o volume geral da gravação), e seus principais ruídos foram filtrados.

Tal processo foi realizado utilizando o software Audacity, por possuir licença livre. Após esta etapa, o áudio das aulas foi transcrito e as aulas transformadas em protocolos posteriormente analisados durante o mês de novembro pelo Grupo de Pesquisa sob a orientação da Prof.a Dr.a Rita Amélia Teixeira Vilela na PUC-MG.

Do total de cinco aulas gravadas, apenas as quatro últimas foram analisadas, pois a primeira foi descartada para evitar dados contaminados pela estranheza, por parte dos alunos e do professor, com a presença do pesquisador e de um gravador coletando dados na sala de aula. Dessa forma, a segunda gravação se tornou a Aula 01, e assim subsequentemente até a quinta gravação, que se tornou a Aula 4. Nesta dissertação, a análise da Aula 01 será apresentada por completo, e, juntamente com a apresentação da sequência de fatos em uma análise descritiva e interpretativa, lançar-se-á mão, quando necessário, de exemplos das demais aulas para elucidar questões sobre o ensino de música nesta realidade. As demais aulas estão arquivadas no banco de dados do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

6 O currículo na sala de aula: a aula de música e suas particularidades

As particularidades do método da Hermenêutica Objetiva permitem que a aula seja explorada para elevar seu sentido na escola: se ela educa, nesse caso como procede a socialização dos alunos para a vida escolar e social? Se conduz os alunos à lida com o conhecimento, como se instala na sala de aula a relação entre ensinar e aprender? O que se instala como processo pedagógico nesse ambiente conduz os alunos para sua formação?

O propósito da análise não é diferente daquela realizada nos estudos da relação entre currículo prescrito e currículo em ação, ou currículo oficial e currículo real, consolidados na tradição da pesquisa no campo do currículo. Entretanto, essas pesquisas partem do princípio de que há sempre uma discrepância entre o currículo proposto e o currículo realizado na sala de aula. Assim, essas pesquisas adentram a sala de aula para dar visibilidade a essa discrepância. Não é isso que se pretende com esta análise. Na lógica da pesquisa segundo a Hermenêutica Objetiva, o propósito é deixar que a sala de aula revele o que ocorre dentro dela. A questão não é considerar como prescrito que a aula deve projetar as intenções da escola em educar, ensinar e formar o aluno e então mostrar apenas a discrepância entre o pretendido e o obtido. O interesse é compreender e explicar como essas três dimensões do processo pedagógico se instalam na sala de aula. Portanto, neste capítulo procurar-se-á dar visibilidade ao que a música, numa determinada proposta curricular e segundo uma modalidade particular, opera como dimensão na formação escolar dos alunos, processando socialização e ensino.

O volumoso material gerado na análise torna impossível seu registro na íntegra num texto padronizado e limitado, como o desta dissertação. Assim, a apresentação que se segue representa escolhas dentro do material produzido na pesquisa. Serão apresentados recortes da análise de uma aula considerada representativa do que a sequência das aulas estudadas revelou e, quando necessário, serão agregados elementos das demais.

Data da aula: 21/03/2013

Conteúdo da aula: Canto coral

A professora de música já se encontra em sala de aula quando o pesquisador entra na sala. O gravador é então posicionado atrás do teclado (ficando apontado para os alunos) e ligado para registrar a aula. Os alunos chegam um pouco depois, acompanhados da professora regente, pois a aula de música (prática de coral) é realizada em sala ambiente, devidamente preparada pela professora, que dispõe as cadeiras em forma de três semicírculos, um atrás do outro e de frente para o teclado. O ruído captado pelo gravador é uma mistura das falas de alguns alunos ao adentrar a sala e com o ruído externo, pois a sala se localiza em cima da área onde é realizado o recreio de outras turmas da escola. Enquanto os alunos entram na sala, a professora regente se coloca no fundo da mesma.

Início da aula: 10:00

- Professora: Bom dia! {alongando a palavra dia, em tom de voz moderado}
- Alunos: Bom dia! {Nem todos falam ao mesmo tempo, os alunos vão respondendo a medida que se dirigem aos seus lugares}

A aula começa com uma saudação respeitosa da professora, que é respondida pelos alunos à medida que se organizam pela sala. Tal saudação aconteceu em todas as aulas analisadas, levantando-se a hipótese de que tal receptividade aos alunos e à atividade escolar é recorrente neste ambiente de ensino. A resposta positiva dos alunos é indício de que existe, da parte deles, uma predisposição ao trabalho que será realizado, que foi estabelecido na aula o compromisso com a atividade anunciada, a aula de canto, que eles sabem e aceitam o que devem fazer nessa aula. Alguns alunos se organizam livremente pelo ambiente, enquanto outros colegas ainda estão chegando à sala. As aulas de canto coral são realizadas com turmas em que misturam turmas de dois anos escolares por vez, unindo turmas do terceiro e quarto ano. A turma é

composta por alunos de 8 a 10 anos de idade. Alguns alunos ainda se organizam.

- Professora: Vamos espichando, enquanto o pessoal chega

Com essa expressão, a professora inicia um exercício de alongamento, usando a preparação corporal. Isso é necessário para uma adequada atividade de prática de canto. A atividade também visa inserir os alunos na aula. Os alunos responderam rapidamente ao pedido da professora, realizando os movimentos de alongamento. Tal situação denota que os alunos parecem conhecer um *modus operandi* para o início da aula, visto que na aula anterior (gravada porém não analisada) tal atividade foi realizada da mesma forma. Quando todos os alunos se organizam, colocando-se de pé olhando para a professora, as atividades de alongamento prosseguem, com exercícios propostos por ela. Os alunos repetem os exercícios feitos pela professora, que se coloca, assim, como modelo: ela educa e ensina.

-Professora: Meu amigo medalhista, fiquem um tiquinho separados vocês dois {apontando para dois alunos}

Essa intervenção da professora evidencia uma ação docente de organização e disciplinamento, levantando-se a hipótese de que tais alunos costumam apresentar um comportamento não recomendável para a aula, e que a professora teria algum motivo para não deixá-los juntos (alguma indisciplina recorrente, por exemplo). A professora se comunica com os alunos de forma coloquial (apesar de respeitosa) e não chama um deles pelo nome para realizar uma interferência disciplinar. Sobre a forma de se referir ao aluno, foram levantadas algumas hipóteses:

- A professora não sabe o nome de todos os alunos, portanto se referiu ao aluno como "medalhista" por algum motivo específico (o aluno estava usando uma medalha ou faz algum esporte e possui destaque nesta atividade);
- A professora tem a prática de chamar alguns alunos por apelidos e o garoto tem esse apelido na escola;

Tal fato (apelido usado pela professora) foi, posteriormente, questionado pelo pesquisador, mas a professora não se recordava do acontecido em sala nem soube dizer se o aluno recebeu naquele momento o apelido por estar usando alguma medalha. A professora também não soube dizer se tal aluno pratica algum esporte, portanto o mais provável é que tal situação não seja recorrente com este aluno.

As intervenções da professora acontecem muito rapidamente, sem que se interrompam os exercícios de alongamento, que seguem sendo realizados, sempre demonstrados por ela, que não só comunica qual será o exercício como demonstra como fazê-lo, mantendo a atitude de educar e ensinar. Como a aula de canto coral conta com duas turmas concomitantemente, todas as aulas são acompanhadas por uma das professoras regentes, que alternam semanalmente a presença na sala. Isso é usual na escola: uma das regentes é liberada nesse horário e a outra acompanha a aula de canto. Estas professoras se assentam no fundo da sala e raramente fazem alguma intervenção. As poucas vezes em que se percebe a ação das professoras regentes na aula se dão em ações disciplinares.

-Professora: Shhhhhh... Mãos pra cima, ombrinhos {faz gestos do alongamento, demonstrando o exercício}

- Pessoal que sentou é por que vai ficar em pé o resto da aula, é isso?

-Professora regente: Ohh alf1, não é pra sentar...

Neste momento é possível perceber duas situações distintas: Num primeiro momento, a professora de canto realiza uma ação disciplinadora, enquanto orienta o exercício, chamando a atenção dos alunos pelo barulho e explicitando que não foi correto alguns alunos terem se sentado. Notou-se também a participação da professora regente no processo de organização da aula, pois ela reforça a chamada de atenção da professora de canto e pede para a aluna alf1 se levantar. Logo em seguida, a professora de canto volta a exercer a tarefa de educadora, dando sequência aos exercícios de alongamento e demonstrando para os alunos a forma correta de realizá-los, explicitando também uma ação de ensino. Ela chama atenção dos alunos que

se sentaram, porque as tarefas de alongamento devem ser feitas de pé. Novamente ela disciplina e educa, ensina a tarefa e indica como deve ser realizada. Ela utiliza para isso uma frase com tom levemente irônico. Percebe-se que, no decorrer da aula, as atitudes da professora, no que tange ao disciplinamento, sempre são rápidas e pontuais, sem gastar muito tempo com isso e sem interromper o que está demonstrando ou ensinando.

-Professora: Mão na cintura, inspira pelo nariz e solta pela boca... mais uma.. inspira.. tsssssssss {soltando o ar} expira soltando em "s"

Finalizados os alongamentos, a professora passa imediatamente para os exercícios de respiração. Tais exercícios parecem ser de conhecimento dos alunos, pois todos são realizados prontamente, sem muitas interferências pedagógicas. A professora realiza apenas algumas observações pontuais com determinados alunos, corrigindo o exercício em atitudes de educação e ensino, sempre lançando mão da demonstração. Os exercícios de respiração seguem tranquilamente, sem muitos ruídos captados além da própria atividade, o que demonstra a participação dos alunos na atividade.

- Professora: ... Inspira... agora expira com "s" cortado: Tiss tiss tiss tiss tiss...

Uma pequena variação do exercício é proposta, na qual a professora insere pequenos intervalos ritmados na atividade de respiração, sempre lançando mão da demonstração logo após a explicação do exercício, numa atividade de preparação para o canto, assumindo então a tarefa de ensino.

Professora: Não é pulado não, é cortado {Falando para um aluno que começou a se movimentar durante o exercício}

A professora, ao perceber que um dos alunos não estava realizando a tarefa corretamente, realiza duas ações distintas: Primeiramente, disciplina, mostrando o erro ao aluno e depois ensina por demonstração, colocando-se na frente do aluno e demonstrando a forma correta de realizar a atividade.

- Professora: Inspira... agora vamo contar até 15 {soltam o ar durante o tempo estipulado, mas não conseguem segurar pelos 15 segundos}
- Professora: Não deu, não preparamos, vamos de novo hein... vamos fazer 10s primeiro depois vai aumentar, tá?

A professora faz uma avaliação do fazer dos alunos, apontando a falha do exercício, mas assinala também o que deve ser corrigido, fazendo-o de novo. A repetição indica ser um procedimento didático para aprendizagem dessas habilidades preparatórias para o canto. Tal exercício foi realizado de forma semelhante nas demais aulas gravadas e analisadas (sempre no momento inicial da aula), o que indica que o exercício está sempre presente no cotidiano dos alunos e é importante neste processo inicial de preparação para o canto. A professora percebe que vários alunos não realizaram o exercício corretamente, portanto propõe uma nova tentativa, diminuindo o tempo de realização para que todos possam realizá-lo corretamente, numa atitude de ensino, assumindo o papel de professora.

-Alf2: Ele tem que me olhar, alf3?

Tal fala é dirigida pela aluna alf2 a sua colega, ao perceber que um aluno está olhando fixamente para ela. Não foi possível identificar quem era este aluno ou se tal fato ocorre outras vezes. Tal comentário pode indicar tanto o incômodo da aluna com a situação como um certo prazer. A professora não interferiu e continuou com o exercício de respiração.

-Professora: Inspira... dez {prof. conta até 10 com os dedos}

-Professora: Inspira... segura... doze { conta até 12 com os dedos}

- Professora: Inspira... segura... sopra fininho pra sobrar... quinze { conta até 15 com os dedos}

O exercício segue, sempre com a demonstração e controle da professora, que controla a atividade e a realiza junto com os alunos. Na terceira vez (em que os alunos devem soltar o ar por quinze segundos), a professora explica a forma correta de realizar o exercício, com o comando “sopra fininho pra sobrar”, em uma ação de ensino, pois tal fala explica de forma simples como realizá-lo, seguida da performance dos alunos, que diferentemente da primeira vez em que a atividade foi realizada, agora acontece como desejado.

Após o último exercício de respiração, a professora inicia imediatamente uma série de exercícios vocais denominados *vocalizes*,⁷ usando inicialmente pequenas escalas de cinco em cinco notas ascendentes e variando suas formas de execução. Todos os exercícios passam a ser acompanhados pelo piano e são imediatamente realizados pelos alunos, que parecem já estar familiarizados com eles. Neste momento, após a realização de cada exercício, a professora passa o comando para o próximo, de forma rápida e com poucas interferências de disciplinamento, sempre tocando as escalas no piano.

Durante a realização dos *vocalizes*, alguns alunos se sentaram. Neste momento, a professora exerce uma função disciplinadora, mostrando aos alunos que tal atividade deve ser realizada de pé e que ela está ali para orientá-los. Tal fala acontece durante o exercício; não é feita uma pausa, pois a professora segue tocando as escalas no piano. Novamente, o disciplinamento ocorre de forma pontual, mostrando uma preocupação em resolver a situação sem interromper o andamento da aula.

- Professora: Não mandei ninguém sentar, de pé!

Neste momento, a professora troca o comando do exercício: agora as escalas devem ser realizadas com a boca fechada, exercício comum de aquecimento vocal, denominado de *boca chiusa*,⁸ mudando a forma com que os alunos cantam. Tal exercício faz parte dos *vocalizes* de aquecimento e visa trabalhar as ressonâncias da região nasal. Ela demonstra o exercício fazendo uma analogia com o ovo de codorna (forma lúdica de explicar que o exercício deve ser realizado com os dentes levemente separados) realizando o

⁷ *Vocalizes* são exercícios de aquecimento vocal muito utilizados por cantores e regentes antes da prática do canto e consistem em realizar diversas escalas musicais, sempre partindo de notas graves até as mais agudas, para aquecer e trabalhar a afinação das notas. Tais exercícios podem ser feitos usando o nome das notas, sílabas e outros sons (como sons de vogais, consoantes, frases) e são normalmente realizados no início dos estudos ou da prática coral.

⁸ “Com a boca fechada – indicação para os cantores vocalizarem sem palavras, mantendo os lábios cerrados, mas os dentes ligeiramente afastados. Esse recurso tem sido muito usado por compositores contemporâneos para produzir efeitos novos em suas obras” (ISAACS; MARTIN, 1981, p. 47).

movimento para os alunos e demonstrando como o som deve ser realizado. Os alunos parecem entender prontamente, pois seguem cantando da forma estabelecida, o que levanta a hipótese de que tal exercício também faz parte do cotidiano deles.

-Professora: Oi, ovo de codorna na boca.

Durante o exercício, a professora realiza uma ação de ensino ao pontuar que os alunos não estão cantando na afinação correta (ela corrige) e demonstrar primeiro como eles estão realizando a atividade (mostra o erro) e depois como é a forma correta de realizá-la (ensina).

- Prof: Afina, gente! {para de tocar}. Olha, não quero ver ninguém fazendo assim {canta propositalmente desafinado} Quero fazendo igual o piano {volta a tocar}

-Prof: Só a primeira fila... só a segunda fila... Só os meninos lá atrás... Todo mundo...

A professora controla o exercício, utilizando-se da organização da sala (alunos em três fileiras, todas de frente para o piano) para aferir a afinação dos alunos. Posteriormente a isso, a professora segue com diversas variações da atividade, mas sem explicá-las antes, o que nos faz pensar que a turma já possui a prática desta atividade, pois, mesmo sem uma explicação prévia, praticamente todos os alunos a realizam corretamente.

-Prof: Só os meninos... Só as meninas... Só os meninos lá atrás... Tô achando que não tem menino nessa sala...

Essa intervenção da professora é uma chamada de atenção aos meninos, que cantam abaixo da expectativa da professora. Ao mesmo tempo é um estímulo para eles.

Só as meninas lindas... Só as feias... Ahhh bom... Só as pessoas mais inteligentes da sala... Só os meninos lindos... Só os feios {Entre cada pedido, é realizado uma escala completa, onde apenas na hora do "só os feios e feias" ninguém cantou}.

Durante a atividade em que a professora separa a turma, ela se utiliza do lúdico para trazer os alunos para o exercício, criando um ambiente de

camaradagem e descontração. Neste caso isso pode ser considerado positivo, pois tal brincadeira não parece atrapalhar a realização do mesmo. Entretanto, o silêncio das alunas nesse momento pode ser um indicativo que elas não gostaram da discriminação oferecida pela professora. A professora parecer ter percebido. Sua reação “Ahh bom” foi seguida de abordagem melhor recebida, ao falar dos alunos “mais inteligentes”.

-Prof: ZzZzZz abelha tá? ... Isso aí, só com o Z... Vem garotos... Vira pra frente!

A professora demonstra novamente a variação do exercício e aproveita para realizar uma rápida ação disciplinadora, chamando a atenção de alguns meninos que estavam dispersos no momento. Como de costume, ela não interrompe a aula para disciplinamento. Ainda que atenta aos deslizes dos alunos, continua a ação de ensino. A atividade segue com os alunos cantando utilizando o som da letra Z.

-Professora: Olha, com o Z é fácil, quero ver fazer com o V.

Após realizar um reforço positivo, mostrando para os alunos que a atividade com o Z fluíu facilmente, a professora propõe a troca do exercício com uma espécie de desafio.

- Alunos: ve ve ve...

- Professora: Não é ve ve ve não gente, é VvVvVv.. é um V só..

- Alunos: Ve ve ve veve...

Neste momento os alunos apresentam dificuldade na realização do exercício, pois parecem não compreender o comando dado pela professora, que tenta corrigir, mas sem sucesso.

- Prof: Ohh gente, vocês escutaram o que eu falei, é um V só! ... Ohh, tem que fazer uma cocegzinha no lábio...

Assim, a professora muda a estratégia da explicação, corrigindo novamente os alunos e demonstrando o exercício de outra forma, realizando mais lentamente explicando para os alunos o efeito obtido quando a atividade é

realizada da forma correta. Com isso, a professora mostra que está no controle do processo educativo. Após a explicação, os alunos conseguem realizar o exercício corretamente.

- Prof: Tá fazendo cosquinha?
- Alguns alunos: Tá!

Novamente, a professora exerce o papel de educadora e se certifica de que os alunos entenderam a atividade, que segue sem interrupções até todas as formas de *vocalize* se esgotarem.

Sem interrupções, a professora encerra os exercícios vocais e rapidamente começa a tocar a introdução do hino nacional. Os alunos continuam de pé em frente das carteiras.

Professora: Escuta a introdução! ... Shhhhhh.. psiu... Presta atenção, a letra! (alunos cantam o hino) ... Afina! ... Para! (olhando para aluno que brinca com o colega) Psiu! Presta atenção (com outro grupo de alunos) ... Ei garotas!

Durante toda a execução do hino, mas sem interrompê-lo, a professora pontua questões sobre a performance e exerce a função disciplinadora, chamando a atenção dos alunos dispersos. O hino é executado integralmente pelos alunos, e a professora canta alguns trechos para ajudar. Assim, ela ensina, se coloca como modelo do como fazer. Será partir dessa postura, pode-se concluir que se trata de uma atividade já familiarizada pelos alunos. Eles demonstram saber cantar o hino e que o encerramento do canto indica que podem, finalmente, assentar-se. Ao final do hino, os alunos se assentam nas carteiras.

- Professora: Senta aqui... {aponta para o aluno depois para o lugar, algumas cadeiras se arrastam} Você ali do lado da Alf3..
- Alf2: Ahhhh, pra quê?
- Prof: Porque aí você vai conversar...

Professora redistribui alguns alunos, provavelmente por ter percebido que eles se encontravam mais agitados ou por já terem apresentado um comportamento inadequado ao ficarem sentados perto de determinados

colegas. O questionamento da alf2 diz respeito a isso, a professora responde ao seu questionamento, mas não deixa que a aluna permaneça naquele lugar. Comprova-se, assim, a hipótese de que a professora busca evitar as conversas paralelas dentro da sala.

- Alm1: Ela fica chamando a gente de sopa!

O aluno reclama de uma colega que está utilizando um nome incomum para descrevê-lo: “sopa”. Tal fala não foi dirigida à professora, mas foi captada porque este grupo de alunos encontrava-se muito perto do gravador. Levantou-se a hipótese de que “sopa” poderia ser alguma nova gíria utilizada pelos alunos, mas tal expressão não aparece novamente no decorrer da aula nem em outras aulas captadas. A professora não interfere, ignorando a reclamação do aluno. Nesse momento ela recusa a ação disciplinadora, talvez porque a fala não foi dirigida a ela, mas também porque sua ação disciplinadora é exercida no controle da aula, à medida que envolve os alunos na tarefa ela evita que eles façam algo inadequado à aula.

(Várias falas não captadas) {Professora aguarda o barulho diminuir, em silêncio, olhando para os alunos. Barulho começa rapidamente a diminuir}

- Professora: E você, alm?

- Professora regente: Ele estava atrapalhando o Alm2 de manhã cedo, então pode levar ele lá pra frente com você...

Após um breve momento de dispersão e conversas, estas diminuem rapidamente quando os alunos percebem que a professora olha firme para eles e os aguarda para o início da próxima atividade (ação que parece ser recorrente em momentos de maior dispersão e que nos leva a pensar que a professora usa o silêncio como ferramenta disciplinadora, talvez tendo, em outro momento, combinado com os alunos que tal ação demonstraria seu incômodo com o barulho). A diminuição do barulho mostra que os alunos respeitam a professora e a aula em si. Apenas um aluno continua conversando, fazendo com que tanto a professora de música quanto a professora regente tenham que intervir. A professora regente mostra que tal comportamento já estava acontecendo anteriormente.

- Alf4: Ohh professora, ohh professora...

A aluna tenta chamar a atenção da professora, mas é ignorada. O barulho da sala já está menor, mas tal fala pode não ter sido ouvida pela professora ou a mesma resolveu não dar atenção para o chamado da aluna. É possível que no decorrer da aula seja possível responder a esta questão.

- Professora: Ohh gente! Não tive tempo de fazer xerox com vocês, então nós vamos ler aqui, é um pedaço só da música do dia das mães, dia 2 vai ser nosso primeiro dia de ensaio... mas semana que vem eu trago o resto da letra..desculpem minha letra.. Repitam! Pera aí, alf4.

No momento de se introduzir um novo elemento na aula, a professora se justifica por não ter trazido a letra da música impressa e aponta para o quadro (que está com um trecho da letra desde o início da aula, escrito antes de os alunos chegarem à sala) e combina com os alunos como será o processo para esta atividade, que havia sido informada na aula anterior. Esta aula ocorre em data próxima do dia das mães e os alunos possuem uma apresentação programada para homenageá-las. Tal música (que está no quadro) é uma das escolhidas para a apresentação e possui uma letra sobre o tema. Após a justificativa, a professora começa a atividade de memorização da letra e pede para a alf4 esperar, mostrando que ela ouviu seu pedido, mas que naquele momento não seria a hora de ela falar. Podemos notar o uso de uma linguagem mais coloquial da parte da professora ao pedir para a alf4 que espere. Este tipo de linguagem está presente na sala de aula, mas até então não foram percebidos equívocos de concordância ou problemas na formação das frases, o que nos leva a pensar que tal linguagem, dessa forma, não representa um grande problema na educação dos alunos.

- Prof: Hoje é um dia tão especial!

- Alunos: Hoje é um dia tão especial!

Neste momento a professora começa a trabalhar uma canção que é nova para os alunos, e para isso se utiliza de um recurso comum em aulas de canto coral: o regente divide a letra em frases musicais, ou seja, que respeitam

momentos simétricos de melodia e que nem sempre condizem com o tamanho de uma frase ou estrofe, e pede para que os alunos repitam, sempre respeitando o ritmo da melodia, mas inicialmente sem cantar, apenas falando as palavras no ritmo. Sem a memorização da letra ela não será cantada corretamente. Assim, esse momento é identificado como ensino. A professora exerce seu papel, o procedimento de repetição é correto para a memorização, processo importante na prática do canto. Esta primeira atividade é realizada sem acompanhamento de piano e sem que os alunos cantem as notas, preocupando-se apenas com a memorização da letra e do ritmo.

- Prof: Repita aqui que a minha letra é feia hein!
- Alf5: Repita aqui que a minha letra é feia hein!

Ao fazer um comentário sobre a qualidade de sua letra escrita no quadro, um dos alunos brinca, repetindo também esta frase da professora, que ignora a brincadeira e segue com a atividade até o fim do trecho presente no quadro.

- Prof: Pra você que não dá pra esquecer!
- Alunos: Pra você que não dá pra esquecer!
- Prof: Em vez de comemorar, eu queria te agradecer...
- Alunos: Em vez de comemorar, eu queria te agradecer...
- Prof: Agracer? Queisso? (corrigindo no quadro) A - gra - de - cer!

Na última frase cantada, a professora percebe um erro no quadro (provavelmente porque alguns alunos cantaram desta forma, mas não é possível perceber isso na gravação), parando o exercício e corrigindo-o, para posteriormente poder seguir com a atividade normalmente.

- Prof: Por tudo o que me fez
- Alunos: Por tudo o que me fez
- Prof: Você me viu nascer, crescer e andar
- Alunos: Você me viu nascer, crescer e andar
- Prof: E a cada passo meu, cuidava de mim
- Alunos: E a cada passo meu, cuidava de mim
- Prof: Me ensinou tudo o que eu sei, e muito mais
- Alunos: Me ensinou tudo o que eu sei, e muito mais
- Prof: E agora é hora de dizer o que aprendi
- Alunos: E agora é hora de dizer o que aprendi

- Prof: E ai tem a parte do refrão ainda gente, que é muito grande a letra, mas depois eu passo pra vocês.

Na última frase, a professora delimita a atividade, estabelecendo até onde será realizada a prática da música, deixando o restante para a próxima aula.

- Alm3: A gente pode contar uma piada muito engraçada?

- Prof: Depois! ... Escuta, olha que bonito! {Professora canta e toca a música para mostrar aos alunos, alguns já acompanham}

O aluno alm3 tenta sair da proposta da aula, mas é rapidamente disciplinado pela fala da professora ("Depois!"), que mostra que aquele momento não está aberto para brincadeiras. Novamente, como já observado anteriormente, a professora segue rapidamente para atividade, não deixando espaços para outros momentos de dispersão. A performance da música começa, apenas nas partes trabalhadas no exercício anterior, mas agora a melodia já é cantada.

- Professora: Vamos fazer só um pedaço porque tem muita letra já. Escuta! Eu canto e vocês repetem!

A professora indica que neste momento, a melodia já será cantada, utilizando os trechos da letra já trabalhados no exercício de memorização anterior. A ideia do exercício é parecida (os alunos escutam a professora e depois repetem) mas agora ela se utiliza da melodia e é acompanhada pelo piano.

- Professora: Hoje é um dia tão especial / Pra você que não dá pra esquecer! Só isso, vai lá!

- Alunos: Hoje é um dia tão especial / Pra você que não dá pra esquecer

Após a primeira performance da música feita pela professora, ela segue com a proposta do exercício. Novamente subdivide a música em frases menores, e primeiramente ela canta e posteriormente os alunos repetem.

- Professora: Vamo até ai de novo?... escutem mais uma vez cês repetem... Será que vai dar pra decorar até lá hein?

- Alguns alunos: Não...

- Professora: Que não dá? Claro que dá, vocês tão com nota boa...
vamo lá!

Podem-se perceber dois momentos distintos neste trecho. No primeiro, ao perceber equívocos no canto, a professora sinaliza que será necessário ouvir novamente o trecho praticado. No segundo momento, a professora cria uma situação de desafio, provavelmente tentando estimular os alunos. Após a resposta negativa de alguns deles, ela lança mão de um reforço positivo, uma forma de mostrar aos alunos que a tarefa proposta pode ser realizada por eles.

- Professora: Hoje é um dia tão especial / Pra você que não dá pra esquecer... Foi? Deixa eu ver se ta bonito, vai!
- Alunos: Hoje é um dia tão especial / Pra você que não dá pra esquecer
- Professora: Em vez de comemorar, eu queria te agradecer, por tudo o que me fez...
- Alunos: Em vez de comemorar, eu queria te agradecer, por tudo o que me fez...

Segue a atividade de memorização da melodia, e em alguns momentos a professora (entre uma frase e outra) diz algumas frases para estimular os alunos (como na frase "*Deixa eu ver se ta bonito, vai!*", dita logo antes de os alunos repetirem o trecho da letra). Tal atividade, como descrito anteriormente, é claramente uma atividade de ensino na qual a professora trabalha a memorização da melodia para posteriormente cantar a música com os alunos.

- Professora: É a mesma melodia não é?
- Professora: Vão lá, as duas de novo...

Neste momento a professora mostra aos alunos que o novo trecho cantado possui a mesma melodia do trecho anterior, ou seja, que eles devem cantar os dois trechos da mesma forma, em uma ação clara de ensino, fazendo com que os alunos reflitam sobre as similaridades da melodia. Em seguida, pede aos alunos que repitam as duas frases novamente, seguindo com o trabalho de memorização de letra e melodia.

- Professora: Hoje é um dia tão especial / Pra você que não dá pra esquecer... {falando rápido e com os olhos fechados} vez de comemorar, eu queria te agradecer, por tudo o que me fez...
- Alf?: Tá escrito no quadro...

- Professora: Eu tô vendo se eu decorei... eu decorei, ohh! Deixa eu ver, fecha o olho aí, vê se decoraram..

A professora, antes de repetir as frases cantando com os alunos, começa a falar rapidamente a letra da música sem olhar para o quadro, o que provoca um pequeno estranhamento da aluna Alf?, que mostra à professora que tal trecho está escrito no quadro. A professora então justifica dizendo que está conferindo se ela decorou as frases, e pede novamente para os alunos verificarem se já decoraram. A memorização da letra no processo do canto parece ser muito importante nesta aula, e a professora parece reforçar esse procedimento como método de ensino. Não há como cantar sem a memorização da letra e da melodia.

Pesquisas anteriores, como a dissertação de João Luis Komozinski (2009), que analisou justamente a importância da memória na prática do canto coral amador (grupos que não possuem grandes técnicas de solfejo melódico e leitura de partitura), mostram o quão importante é este processo de memorização de letra seguido do processo da memorização conjunta da letra e melodia para a prática adequada do canto coral. Em sua pesquisa, Komozinski mostra, inclusive, que memorizar a melodia juntamente com a letra é mais eficaz que trabalhar apenas com a memorização da melodia separadamente.

A professora propôs aos alunos que cantassem de olhos fechados para aferir se eles já sabiam a letra de cor. Após tal atividade, ela questiona os alunos sobre a realização da mesma:

- Professora: Quem olhou aí, hein?
 - Alguns alunos falando ao mesmo tempo: Eu não! Eu olhei um pouquinho...
 - Professora: Eu não olhei não..
 - Alm1: O alm2..
 - Professora: Ohh, alm2... Vai, 1, 2, 3, vai!

A professora, após a repetição das frases pelos alunos, realiza outra ação pedagógica, objetivando verificar se os alunos já haviam memorizado o trecho trabalhado. A atividade retorna, e os alunos novamente cantam os trechos trabalhados anteriormente, só que desta vez a professora não precisa

cantar antes, o que mostra que a maioria dos alunos já compreendeu a forma correta de cantar tais trechos.

- Professora: Agora é diferente, escuta: Você me viu nascer, crescer e andar... e a cada passo meu cuidava de mim... Fácil né? Ohh: Você me viu nascer, crescer e andar.. e a cada passo meu cuidava de mim... Foi? Deixa eu ver?
- Alunos: Você me viu nascer, crescer e andar... e a cada passo meu cuidava de mim
- Professora: Me ensinou tudo o que eu sei e muito mais, e agora é hora de dizer o que aprendi... Fácil né? De novo...
- Alunos: Você me viu nascer, crescer e andar... e a cada passo meu cuidava de mim, Me ensinou tudo o que eu sei e muito mais, e agora é hora de dizer o que aprendi...

Novamente vemos o progresso da atividade, que segue com outra parte da letra da música. A fala da professora “Agora é diferente” diz respeito tanto à letra nova quanto à melodia da música. Sabendo disso, a professora informa os alunos e pede mais atenção naquele momento da atividade, assumindo sempre a postura de educadora, sempre demonstrando e estimulando os alunos no processo de aprendizagem.

- Professora: Vão ver se vocês são bons, hein? De... memória musical hein?
- Alf5: Eu não sou boa de memória musical...
- Professora: É, mas foi a única que conseguiu me falar da onde a gente tava pegando, hein? Eu vou pegar de um outro lugar, vamos ver se vocês conseguem... {professora toca um trecho da música, sem cantar}
- Alf?: Já sei! ... Hoje é um dia...
- Alf2: Professora...
- Professora: Pode ser, ou então pode ser daqui ohh.. Pode ser tanto o começo como da segunda parte. Então vamos, pra ver se todo mundo decorou. 1, 2 3 e já {Voltam a cantar a música, quando chega ao refrão, apenas a professora canta}.

Um novo elemento é inserido na aula: A “memória musical”. A professora pede que os alunos apontem qual é o trecho tocado por ela associando a melodia tocada no piano com as frases trabalhadas anteriormente. Com isso, ela consegue mostrar aos alunos que diferentes letras podem possuir a mesma melodia. Neste trecho da aula, podemos perceber alguns vícios de linguagem da professora, como na frase “onde a

gente tava pegando, hein?”. É comum, durante toda a aula, o uso do verbo “pegar” para determinar os trechos que serão tocados ou outras situações relacionadas a performance do canto. Tal atividade poderia ter sido mais explorada, pois é rapidamente substituída pela atividade anterior (memorização da letra e melodia) que segue até a chegada do refrão da música, trecho que não se encontra copiado no quadro.

- Professora: Depois eu ensino pra vocês..Ehhh deixa eu ouvir... ohh, gente, não cantem em casa, que essa música é surpresa...
- Alm7: Ahh, mas toda música fica viciada na cabeça e eu fico cantando.
- Professora: Já {???} vai, deixa eu só ver quem que pegou, eu não vou cantar hein? 1, 2 e já..
- {Alunos cantam em coro}

A professora lembra aos alunos do fato de que a atividade diz respeito à apresentação do dia das mães e reforça que a música trabalhada será cantada pela primeira vez nesta apresentação, portanto os alunos não devem cantar a música em casa para manter a surpresa. Um dos alunos faz um comentário, que parece indicar que as músicas praticadas na aula de canto coral lhe apeteçam e por isso fica difícil de não cantá-las em casa. A fala representada com {???} não pôde ser captada.

- Alguns alunos: Ohh professora...
- Professora: Mais ou menos, hein, gente...
- Alf?: Oh, professora, como é que você consegue pegar todas as músicas do Carrossel?
- Prof: Estudando, né...

Neste momento encontramos duas questões distintas na aula: Na primeira, a professora tece um comentário sobre a última performance dos alunos, realizando uma ação de avaliação. Na segunda, os alunos fazem um comentário sobre o repertório trabalhado em sala, expressando curiosidade sobre o fato de a professora saber várias das canções de cor. Novamente percebemos o uso da palavra “pegar” associada ao aprendizado de uma música. A professora, então, enfatiza a necessidade de se estudar uma música para conseguir tocá-la corretamente.

- Professora: (cantando) *Meu amor...*
- Professora: Tem mais música nova pra gente aprender hoje...
- {Todos cantam música *Oração*, da "Banda mais bonita da cidade"}

Rapidamente a professora troca a atividade, iniciando outra música já presente no repertório, que parece ser mais conhecida pelos alunos, pois os mesmos não se utilizam da pasta com as letras para cantar. Não existe uma pausa e uma explicação para a nova atividade, a professora já inicia cantando e tocando os primeiros acordes no piano, pontuando apenas que ainda será trabalhada outra música inédita em sala (talvez para pontuar que não se pode perder tempo com a atividade).

- Professora: Solta a voz!

Como percebido em outros momentos, a professora está sempre atenta à performance dos alunos, pedindo que eles melhorem o canto durante a atividade, em uma ação de ensino.

- Professora: Deixa eu ver uma vez só, os ME NI NOS! Meninos, solta a voz hein?
- Alm1: Eu tô rouco, fessora!
- Professora: Eu vou medir quem ta cantando mais forte, mais bonito, hein!
- {Meninos cantam}
- Professora: Meninas! ... Forte!
- {Meninas cantam}

Como realizado anteriormente, a professora separa a turma em grupos, a fim de observar e avaliar a qualidade do canto. Um dos alunos se esquia da atividade, que segue com o grupo de meninos cantando separado do grupo das meninas.

- Professora: Olha, eu fiquei surpresa e gostei dos meninos cantando, achei que afinou muito mais, antigamente tinha mais menino cantando desafinado..
- Alm?: É porque tinha o quinto ano, agora é outro quinto ano...
- Professora: Ahh, Agora quem que tá aqui, é o quarto?
- Meninas: Nãaaao, é o terceiro...

Após a atividade, a professora exerce seu papel de educadora, realizando um reforço positivo no comentário sobre a performance do grupo dos meninos. Um dos alunos justifica dizendo que, no ano anterior, outra turma

estava misturada com eles (as turmas são mistas, compostas por dois anos diferentes). De certa forma, ele considera que desafinados seriam os outros.

- Professora: Olha, queria que vocês cantassem pra mim agora de um outro jeito.. vocês vão tentar segurar as notas...

A professora inicia uma ação de ensino, propondo uma forma diferente de cantar. Para isso, ela pede aos alunos que cantem aumentando a duração de cada nota. Antes de qualquer demonstração, a turma começa a fazer um pouco de barulho.

- Professora: Péra querido... shiu, péra... deixa eu explicar...

A turma começa a conversar um pouco, fazendo com que a professora realize uma ação de disciplinamento (referindo-se inicialmente a um aluno específico e depois para toda a turma), pedindo que os alunos deixem que ela siga com a explicação.

- Professora: Vocês vão cantar pra mim... tentar segurar muito as notas...

- Professora: Gente, sossega!

A professora volta a explicar a atividade, mas é novamente interrompida pela conversa de alguns alunos. Novamente ela os disciplina, pedindo (já com um pouco mais de firmeza na voz) para que o barulho diminua.

- Professora:(cantando) *Meu amoooooor...* {música segue, sem acompanhamento do piano} Nós vamos ficar a maior parte do tempo segurando as notas, não pode ter nenhum pedaço em branco na música, entenderam?

Neste momento a professora volta a exercer sua função de educadora, explicando e demonstrando com o canto a forma correta de “segurar” as notas, ou seja, a última nota de cada frase deve ser alongada, preenchendo todo o espaço até a próxima nota. Nesta ação clara de ensino, a professora mostra aos alunos a forma correta de cantar, demonstrando com o canto e depois explicando como as frases devem ser cantadas.

- Alf2: antes você fazia...

- Professora: Vocês vão respirar muito rápido, tá? Senta direito...

A fala proferida pela aluna alf2 não possuiu uma sequência e foi ignorada pela professora, portanto não foi possível identificar qual seria sua intenção. A professora seguiu com a explicação da atividade, dando uma explicação mais técnica do exercício (ensino), mas teve novamente que realizar uma ação de disciplinamento.

- Alf3: Professora, sabe o que você devia fazer?
 - Professora: Segura as notas muito tempo...
 - Alf3: Professora, deixa eu falar!
 - Professora: Fala, Alf3!
 - Alf3: Depois, você devia pedir pra cada um cantar essa música, um de cada vez...
 - Professora: Não dá tempo... não... vamo lá!
 {Voltam a cantar a canção "Oração"}

A aluna alf3 deseja propor uma atividade relacionada com a música. Inicialmente seu pedido para falar é ignorado pela professora, mas, após sua reclamação, ela é ouvida e faz sua proposta, que não é aceita pela justificativa de que tal atividade demoraria muito tempo para ser realizada. Foi levantada a hipótese de que, talvez, em aulas anteriores, a professora tivesse realizado a performance de alguma música desta forma, o que teria estimulado a aluna a propô-la novamente. Entretanto, nesse momento evidencia-se algo novo na aula, até então indicando a ação da professora na relação dos alunos com a música: ensinar e aprender.

Pela primeira vez ela indica um impedimento para essa relação – o tempo. Hipoteticamente, a professora de canto expressa preocupação com o cumprimento de “metas” dentro de um “prazo”, e isso pode ser um impedimento para que a situação “aprender”, por parte do alunos, seja valorizada.

- Professora: Ohh, na hora que volta vocês tão dando bobeira, não pode demorar não, assim "cabe até o meeeeu amor, essa é a ultima oração.."
 {Cantam uma repetição da música}

A professora volta, então, a exercer sua função de educadora, avaliando a performance dos alunos e corrigindo-os, demonstrando a forma correta de se cantar o trecho trabalhado, em uma ação de ensino.

Professora: Isso... essa também fala de amor também, tá dentro do dia das mães... agora... “Pé de nabo”!

{introdução}

Alm?: Eu gosto dessa música...

Trocando de atividade, a professora indica que será cantada a música “Pé de nabo”, mostrando que a letra desta música está condizente com o tema da apresentação do dia das mães. A fala do aluno nos mostra que tal música já é de conhecimento dele e que provavelmente faz parte do repertório da turma, fato que poderá ser verificado na sequência da aula.

Prof: Peraí (troca o tom da música) ahh, é mais alto...

{Começam a cantar direto}

Ao perceber que tocou a introdução da música em uma tonalidade diferente da apropriada aos alunos, a professora interrompe a performance da mesma e pontua que ela deve ser tocada num tom mais alto (na linguagem musical, alto e baixo dizem respeito à tonalidade – agudo ou grave –, e forte e fraco a intensidade da música), iniciando o canto sem tocar novamente a introdução.

Professora: Não gente, não faz coreografia não, só canta, tá... Tá meio fora do ritmo...

{Professora canta e bate palmas, demonstrando o ritmo correto da música}

Após chamar a atenção dos alunos (corrigindo a performance e mostrando que naquele momento não se deveriam realizar coreografias) a professora avalia a performance e demonstra com o canto e a palma a forma correta de se cantar a música, em uma ação de ensino. Foi levantada a hipótese de que na aula de canto coral são realizadas algumas atividades com coreografias, pois a correção da professora “não faz coreografia não” sugere que os alunos estivessem habituados a fazer isso, pelo menos nesta música. Essa hipótese poderá ser comprovada, ou não, na sequência da aula.

- Professora: Vocês conseguem bater essa palma no ritmo?
{alunos e professora cantam batendo palma no ritmo}
- Professora: De novo, 1, 2 e...
{alunos e Professora cantam batendo palma no ritmo}
- Professora: De novo! Agora só eu canto e vocês batem a palma, tá?
{exercício se repete, mas alunos apenas batem as palmas enquanto a Professora canta, exercício é repetido duas vezes}

A professora propõe um exercício rítmico para trabalhar o trecho com problemas, numa atitude de educação e ensino. A atividade é repetida diversas até que os alunos a realizem no ritmo correto.

- Professora: Ohh, alf?, já te pedi pra sentar direito.. Senta, alf1... De novo, se cantar agora:
{alunos e professora apenas marcam o ritmo nas palmas, sem cantar}

A professora realiza novamente uma ação de disciplinamento, mostrando às alunas a forma correta de se portar na sala, mas segue rapidamente com a prática do ritmo, mudando um pouco o foco do exercício, agora realizado apenas com as palmas, sem cantar a letra da música. É possível perceber na gravação que algumas palmas ainda se encontram fora do ritmo.

- Professora: Ohh, tem umas pipocas fora ai atrás? De novo! Pipocas juntos!
{alunos e professora apenas marcam o ritmo na palma, sem cantar}

Neste momento, a professora ensina, fazendo uma analogia das palmas fora do ritmo com o ritmo da pipoca estourando na panela (ritmo desordenado). Podemos notar a preocupação da professora em fazer analogias adequadas a idade da turma, composta por crianças entre 8 a 10 anos.

- Professora: Vão bora! Assim... Brin-ca-DEI-RA {palma no DEI e no RA}... Cho- ra -DEI- RA {palma no DEI e no RA}
{o exercício segue dessa forma, marcando cada final de frase do refrão da música com as palmas; professora faz junto com os alunos, olhando para eles e movimentando o corpo junto com as palmas}

O uso da linguagem coloquial em sala é comum, apesar de muitas vezes se respeitar a concordância. Aqui podemos perceber que comandos como “continuem” são trocados por “vão bora”. Na fala seguinte, a professora volta a

assumir a postura de educadora, demonstrando lentamente para os alunos como o ritmo deve ser marcado e em que sílabas do refrão cada palma deve cair.

- Professora: Na hora que eu coloco a voz vocês confundem tudo, né, gente? Vou pensar ainda se vai ter palma, tá gente?
 - Alf?: Melhor não!!!
 {Voltam a cantar, professora toca mais marcado o refrão}

Naquele instante, a professora exerce outra função do ensino: Ela mostra aos alunos a dificuldade do ritmo associado ao canto, mostrando que eles não estão conseguindo realizar a atividade completamente. Isso demonstra que ela está atenta e que avalia constantemente o que faz – o que ensina, como ensina e os efeitos nos alunos, numa evidente dimensão da relação entre ensinar e aprender. Ela então repensa se as palmas continuarão a ser usadas na performance do refrão. Novamente podemos perceber um pequeno uso da linguagem coloquial na fala da professora. Uma aluna manifesta sua opinião sobre a permanência das palmas no refrão, e a aula segue com outra performance completa da música. A professora propositalmente toca o refrão marcando mais forte no piano o ritmo das palmas.

- Professora: Gente, essa segunda estrofe tá... Por que você vira tanto pra trás? Por que que você tá virando tanto pra trás? Troca de lugar então... Rápido! ... De novo, gente, segunda estrofe, eu tenho que entender essa letra aí!

Ao iniciar a avaliação da performance, o raciocínio da professora é interrompido por um aluno que se coloca de costas para ela. Com isso, a professora interfere, educando e disciplinando o aluno, solicitando que o mesmo troque de lugar. Após a troca, a professora pede novamente que os alunos cantem a música, mostrando que está difícil de entender a segunda estrofe da música, num regresso à atividade de ensino.

- Professora: Meu Deus! Eu fico perdendo tempo passando, pedindo pra parar de conversar, pra parar de escrever... Vamos de novo porque a colega aqui atrapalhou gente... Isso é hora de ficar mexendo com canetinha... Pronto?
 {Voltam a executar a música inteira}

Em uma ação de disciplinamento explícito, a professora demonstra seu descontentamento e frustração com o clima de desorganização que foi instaurado naquele momento da aula, mostrando que a situação, recorrente, gera incômodo, falta de paciência. Isso pode indicar que os alunos estão cansados da aula, visto que ela ocorre após o recreio e já está chegando a seus dez minutos finais. Posteriormente, a professora pede para que os alunos repitam a atividade, pois, em razão da indisciplina, uma das alunas atrapalhou a performance anterior, numa ação de ensino e disciplinamento. A música então é cantada novamente, sem que outras interrupções ou conversas dos alunos sejam captadas.

- Professora: Ok, mais uma... das novas!

{Começam a cantar outra música do repertório, de letra: "Nós vamos fazer música, nós vamos fazer arte sim, Faremos desta vida uma vida tão linda como uma canção". Música de letra curta, mas com introdução e final cantados, usando onomatopeias⁹ de sons de instrumentos}

A aula segue com mais uma música. Apesar de a fala da professora indicar que a música é nova no repertório, os alunos já a cantam de cor e ela não é repetida como as outras trabalhadas anteriormente.

- Professora: Por que "qui" cê tá sentado lá atrás? Tem uma voz tão bonita, canta forte, devia estar sentado aqui na frente!

{fala se dirigindo ao alm7}

O aluno alm7 se coloca mais recuado que os outros, mas parece se destacar na música cantada, fazendo com que a professora reforce positivamente sua participação e pondera que sua posição na sala deveria ser junto com os outros alunos. Tal reforço pode ser considerado uma ação de ensino, pois reforça a performance correta do aluno. Mas é também

⁹ Onomatopeia é uma figura de linguagem na qual se busca reproduzir um som com uma palavra. A forma adjetiva é *onomatopaico*. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas fazem parte do universo das onomatopeias. No caso da música apresentada, as onomatopeias presentes na letra reproduzem o som de instrumentos musicais.

disciplinamento quando a professora chama atenção pelo fato de ele estar indevidamente situado no grupo.

alm7: Fiquei arrepiado!

Professora: Pois é, tem a voz bonita, estou ouvindo sua voz.. tem que ficar aqui na frente...

Ao ouvir o comentário da professora, o aluno demonstra contentamento, o que permite que a professora elogie novamente sua performance e comente sobre a importância de se sentar junto com os colegas. Após uma breve respiração, a professora indica que outra música será cantada: “Jujuba” (“Não é proibido”), da cantora Marisa Monte.

- Alunos: Jujuba!!!!

- Alf?: Nãaaao, vão fazer o Tumbalacatumba!

Os alunos respondem positivamente a proposta da professora de cantar a música “Não é proibido”, por eles chamada de “Jujuba”, o que pode indicar que esta música lhes apetece, mas uma das alunas protesta, se lembrando de outra música que já foi trabalhada em aula anterior.

- Professora: Ahhh é! Peraí! Alguém criou o Tumbalacatumba?

{Referindo-se a atividade dada aos alunos na aula anterior, que pedia que quem quisesse e/ou pudesse criasse uma coreografia para a música "Tumbalacatumba"}

Na aula anterior (descartada pelos motivos anteriormente citados), a professora pediu que os alunos criassem uma coreografia baseada na letra da música “Tumbalacatumba”, representando com movimentos cada trecho da letra (a seguir):

*Quando o relógio bate a uma
Todas as caveiras saem da tumba
Tumba alá catumba
Tumba alá catá.*

*Quando o relógio bate as duas
Todas as caveiras saem pras ruas
Tumba alá catumba
Tumba alá catá.*

*Quando o relógio bate as três
Todas as caveiras jogam xadrez*

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as quatro

Todas as caveiras tiram retrato

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as cinco

Todas as caveiras apertam os cintos

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as seis

Todas as caveiras imitam chinês

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as sete

Todas as caveiras mascam chicletes

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as oito

Todas as caveiras comem biscoito

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as nove

Todas as caveiras dançam Rock

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as dez

Todas as caveiras lavam os pés

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as onze

Todas as caveiras andam de bonde

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate as doze

Todas as caveiras fazem pose

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Quando o relógio bate a uma

Todas as caveiras voltam pras tumbas

Tumba alá catumba

Tumba alá catá.

Os alunos deveriam, então, se encontrar na escola para criar e ensaiar a coreografia, que seria então apresentada posteriormente na aula. Tal atividade comprova a hipótese levantada anteriormente de que em algumas músicas são trabalhados movimentos ou coreografias.

- Vários alunos respondem: Eu!
- Professora: Algum grupo?
- Alf?: Nós duas professora!

A professora exerce seu papel de educadora ao tentar verificar se os alunos desenvolveram a tarefa estabelecida.

- Professora: Tem coreografia ou não tem? Vocês ensaiaram, tá ficando bonito? Então vem aqui pra frente!
- {Barulhos de cadeiras, alguns alunos se dirigem para a frente da sala}

A professora pergunta para os alunos se alguém realizou a atividade proposta anteriormente. Alguns alunos se manifestam e ela pede que se coloquem em frente aos demais alunos, indicando sua expectativa de que apresentem a coreografia criada para a música. Um pouco de dispersão e conversas são percebidos durante a organização da apresentação, mas se diluem rapidamente.

- Professora: 1, 2 e já!
- {Professora canta a música, à capela (sem acompanhamento), enquanto alunos demonstram a coreografia}
- Professora: Ahh não gente, vamos sentar...
- {alunos riem um pouco}

A música parece não possuir acompanhamento do piano, visto que inclusive a letra é cantada apenas com o ritmo, sem uma preocupação com as notas. A professora parece ficar incomodada com a apresentação do grupo, que não realiza uma coreografia em conjunto, sendo possível que se levante a hipótese de que a expectativa da professora para a atividade não foi correspondida.

- Professora: Ohh gente, olha só, eu falei pra fazer sério né? Não é pra ensaiar aqui... Então vamos cantar todos, me ajuda com a letra!

Em uma atitude de disciplinamento, a professora mostra aos alunos seu descontentamento, confirmando que o esperado da atividade era que os alunos chegassem à aula com algo pronto, e não criassem uma coreografia em sala. Outro grupo se coloca à frente, enquanto a professora resgata a atividade de ensino, pedindo para que todos os demais alunos cantassem.

{alunos cantam, outro grupo de alunos tenta realizar uma coreografia}
- Professora: Poderia ser mais original hein? Não me convenceu hein!

A professora, com este comentário, reforça a performance, fazendo uma avaliação da mesma. A atividade se encerra bruscamente, passando para a execução de outra música. Não é feita uma avaliação mais aprofundada da atividade, nem uma reflexão sobre ela, perdendo-se uma oportunidade de discussão. A atividade, então, parece ter sido pedida, visto que privilegiou apenas o “fazer pelo fazer”.

{Professora dá início à execução de “Não é proibido”, da cantora Marisa Monte, mas pára na segunda frase}
- Professora: Olha, escuta, essa música e as outras todas que a gente tá ensaiando nós vamos apresentar no dia das mães, nós vamos cantar lá fora, a acústica é muito pior, então têm que cantar melhor!

Em uma atitude de educação e ensino, a professora avalia a performance e explica aos alunos sobre as peculiaridades de uma situação de apresentação. Dessa forma, ela não só avalia que o canto ainda precisa de melhoras como estimula os alunos.

- Alf3: Ohh, professora!
- Professora: Peraí, alf3!
{voltam a cantar a música}
- Professora: Solta a voz! ... Mais Forte!

Uma das alunas (alf3) chama a professora, que responde que aquele momento não é hora para falar, disciplinando e mostrando que ela está no controle da aula. A música segue, com a professora dando alguns comandos relacionados à performance.

- Professora: Vocês acham que essa música é triste ou alegre?

- Alunos: Alegre!
- Professora: Só que vocês estão cantando triste...
- Alf3: Ohh, professora!

Através da comparação, a professora faz uma avaliação da performance, pedindo para que os alunos relacionem a música cantada com um sentimento. Com isso, ela consegue mostrar aos alunos que a performance não está satisfatória. Tudo indica que a expressão “cantando triste” indique uma falta de vivacidade no cantar. Ela avalia isso como uma performance insatisfatória. A aluna alf3 continua tentando chamar a atenção da professora, mas agora é ignorada.

Professora: É, vcs tão cantando assim oh
{canta a música demonstrando para os alunos}

A professora demonstra para os alunos como eles estão cantando, forçando uma performance inadequada, com o intuito de fazer com que compreendam que a forma como estão cantando não é a desejada. Ela se utiliza do exemplo do errado para mostrar o certo.

- Alf3: Ohh professora!
- Professora: Não convence ninguém que vocês estão alegres, que a música é alegre... Música alegre tem que cantar alegre, gente!
- Alf3: Ohh professora!

A aluna alf3 continua chamando pela professora, mas ainda é ignorada. A professora segue avaliando a performance. Em uma atitude de ensino, ela busca estimular os alunos a cantarem de forma mais “alegre”.

Professora: Óh! Nós vamos cantar uma vez, de pé, como se fosse na apresentação, e vocês vão interpretar com bastante alegria... Já decoraram a letra? Decoraram a letra? Quem decorou vai sem letra, com alegria, com expressividade no rosto... Como se fosse *Ídolos*.¹⁰

A fim de estimular os alunos a cantarem melhor, a professora simula uma situação de performance, mostrando como deve ser realizada a

¹⁰ *Ídolos*: Programa de televisão no formato *reality show* no qual cantores disputam um prêmio. É a versão nacional do programa *American Idol*.

apresentação daquela canção. Para isso, a professora tenta inovar, realizando a prática da música de outra forma, em uma ação de educação e ensino.

- Alf? Pode pular?
- Professora: Pode sim, pode fazer coreografia, pode dançar mas tem que cantar!
- {prática da música, alunos em pé, alguns dançam, todos cantam}

A professora deixa a performance mais solta, mas sempre ressaltando a importância da qualidade do canto. O estímulo parece funcionar, pois a música foi cantada pela maioria dos alunos, em volume mais forte e mais “animado”.

- Professora: Ohh, vocês aqui {apontam para 3 alunos} Fizeram bagunça, mas não cantaram!

Ela mostra que está atenta ao comportamento dos alunos, avaliando seu desempenho e realizando uma ação de disciplinamento. Assim, deixa claro que o foco principal é o canto.

- Professora: Levantem, turminha! {Professora acena para os alunos dando “tchau”}
- {Fim da aula, alunos começam a sair}

A aula termina com a professora acenando para os alunos, que começam a sair da sala acompanhados da professora regente.

6.1 A aula de música na teoria do ensino de música

O ensino de música nas escolas, como visto anteriormente, não possui um padrão definido para todas as instituições de ensino, cabendo a elas decidir em que momentos e como se dará a aplicação deste conteúdo. A teoria de ensino de música mais aceita pelos educadores musicais, principalmente os que atuam na escola regular, é baseada na obra de pesquisadores e educadores como Keith Swanwick. Para Swanwick:

os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais cotidianas. As escolas são agentes importantes nesse processo de transmissão e a função do educador musical é a de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais (SWANWICK, 1988, p. 10).

As ideias de Swanwick, assim como de outros educadores musicais como Zoltan Kodály (1882-1967), Emile Jacques Dalcroze (1869-1950) e Heitor Villa-Lobos (1887-1959), ajudaram a nortear os documentos oficiais (PCN) referentes ao ensino de música. O projeto pedagógico de Villa Lobos, que trabalhava basicamente com o canto coletivo como forma de musicalização, sem a necessidade de um conhecimento profundo da teoria musical, e que permitia inclusive a formação de grupos heterogêneos (tanto em tipos de vozes quanto no tamanho do grupo), mostrou-se uma opção fácil para se iniciar o trabalho musical dentro de uma escola.

A escola estudada possui como proposta de ensino musical a oferta aos alunos do ensino fundamental da prática do canto coral, sem a necessidade de conhecimentos prévios de leitura de partitura ou outros recursos de teoria musical. Com isso, o ensino de música para estas crianças se encontra mais próximo de uma proposta de canto orfeônico, como era proposto por Villa Lobos. Esta aula, na proposta da escola, visa a dar aos alunos uma vivência musical através da prática do canto, um processo de musicalização pelo canto coral. Tal proposta se alinha com alguns dos objetivos dos PCN de artes, pois promove experiências de prática e apreciação musical por meio do canto. A aula de canto coral pode ser, se realizada corretamente, uma prática musical muito importante para o desenvolvimento musical dos alunos, pois promove a interação entre eles, inclusão social e o desenvolvimento da sensibilidade a música.

O canto coral configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e

condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social (AMATO, 2007. p. 75).

Como a aula acontece com alunos de 8 a 10 anos de idade sem conhecimento prévio de teoria musical, a proposta da escola é a de que se realize uma aula prática na qual trabalhos de memorização e execução de melodia, letra, ritmo e técnica vocal aconteçam através de exercícios práticos, sem teorização. Isso se dá pelo fato de que o aprofundamento no estudo da música (leitura de partitura, etc.) ainda não é uma preocupação da escola, fato esse comprovado em entrevista com a diretora da instituição. A proposta de musicalização nessa escola, até o momento, é de propiciar a vivência da música por meio da prática do canto coral (para as turmas menores) e incluir conteúdos de música em projetos interdisciplinares (para os alunos adolescentes, que não mais possuem um momento dedicado à prática musical). Podemos notar tais exercícios em diversos momentos da aula, como na atividade de memorização da letra e ritmo de uma música nova, em que a professora subdivide a canção em trechos pequenos, que deveriam ser ouvidos e posteriormente reproduzidos pelos alunos, como no exemplo a seguir:

- Professora: Pra você que não dá pra esquecer!
- Alunos: Pra você que não dá pra esquecer!
- Professora: Em vez de comemorar, eu queria te agradecer...
- Alunos: Em vez de comemorar, eu queria te agradecer...

Neste momento da aula, a professora se utiliza de um recurso comum em aulas de canto coral para crianças (principalmente as que não leem partitura): a letra é trabalhada em pequenas frases, respeitando a métrica e o ritmo. Com isso a professora consegue trabalhar separadamente o ritmo do canto e a memorização da letra, para posteriormente se preocupar com a melodia.

As ações da professora na aula analisada se mostram coerentes com a proposta curricular da escola (musicalização através do canto coral), criando um ambiente propício para o aprendizado e prática do canto. A professora

utiliza praticamente todo o tempo destinado à aula com atividades relacionadas ao canto, realizando desde a preparação física dos alunos-cantores até atividades de percepção musical, proporcionando aos alunos a lida com o conhecimento. As ações de disciplinamento são necessárias para a manutenção do ambiente de ensino, e são feitas pela professora de forma rápida, sempre seguindo para a prática dos exercícios propostos.

Aulas de canto coral possuem atividades e ferramentas específicas que diferem de aulas de teoria musical, apreciação ou musicalização. Seja com grupos profissionais ou amadores, alguns exercícios, como *vocalizes*, aquecimento vocal e exercícios de respiração são necessários para a preparação do canto. Rita Fucci Amato (2007) propõe uma tabela de ferramentas comuns nas aulas de canto coral:

Ferramenta	Objetivos
<i>Inteligência vocal</i>	Informar noções de fisiologia e higiene para a conservação da saúde vocal Praticar exercícios de propriocepção muscular.
<i>Consciência respiratória</i>	Informar conhecimentos específicos sobre o aparelho respiratório e sobre as manobras de estratégia respiratória para a produção vocal cantada, desenvolvendo exercícios práticos.
<i>Consciência auditiva</i>	Estudar e praticar técnicas de afinação, consciência tonal, equilíbrio/ unidade e consciência rítmica.
<i>Prática de interpretação</i>	Corrigir os problemas vocais (passagens difíceis da partitura) e entender os estilos e períodos musicais.
	Desenvolver a propriocepção e aperfeiçoar-se, produzindo determinados repertórios em quartetos, sextetos,
<i>Produção vocal em variadas formações</i>	octetos e outras formações vocais.
<i>Recursos audiovisuais</i>	Conhecer repertório por meio da audição de peças e estilos variados Comparar e discutir a música coral a partir da análise da interpretação de grupos corais com semelhanças e dessemelhanças Avaliar o trabalho desenvolvido (projeção de ensaios e apresentações do próprio coro).
<i>Apresentação de pesquisas e debates</i>	Gerar interesse pela atividade coral e desenvolver o senso crítico do coralista em relação a conceitos musicais.

Fonte: AMATO, 2007, p. 83-84

Discutir-se-á, aqui, cada uma destas ferramentas e a forma com que elas aparecem na aula analisada:

- *Inteligência vocal*: Entende-se por *inteligência vocal* os exercícios e ações pedagógicas relacionados à saúde vocal, como os *vocalizes* (realizados com vogais e outros sons), exercícios respiratórios e a técnica vocal (canto, imitação e articulação). “A inteligência (entendimento e compreensão) vocal refere-se assim aos cuidados e hábitos de higiene e saúde vocal, que devem ser praticados pelo cantor, num processo de autopercepção (propriocepção)

refinado e eficaz” (AMATO, 2007, p. 86). A conscientização do uso da voz, assim como noções básicas de saúde e higiene vocal são conhecimentos almejados para uma boa prática do canto.

O estudo da técnica vocal é fundamental para uma emissão da voz cantada com boa qualidade e sem prejuízo para quem a produz. Esta idéia deve nortear os profissionais que trabalham com educação musical coral em quaisquer níveis de atuação, quer em corais infantis, infanto- juvenis, adultos ou de terceira idade (FUCCI, 2007, p. 85).

Podemos notar, na aula analisada, que tal ferramenta é utilizada de forma predominantemente prática, através dos exercícios realizados no primeiro momento da aula, começando por um aquecimento corporal rápido, seguido de alguns exercícios respiratórios e um extenso trabalho com *vocalizes*. Como se trata de uma turma de crianças, é comum que a teorização dessas atividades (porquês de cada exercício), assim como explicações sobre a mecânica da voz ou outros esclarecimentos relacionados à fisiologia do canto, não apareça. Tais exercícios aparecem principalmente na forma de *vocalizes* realizados de diversas formas a fim de promover um adequado aquecimento vocal.

A utilização de diferentes tipos de *vocalize*, variando o tipo de sons realizado, ajudam a promover um melhor aquecimento da voz. Na aula analisada, encontramos diversas variações de *vocalizes*, como no trecho a seguir:

- Professora: ZzZzZz abelha tá? ... Isso ai, só com o Z... Vem garotos... Vira pra frente!
- Professora: Olha, com o Z é fácil, quero ver fazer com o V...
- Alunos: ve ve ve...
- Professora: Não é ve ve ve não gente, é VvVvVv.. é um V só...
- Alunos: Ve ve ve veve...
- Professora: Ohh gente, vocês escutaram o que eu falei, é um V só! ... Ohh, tem que fazer uma cócegazinha no lábio...
- Professora: Tá fazendo cosquinha?
- Alguns alunos: Tá!

Neste momento específico, podemos observar como a professora ensina a forma correta de se realizar o exercício, sempre demonstrando e explicando de forma adequada à idade dos alunos.

A prática desses exercícios de aquecimento vocal ocorreu em todas as aulas analisadas. Com isso, pode-se concluir que, neste coral, a *inteligência vocal* é trabalhada com exercícios práticos. Não foram encontrados nas aulas analisadas momentos de reflexão sobre tais exercícios, o que não nos permite afirmar que em outros momentos isto não tenha ocorrido.

- *Consciência respiratória*: Entende-se por *consciência respiratória* o estudo dos elementos que atuam no processo da respiração, principalmente os relacionados diretamente com o canto, como a relação do diafragma e da caixa torácica no controle do fluxo de ar, visto que a respiração interfere diretamente na qualidade do canto.

O desenvolvimento de exercícios respiratórios e de manobras de estratégia respiratória para a produção vocal cantada é outro fator essencial para o trabalho musical e vocal no coro, já que o desenvolvimento do controle dos músculos abdominais, do diafragma e dos músculos intercostais é a chave de um bom controle respiratório e da manutenção da pressão da coluna de ar durante o ato de cantar [...] (AMATO, 2007, p. 86).

As ações da professora neste trabalho de preparação são, além da condução dos exercícios, as de observar os possíveis erros e encontrar formas simples de corrigi-los, como na atividade de respiração a seguir:

- Professora: Mão na cintura, inspira pelo nariz e solta pela boca... mais uma... inspira... tisssssssss {soltando o ar} expira soltando em "s"
- Professora: Inspira... dez {prof. conta até 10 com os dedos}
- Professora: Inspira... segura... doze {prof. conta até 12 com os dedos}
- Professora: Inspira... segura... sopra fininho pra sobrar... quinze {prof. conta até 15 com os dedos}

Nos dois momentos, a professora conduz o exercício de respiração, sempre explicando e demonstrando a forma correta de realizá-lo, trabalhando de forma prática a atividade e exercitando adequadamente a técnica vocal.

Novamente, não foi possível encontrar nas aulas analisadas momentos de reflexão teórica sobre questões de respiração, apenas exercícios práticos, realizados sempre no início de cada aula gravada.

- *Consciência auditiva*: Relacionada ao estudo e prática de técnicas de afinação, consciência rítmica e consciência tonal. Tal ferramenta já é naturalmente mais prática, mas pode ser associada a estudos de leitura rítmica e melódica, principalmente em coros profissionais ou adultos.

Podemos encontrar, em diversos momentos da aula, o trabalho com essa ferramenta. A afinação parece ser um parâmetro importante para este coral, visto que a professora chega, em alguns momentos, a interromper a performance de uma música para corrigir e demonstrar questões de afinação, como na passagem a seguir:

- Professora: Afina, gente! {para de tocar} Olha, não quero ver ninguém fazendo assim {canta propositalmente desafinado}. Quero fazendo igual o piano {volta a tocar}.

Neste momento, a professora demonstra para os alunos como eles estão realizando o exercício para corrigir problemas de afinação nos *vocalizes*, trabalhando com eles a percepção das notas cantadas. Em outros momentos, a professora apenas pontua os problemas de afinação durante a performance e/ou começa a cantar o trecho juntamente com a turma.

A consciência rítmica, importante aspecto da performance musical, também é trabalhada na aula. Em momentos em que o objetivo principal é a memorização da letra da música, o ritmo da mesma está presente, delimitando o tamanho das frases musicais e a forma de se pronunciarem as palavras. Em todos os trechos nos quais a professora trabalha a letra sem a melodia, o ritmo está presente. Em outro momento importante, pôde-se observar a preocupação da professora com a performance do ritmo de uma determinada passagem, e, para corrigir tal problema, utiliza-se de palmas, demonstração e prática do ritmo:

- Professora: Tá meio fora do ritmo...
{Professora canta e bate palmas, demonstrando o ritmo correto da música}

- Professora: Vocês conseguem bater essa palma no ritmo?
 {alunos e professora cantam batendo palma no ritmo}
 - Professora: De novo, 1, 2 e...
 {alunos e Professora cantam batendo palma no ritmo}
 36 minutos de aula:
 Professora: De novo! Agora só eu canto e vocês batem a palma, tá?
 {exercício se repete, mas alunos apenas batem as palmas enquanto a professora canta, exercício é repetido duas vezes}
 Professora: Ohh alf?, já te pedi pra sentar direito... Senta, alf1... De novo, sem cantar agora:
 {alunos e professora apenas marcam o ritmo na palma, sem cantar}
 Professora: Ohh, tem umas pipocas fora ai atrás? De novo! Pipocas juntos!
 {alunos e professora apenas marcam o ritmo na palma, sem cantar}
 Professora: Vão bora! Assim... Brin-ca-dei-ra {palma no DEI e no RA}
 Cho- ra -dei- ra {palma no DEI e no RA}
 {exercício segue dessa forma, marcando cada final de frase do refrão da música com as palmas, professora faz junto com os alunos, olhando para eles e movimentando o corpo junto com as palmas}

- *Prática de interpretação*: Importante etapa do desenvolvimento musical, a prática de interpretação está relacionada com a performance, o ato de cantar uma música. Exercícios que busquem corrigir problemas na interpretação de uma peça, a compreensão de estilos musicais (tipos de interpretação para cada período histórico) e recursos como dinâmica (controle e variação do volume do canto), entre outros, fazem parte desta ferramenta. Em resumo, tal ferramenta consiste em ações do regente que visem a melhorar a qualidade da execução de uma música, estimulando, corrigindo o canto, com a finalidade de transformar a prática do canto coral em uma atividade artística.

Podemos encontrar, ao longo de toda a aula, momentos em que a professora estimula o canto, visando uma melhoria da performance, fazendo pequenas colocações durante a prática de alguma música. Frases como “solta a voz”, ditas em alguns momentos da aula e durante a performance das músicas, parecem buscar a melhoria do canto, estimulando os alunos e chamando a atenção dos mesmos para a atividade. Em outros momentos, a professora trabalha aspectos técnicos da performance, como, por exemplo, a duração das notas e o intervalo entre elas, como no trecho a seguir:

- Professora: Olha, queria que vocês cantassem pra mim agora de um outro jeito... vocês vão tentar segurar as notas... vocês vão cantar pra mim... tentar segurar muito as notas...
- {cantando} Meu amoooooor... {música segue, sem acompanhamento do piano} Nós vamos ficar a maior parte do tempo segurando as notas, não pode ter nenhum pedaço em branco na música, entenderam...
- Professora: Vocês vão respirar muito rápido, tá?
- Professora: Segura as notas muito tempo..
- {Voltam a cantar a música oração}
- Professora: Ohh, na hora que volta vocês tão dando bobeira, não pode demorar não, assim “cabe até o meeeeu amor, essa é a ultima oração”.
- {Cantam uma repetição da música}

A ação da professora, neste caso, está relacionada à performance da canção. Sua preocupação é com o final de cada frase musical, em que os alunos devem segurar a última nota de cada frase por mais tempo, deixando poucos espaços de silêncio. Em uma ação de ensino, a professora explica como o canto deve ser realizado, demonstra a forma correta de se cantar e pratica com os alunos até que a execução se aproxime do desejado. Tal preocupação também se fez presente em outras aulas, como no exemplo a seguir, encontrado na quarta aula analisada:

- Professora: Gente, achei que todo mundo cantou lindo, lindo... só teve uma coisa que as passarinhas fizeram melhor que os outros, que foi segurar mais a nota na palavra AMOR {professora demonstra}
- Professora: Agora todo mundo vai segurar mais a nota nas partes longas, no fim da frase!

Neste momento, após uma avaliação relacionada à performance (com, inclusive, falas motivadoras) a professora ensina novamente como as frases musicais devem ser finalizadas, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

- *Produção vocal em variadas formações*: Consiste em subdividir o coro em grupos menores (quartetos, sextetos, octetos, etc.), pois com isso pode-se perceber melhor os problemas de afinação, respiração e interpretação dos indivíduos. Segundo Amato (2007),

ao cantar em grupos de menor porte, formados por indivíduos do próprio coro, o cantor desenvolve uma maior percepção de suas dificuldades de interpretação e características de sua voz e da voz de outros coralistas, possibilitando seu entendimento e correção das

eventuais falhas interpretativas. O trabalho com repertórios específicos para formações vocais menores também auxilia nesse processo de aprendizagem e aperfeiçoamento (AMATO, 2007, p. 88).

Não encontramos, nas aulas analisadas, momentos em que foram trabalhadas músicas para formações específicas, como peças para quartetos, etc. O coral, inclusive, trabalha com apenas uma voz (uma única linha melódica): todas as crianças cantam a mesma melodia. Apesar disso, em alguns momentos, a professora subdivide a turma em grupos menores, para tanto avaliar melhor a performance de cada grupo quanto corrigir problemas no canto. Tal ferramenta foi utilizada por diversas vezes em todas as aulas em que esteve presente o pesquisador, como no exemplo a seguir, na quarta aula analisada:

- Professora: Eu quero ouvir só os meninos!! Então vamos ouvir meninas, só os meninos!!
{apenas os meninos cantam a música}
- Professora: A não... eu ouvi mais os meninos daqui do que os de lá...
- Alf5: Professora!!! Deixa só as meninas!!!
- Professora: Eu quero agora ouvir tanto os meninos daqui quanto os de lá..!!
{voltam a cantar a música, somente os meninos}
- Alf5: Professora!!! Pode cantar só as meninas agora???
- Professora: Periquitas!! As cinco periquitas!! Só elas!!! As passarinhas... Vamos lá!! Vamo ouvir elas hein? 1, 2 e já!
{meninas de trás cantam}

- *Recursos audiovisuais*: A utilização de ensaios e concertos de outros corais, assim como outros recursos de audiovisual (apresentações multimídia sobre o tema, gravações da própria performance, etc.), a fim de desenvolver o conhecimento de repertório e discutir o canto coral através da comparação com outros grupos. “Também podem, por meio da projeção de seus próprios ensaios e apresentações, avaliar o trabalho do grupo e identificar os aspectos a serem trabalhados futuramente” (AMATO, 2007, p. 88).

Os recursos de audiovisual da sala utilizada nesta aula de canto coral são escassos. A sala não possui aparelhos como som, projetores multimídia ou gravadores que possibilitem sua utilização imediata. Provavelmente, se for de

interesse da professora, tais materiais podem ser disponibilizados, mas, durante as seis aulas gravadas, tais recursos não foram utilizados, com exceção dos gravadores de vídeo disponíveis nos celulares/tablets dos alunos, que em alguns momentos foram incentivados a gravar a performance que posteriormente foi assistida pela turma e avaliada pela professora, como pode-se verificar na segunda aula analisada:

- Professora: Quer gravar?
- Alm?: Eu quero...
- Professora: Ele vai gravar agora, eu vou ver se vai ficar bonito, depois a gente olha.. tá
- Alm?: Pode ficar ai na frente com você?
- Professora: Não pode mostrar pra mãe, hein, gente? Se não perde a graça...
- Professora: Então tá... Pode? Cê vai gravar o quê? Vídeo?
- Alm?: Vídeo.
- Professora: Então põe aqui oh, que aí você grava tudo...
- {aluno tenta posicionar ipad na frente dos alunos}
- Professora: Não tá pegando... Então fica você segurando...
- {aluno se coloca ao lado da Professora, na frente dos colegas}
- Professora: Capricha gente, faz carão!
- {professora canta um pequeno trecho com uma expressão sorridente no rosto}
- Se ficar bonito depois a gente posta tá? 1, 2 3!
- {alunos cantam a música}

Neste momento, a professora se utiliza de um equipamento eletrônico de um dos alunos para registrar a execução da música. Com isso ela aproveita para ensaiar com os alunos a postura de apresentação, colocando-os mais organizados e preocupados com a aparência visual da performance.

A última ferramenta descrita por Amato (2007), *apresentação de pesquisas e debates*, que está relacionada à realização de estudos sobre o repertório e outros tópicos de um coral, não foi utilizada nas aulas analisadas. Uma hipótese para explicar essa ausência é o fato de que esta aula, por estar inserida dentro do horário oficial da escola, conta apenas com cinquenta minutos semanais e é formada por uma turma de crianças. Por isso, prioriza o trabalho prático.

7 Considerações Finais

Esta pesquisa se propôs a verificar como se dá a materialização do currículo da disciplina música (canto coral) em sala de aula e sua contribuição para a formação dos alunos, assim como analisar a tensão existente na tríade “educação, ensino e formação” no currículo materializado na sala de aula.

No conjunto das aulas analisadas não se constatou a defasagem entre o proposto no currículo e o que se materializou na sala de aula: as aulas tiveram como meta desenvolver nos alunos a habilidade para o canto coral. As ações de ensino e de educação presentes nas aulas condizem com o que é esperado de uma aula desse tipo. O tempo destinado à aula (50 minutos) é praticamente todo utilizado para prática do canto e de seus exercícios, proporcionando-se um clima favorável ao processo educativo.

Através do estudo da sala de aula, foi possível observar como a disciplina pode contribuir para o processo de educação e socialização dos alunos, pois permite que lidem com o conhecimento musical através da prática, cumprindo-se, então, o objetivo da escola. O trabalho pedagógico desenvolvido nesta aula desempenha importante papel no processo de formação destes alunos, pois os coloca em contato com um repertório apropriado a sua idade, mas que muitas vezes não é amplamente veiculado nos meios de comunicação tradicionais, ampliando-se, dessa forma, o conhecimento musical dos educandos. O *modus operandi* da aula parece estar de acordo com o que se espera de uma prática de canto coral correta, visto que leva em conta desde as atividades de preparação para o canto, exercícios corporais, até a performance propriamente dita.

A primeira conclusão a que chego é de que, por meio de uma aula predominantemente prática, adequada à faixa etária da turma analisada, a professora de canto coral conseguiu levar seus alunos a uma performance consciente do canto, trabalhando ativamente com o grupo, conseguindo então contribuir para a socialização através do contato com um tipo de música que

vincula elementos formativos: lida com o próprio corpo, elementos culturais e lúdicos, ou seja, diverso daquela geralmente veiculada pela indústria cultural. As ações de ensino, educação e disciplinamento da professora se mostraram corretas, pois isso possibilitou a manutenção do ambiente da aula e que os alunos chegassem a vivenciar a música ativamente, através do contato com a prática musical. O disciplinamento não é excessivo, mas se apresenta quando necessário, buscando apenas trazer de volta os alunos para a aula, lembrar a eles que estão inseridos em uma aula. Isso mostra o trabalho da professora como autoridade pedagógica dentro da sala de aula: ela educa, assume a coordenação do ensino, conduz os alunos ao conhecimento e habilidades próprios de sua disciplina.

As ações de disciplinamento utilizadas pela professora foram, na sua totalidade, respeitosas, mesmo quando a aula atingiu momentos de maior dispersão. Ao disciplinar os alunos, a professora não se utiliza de ironias e sarcasmos, pois tais formas de chamar a atenção dos alunos não educam para a autonomia; causam constrangimento.

A tarefa escolar de socializar os alunos realiza-se a partir de dois componentes: de um lado é disciplinar – ensinar normas, condutas, é fazer com que o sujeito compreenda em qual situação social está enquadrado, inserido, e como é que tem que se comportar dentro disso -, de outro lado deve possibilitar ao sujeito o desenvolvimento da autonomia, necessária para que se encontre e se estabeleça como sujeito social (PFLUGMACHER, 2012, p. 136).

A linguagem utilizada pela professora, apesar de muitas vezes coloquial, não se apresenta, nas aulas analisadas, como incorreta. Durante a explicação dos exercícios, é comum que a educadora se utilize de termos não pertencentes à linguagem culta, mas respeita a concordância verbal, conseguindo, então, se comunicar e se fazer entender. O uso de analogias em algumas explicações de exercícios, assim como a troca do nome de alguns exercícios (como no exemplo da atividade de *boca chiusa*, que foi substituída na aula analisada por “ovo de codorna na boca”) não parece interferir negativamente no processo de musicalização, visto que o objetivo central da

aula é promover a vivência do canto e que a turma é formada por crianças sem conhecimento prévio de música.

A escolha do repertório musical apresenta um desafio para o professor de canto coral infantil, pois, idealmente, deve-se priorizar um repertório adequado à idade e à capacidade vocal dos alunos, que, por serem iniciantes nesta prática, terão, inclusive, dificuldade de cantar em múltiplas vozes ou melodias muito complexas. Ao mesmo tempo, tal repertório não deve apenas reproduzir a música de mercado (amplamente divulgada pelos meios de comunicação) para não deixar que a aula seja tomada por elementos da indústria cultural. Os alunos devem ser colocados em contato com outras composições, não só as divulgadas pela grande mídia. Este repertório muitas vezes é influenciado pelo calendário de eventos da escola, em que as turmas de canto e coral realizam apresentações (a exemplo do dia das mães, de horas cívicas, entre outros). Ao observar o repertório trabalhado nas aulas analisadas, nota-se uma preocupação da professora em trazer músicas do universo infantil, de compositores que possuem grande experiência com esse público, como é o caso das composições do grupo Palavra Cantada, assim como músicas e brincadeiras musicais oriundas da cultura popular, e, como já foi dito, o próprio repertório é formativo devido às dimensões culturais que contém.

Encontrou-se também no repertório da aula algumas composições de artistas renomados, como a canção "Não é proibido", da cantora e compositora Marisa Monte, assim como a presença de outros elementos da indústria cultural em alguns pequenos momentos da aula, como na comparação da performance dos alunos ao programa de televisão *Ídolos*. Fugir por completo desses elementos é algo muito difícil, visto que cada vez mais as crianças (e os próprios professores) são bombardeadas por essa indústria. Apesar disso, pode-se dizer que, nessas aulas, há o interesse por fugir um pouco de tais influências, pois outros elementos do repertório trabalhados com os alunos os levam a conhecer outras músicas, outros artistas. O conteúdo das letras das canções escolhidas pela professora também se mostra adequado à idade dos alunos.

Nas aulas analisadas é possível perceber como os alunos se encontram engajados com a prática do canto. Eles se mostram empenhados, compreendendo a necessidade da realização de cada exercício e obtendo dessa prática inclusive o prazer estético proporcionado pela música. Tal experiência é muito importante para a formação dos alunos, pois através dela as crianças podem desenvolver gosto pela música, bem como uma visão crítica da produção musical e podem ter um contato direto com o fazer arte.

Após estas análises, é possível afirmar que a aula de canto coral desta escola está de acordo tanto com o proposto pela própria escola quanto com o esperado pelos preceitos da teoria pedagógica. Ela mostra que a música como disciplina pode ser um componente do repertório curricular da escola que pode contribuir para que esta desenvolva sua proposta historicamente determinada: o lugar da educação, da lida e apoderamento do conhecimento e, então, oferecer aos alunos as condições para sua formação.

Gostaria de salientar o quão importante e desafiador foi trabalhar com esta metodologia de pesquisa durante este processo de mestrado. Posso dizer que a experiência com a Hermenêutica Objetiva contribuiu muito para minha formação como educador. Após vivenciar, tanto na minha pesquisa quanto nas pesquisas de meus colegas que participei, o processo de análise proposto pelo método, passei a enxergar minha própria prática pedagógica de forma diferente: Ao entrar numa sala de aula, passei a ficar mais atento com meu discurso, com a forma de abordar os alunos, a forma de conduzir a aula e suas atividades e como esta aula pode contribuir para a formação deles. Cada vez mais, entendo que a sala de aula é o local onde se lida com o conhecimento.

Não existe uma única possibilidade para o ensino de música nas escolas. Como vimos no primeiro capítulo, a música esteve presente na educação brasileira de diferentes formas e cumprindo diferentes papéis, tendo recentemente anunciado uma possível volta às escolas. As aulas analisadas nesta pesquisa representam apenas uma abordagem de ensino, num universo que merece ainda mais investigações. Durante a pesquisa, pude perceber que é possível trabalhar com música dentro da escola regular, mostrando a

importância deste novo momento que vivemos. Com este trabalho pude perceber que a educação musical na escola regular voltou a caminhar, mas a passos ainda tímidos. Iniciativas como a encontrada na escola pesquisada não devem ser as únicas, e uma regulamentação do ensino de música nas escolas públicas se faz necessária, pois, como discutido neste trabalho, ela ainda se encontra confusa. Assim como nos tempos de Villa-Lobos, é preciso estimular a prática nas escolas e que se criem mais cursos de formação de professores e materiais voltados para a escola regular, a fim de que se chegue a uma prática sólida e menos difusa.

Como professor de música, vejo nas aulas analisadas uma importante contribuição para a formação destes alunos. A prática musical encontrada dentro da sala de aula os propiciou o contato com o fazer arte, com a prática consciente do canto, numa atividade que contribuiu também para o processo de socialização destes alunos, contrapondo essa vivência musical daquela da vida social massificada e sob o domínio da indústria cultural. É sabido que, em um grande número de casos, a escola reforça a deformação musical, mesmo sem aulas de música: nos recreios, nos eventos, é constante que se toquem as músicas típicas dos programas de TV. As crianças tendem a reproduzir repertórios, rituais e gosto padronizados, o que as afastam da música com arte.

A pesquisa me propiciou conhecer vários teóricos da educação que me ajudaram a entender meu objeto, contribuindo para minha formação como professor. No que concerne aos profissionais de ensino de música em geral, compreender a importância da tríade pedagógica “educar, ensinar e formar” e as contribuições da música para este processo é de extrema relevância para um bom exercício da função de educador. É preciso, ainda buscar, através da pesquisa em sala de aula, outros exemplos de educação musical, para diferentes faixas etárias, pois não existe uma única forma correta de se ensinar música na escola regular, e as diferentes propostas podem ser, inclusive, complementares.

8 Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. v. 3, p. 119-138.

ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

ADORNO, Theodor. Educação: para quê? In: _____. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor. Sociologia e investigação social empírica. In: _____. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix/USP, 1973a. p. 120-131.

ADORNO, Theodor (Org.). **La disputa del positivismo en la sociología alemana**. Barcelona: Grijalbo, 1973b.

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música. In: _____. **Textos escolhidos**. São Paulo. Abril Cultural, 1980. p. 165-191. (Coleção Os Pensadores).

ALBORNOS, Suzana Guerra. Educação e trabalho nas Considerações sobre o governo da Polônia de Jean-Jacques Rousseau. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 73-87, 2006.

AHLERT, Alvor. **Modernidade**: das sementes ao nascimento. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1996. (Cadernos do mestrado).

AHLERT, Alvor. O mundo de Comenius: entre conflitos e guerras, uma luz para a prática pedagógica. **Estudos Teológicos**, v. 42, n. 3, p. 70-79, 2002.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, v. 17, n. 1, p. 51-72, 2011.

ALVARES, Sergio Luis de Almeida. Herança da Educação Musical Ocidental Precedentes Históricos. In: XII Encontro Anual da ANPPOM, 1999. *Anais...* Salvador: Anppom, 1999. p. 1-15.

ALVES, Marco Aurélio Ferreira. **Limites e possibilidades de formação do empreendedor-cidadão**: o que revela a sala de aula de duas disciplinas de caráter técnico em uma escola de formação de empreendedores em Belo Horizonte. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

AMATO, Rita F. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. **Opus Goiânia**, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

ANDRADE, Luiz Felipe Netto de; SAHD, Silva. A noção de liberdade no Emílio de Rousseau. **Trans/Form/Ação**, v. 28, n. 1, p. 109-118, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, v. 3, n. 7, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01034014198900030010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2013.

BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 99-118, 2008.

BERTONI, Luci Mara. Arte, indústria cultural e educação. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 54, p. 76-81, 2001.

BONETI, Lindomar Wessler. Ser ou estar pobre? A construção social da noção da desigualdade. **Revista Contexto & Educação**, v. 16, n. 62, p. 115-134, 2013.

BORGES, Mirelle Ferreira. **Heitor Villa-Lobos, o músico educador**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 21 set. 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: arte (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: arte (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Alda Cristina Silva da *et al.* Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer. **Revista Movendo Ideias**, v. 8, n. 13, 2003.

COVELLO, Sérgio Carlos. **Comenius**: a construção da Pedagogia. São Paulo: Sejac, 1991.

DIAS, Jéssica França; BARRA, Valdeniza Maria L. da. Temas da didática magna de Comenius: temas da escola moderna. *Anais...* III Endipe, 2009.

DUCLÓS, Nei. Heitor Villa-Lobos e as crianças na era Vargas. 2009. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/neiduclos/villa-lobos-e-as-criancas-na-era-vargas>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

ESTÊVÃO, Carlos V. Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In: MOREIRA, António Flávio; PACHECO, José Augusto (Org.). **Globalização e Educação**. Desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006. p. 31-60.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 75-87, 2004.

FERREIRA, Edmara Monteiro da Silveira. Currículo, Cultura e Ensino Religioso. [s. d.] Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/ARTIGO.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

FONSECA, Maria de Jesus. A Paideia Grega Revisitada. **Millenium**, 1998. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/esf9_mjf.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

FORQUIN, Jean C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

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

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GASPARIN, João Luis. **Cômenio**: a emergência da modernidade na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Luciano. Exercícios do pensamento: dialética negativa. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 85, p. 261-270, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GOODSON, Ivor. Etimologias e o emergir do currículo. In: GOODSON, Ivor. **Currículo, Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSS, R. **Paidéia: As Múltiplas Faces da Utopia em Pedagogia**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2005.

GUIMARÃES, Wilher de Freitas. **A sala de aula de física: tensões e possibilidades da realização do processo pedagógico estabelecido no currículo**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

HORNBURG, N.; SILVA, Rúbia. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, 2007.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 4. ed. rev. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KOMONSINSKI, João Luís. **Canto coral e cognição musical**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação Física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, número especial, set. 1998.

LEÃO, Nélida Aguiar Resende; BENETI, Hercília Maria Fayão. O ensino da música na educação infantil. **Anais dos Congressos de Pedagogia**, v. 1, n. 1, 2012.

LEMONS JÚNIOR, Wilson. Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

LEMOS JÚNIOR, W. ; MIGUEL, M. E. B. O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico como instituição modelo e a experiência no Paraná. *Anais...* VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino da Música na escola Fundamental: um estudo exploratório**. 2001. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

MACEDO, Donaldo; BARTOLOMÉ, Lilia. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 11-32.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. Nova Fronteira, 2005.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1983.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as Representações Sociais do Trabalho na Era Vargas. **Revista Teias**, v. 9, n. 18, 2009, p. 78-90

MORGADO, C. J.; FERREIRA, B. J. Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A.; PACHECO, J. (Org.). **Globalização e educação**: Desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006. p. 61-86.

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação** – tudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de. **Práticas curriculares e cidadania**: a materialização do currículo de História na sala de aula em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PFLUGMACHER, T. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino Cesar G. da; DURÃO, Fábio A., **Teoria Crítica e Crises**: reflexões sobre Cultura, Estética e Educação. Campinas: Autores Associados, 2012.

PORTELA, Yeda. Novos rumos para a ciência moderna em prol do resgate do homem: da teoria tradicional à teoria da complexidade. **Projeto Progredir**, 2012. Disponível em: <<http://www.projetoprogredir.com.br/artigos/novos-rumos-para-a-ciencia-moderna-em-prol-do-resgate-do-homem-da-teoria-tradicional-a-teoria-da-complexidade>>. Acesso em: 21 set. 2013.

QUADROS JR., J. F. S.; QUILLES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 175-190, 2012.

REBOUL, Olivier. A filosofia da educação. Tradução de Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

REIS, Sandra. Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor W. Adorno. *Anais...* VIII Encontro Anual da ANPPOM. João Pessoa, 1995. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1995/edmusrelato4.htm>. Acesso em: 21 set. 2013.

ROCHA, Inês de Almeida. Pudor ou prudência: contraponto entre o manuscrito e o impresso na escrita de Liddy Chiaffarelli Mignone. *Anais...* XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Belo Horizonte, 2005

RORIZ, Edna Gomes. **O currículo e a sala de aula**: desafios da escola contemporânea revelados através de aulas de ciências. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-8.

SILVA, Kátia Aparecida de Sousa e. **Currículo e processo pedagógico**: a proposição educar, ensinar e formar no currículo materializado na sala de aula. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Heloísa H. Lira de. Sobre Kant e a Pedagogia. **Impulso**, v. 15, n. 38, p. 121-124, 2004. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp38art11.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**: Revista de filosofia, v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005.

SWANWICK, Keith. **Music, mind and education**. London: Routledge, 1988.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, Bruno; COSTA. Berlamino C. G; DURÃO, Fábio A. (Org.). **Teoria Crítica e crises**: reflexões sobre cultura, estética e educação. São Paulo: Autores Associados, 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer: Apontamentos. In: MAFRA, Leila Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**: volume 2 – o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p. 75-99

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria Crítica e pesquisa empírica: metodologia Hermenêutica Objetiva na investigação da escola contemporânea. in: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (Org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: Novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Uma concepção de educação em Theodor Adorno. In: ZANOLLA, Silvia Rosa Silva; MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. (Org.). **Sociedade, subjetividade e educação**: Perspectiva marxista e frankfurtiana. São Paulo: Alínea, 2011.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, 2012.

ZUIM, Antônio Álvaro. Indústria cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. **Educação e Filosofia**, v. 25, n. 50, 2011.