

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TESE DE DOUTORADO

COMPREENDER A ESCOLA DE MÚSICA COMO UMA INSTITUIÇÃO:  
um estudo de caso em Porto Alegre -RS

POR

ELISA DA SILVA E CUNHA

PORTO ALEGRE  
2009

ELISA DA SILVA E CUNHA

COMPREENDER A ESCOLA DE MÚSICA COMO UMA INSTITUIÇÃO:  
um estudo de caso em Porto Alegre -RS

Tese submetida como requisito parcial para  
a obtenção do grau de Doutor em Música.  
Área de Concentração: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Jusamara Souza

PORTO ALEGRE

2009

*Ao Mestre Jesus,  
aos meus pais Ataulpa (in memoriam) e Waleska,  
ao meus amores Gilberto  
e João Henrique.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida durante quatro anos do curso de Doutorado.

Ao PPG Música – UFRGS, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional, com professores de alta competência.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria Isabel Montandon e Prof<sup>a</sup> Dra Jusamara Souza pelas inestimáveis críticas e sugestões.

Aos membros da banca de defesa da tese Profa. Dra. Maria Isabel Montandon, Profa. Dra. Maria Cecília Torres, Prof. Dr. New Fialkow pela disponibilidade e presença.

À diretora e aos professores da Escola de Música pesquisada pela abertura, disponibilidade e confiança.

Ao meu marido Gilberto Ribeiro Júnior pelo amor e pela paciência sempre.

Ao meu filho João Henrique por iluminar minha vida, com tanta graça e alegria.

Aos meus amados e inesquecíveis pais Atualpa e Waleska Cunha pela vida, pelo amor e pelo exemplo de caráter, força e persistência.

À minha dinda Jussara Pereira Santos pelo exemplo de trabalho e dedicação e pela revisão das regras da ABNT.

Aos meus irmãos e cunhadas pelo amor e amizade.

À amiga e orientadora Profa. Dra. Jusamara Souza pelo apoio, competência, seriedade, e disponibilidade nas orientações e na elaboração da tese.

À amiga Cristina Rolim Wolffenbüttel pela força, amizade em todos os momentos.

À amiga e colega Profa Dra. Liane Hentschke pelo exemplo de profissionalismo, pela força e amizade.

À Cuca Golbert pelos imensos apoio e força no maior momento de crise acadêmica.

À Maria Isabel Mutzberg pelo carinho, amizade e crescimento que me proporcionou.

À amiga Clarice Bittencourt pela transcrição das entrevistas.

À Luciane Baldo e Kica Kirsch pela constante amizade.

Às amiga Cynthia Geyer pela confiança.

Às cuidadoras do João Henrique, em especial à Cleide, à Fátima e à Delcira, que me ajudaram com zelo e amor pelo meu filho.

Ao apoio moral e financeiro das famílias Cunha, Ribeiro e Sant'Anna Negrini.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa PROFINEM pela amizade e discussões sobre educação musical e pesquisa nos primeiros anos de doutorado.

Ao Grupo Cotidiano pela acolhida, pelo clima de ajuda e crescimento em grupo.

À Profa. Dra. Luciana Del Ben pelas longas conversas sobre educação musical e pela orientação nos primeiros anos do doutorado até a qualificação.

À Profa. Dra. Any Raquel Carvalho pelas correções das traduções das citações na língua inglesa.

Aos meus colegas de doutorado pela amizade e alegria do convívio.

Aos meus alunos pela paciência.

A Deus pela vida.

## **RESUMO**

As escolas de música são espaços de reconhecida importância como instâncias de formação e atuação profissional em música no Brasil. Com o objetivo de compreender a escola de música em suas singularidades, esta tese parte da perspectiva da sociologia das instituições escolares, e de um estudo de caso realizado numa escola de música particular na cidade de Porto Alegre, RS, Brasil. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram entrevistas e observações. Apoiado em autores como Estevão (1998), Castanho (2007) e Derouet (2000), o estudo mostra que a escola é vista, sobretudo, como um lugar para aprender e ensinar música, dotado de permanência, com missões próprias e sustentado por valores; com procedimentos próprios e com recursos instrumentais pertinentes. Estudar a escola de música enquanto instituição educativa, pode trazer para a área a consciência dos diferentes aspectos constituintes da escola, fazendo deles pontos de partida para a discussão da escola de música como campo de atuação profissional e de formação musical.

**Palavras-chave: escola de música; instituições escolares; formação musical; sociologia da educação musical.**

## **ABSTRACT**

Music schools are places of acknowledged importance as venues for music education and professional performance in Brazil. In order to understand the music school in its singularities, this study adopts the perspective of the sociology of educational institutions, and of a case study conducted in a private music school in Porto Alegre, RS, Brazil. The techniques of data collection used were interviews and observations. Supported by authors such as Estevão (1998), Castanho (2007), and Derouet (2000), the study shows that the school is seen mainly as a place to learn and teach music, characterized by permanence, with its own missions and supported by values; with its own procedures and pertinent instrumental resources. Studying the music school as an educational institution can bring to this area the awareness of the various aspects that constitute the school, making them the starting points for the discussion of the music school as a field of professional performance and music education.

**Keywords: private school of music; school institutions; musical development; sociology of music education.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>2</b>
<b>PARTE 1 .....</b>	<b>7</b>
<b>1 O CENÁRIO DA PESQUISA.....</b>	<b>8</b>
1.1 As escolas de música: instituições educativo-musicais.....	8
1.2 Os conservatórios de música e o modelo conservatorial.....	12
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
2.1 As instituições escolares como campo de estudo.....	20
2.1.1 A emergência de um campo .....	20
2.1.2 Dilemas do campo .....	22
2.1.3 Concepções de escola.....	24
2.1.4 Conceitos de organização escolar, institucionalização e instituição .....	26
2.1.5 O papel social da escola.....	28
2.2 Análise das instituições escolares.....	30
2.2.1 A construção da escola como objeto científico .....	30
2.2.2 Modelos de análise.....	33
2.2.3 Modelos revisados por Carlos Estevão (1998).....	35
2.2.4 Categorias analíticas adotadas .....	40
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
3.1 A orientação da pesquisa qualitativa .....	45
3.2 O estudo de caso como método de investigação .....	46
3.3 Sobre a construção do objeto de pesquisa .....	48
3.4 Coleta de dados.....	50
3.4.1 O acesso à escola .....	50
3.4.2 Técnicas de coleta de dados.....	51
3.4.2.1 Observações .....	52
3.4.2.2 Entrevistas.....	54
3.5 Procedimentos de análise de dados.....	61
<b>PARTE 2.....</b>	<b>64</b>
<b>4 EFEITOS DO LUGAR: PERMANÊNCIA, MISSÃO, VALORES, IDEIAS, COMPORTAMENTOS E CRENÇAS.....</b>	<b>65</b>
4.1 Um lugar para ensinar e aprender.....	65
4.2 Com missão reconhecida .....	67
4.2.1 Ensinar iniciantes e aperfeiçoar o conhecimento musical.....	68
4.2.2 Vivência musical para amadores .....	68
4.2.3 Prática da execução instrumental.....	70
4.2.4 Ensinar com qualidade .....	70
4.2.5 Suprir a lacuna da escola tradicional .....	71
4.2.6 Ver a música de dentro para fora.....	73
4.2.7 Proporcionar lazer e terapia .....	73
4.2.8 Realizar sonhos .....	74
4.2.9 Desenvolvimento cultural do público .....	75
4.2.10 Proporcionar experiências multidisciplinares.....	75
4.2.11 “Educar no sentido mais amplo, também” .....	76



4.3 Sustentada por valores, ideias e crenças .....	77
4.3.1 Importância da participação de todos nos espetáculos.....	77
4.3.2 É importante compartilhar ideias e abrir espaço para os outros professores .....	78
4.3.3 É importante ter comprometimento, seriedade e respeito com os alunos e os professores.....	79
4.3.4 Todos os cursos deveriam ser valorizados da mesma forma, ou por todos .....	80
4.3.5 Ser receptivo para os iniciantes, de modo a não intimidá-los.....	81
4.3.6 Princípios administrativos e pedagógicos deveriam andar juntos.....	81
4.3.7 Divergência de ideias e valores entre os professores e a direção.....	83

## **5 QUEM ESTÁ NA ESCOLA: PÚBLICO-ALVO E AGENTES ESPECIALIZADOS..... 85**

5.1 Do público-alvo da escola .....	85
5.2 Recursos humanos: agentes especializados.....	88
5.2.1 Formação .....	89
5.2.1.1 Curso de formação musical em escolas de música ou cursos de extensão universitária.....	89
5.2.1.2 Formação através da experiência como instrumentista ou cantor.....	90
5.2.1.3 Cursos no exterior com professores especializados ou escolas de destaque .....	91
5.2.1.4 Formação superior: licenciatura em música.....	92
5.2.1.5 Formação superior: bacharelado em instrumento, composição ou canto .....	93
5.2.1.6 Pós-graduação em música e outros cursos universitários .....	95
5.2.2 Atuação: na escola e fora dela.....	95
5.2.2.1 Como professor .....	96
5.2.2.2 Como instrumentista nas aulas e como músico profissional .....	97
5.2.2.3 Como administrador da escola e de produções .....	99
5.2.3 Questões sobre formação e atuação .....	100

## **6 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NOS ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E SEUS RECURSOS INSTRUMENTAIS..... 104**

6.1 Aspectos administrativos: normas, regras, regularidade .....	104
6.1.1 Regularidade e periodicidade nos cursos, nas aulas, nas reuniões .....	104
6.1.2 Organização da escola como empresa .....	106
6.1.2.1 Tributos e comércio .....	106
6.1.2.2 Cuidado com a exposição do nome da escola .....	107
6.1.2.3 Clientela e produto.....	108
6.1.2.4 Mercado .....	110
6.1.3 Ações administrativas para a organização da escola e dos eventos.....	111
6.1.4 Ordenamento do cotidiano: rotinas e previsibilidades .....	113
6.1.5 Existe um sistema que faz do espaço ser escola .....	114
6.2 Recursos instrumentais: espaço/tempo .....	114
6.2.1 Mantida por recursos materiais: organização do espaço físico.....	115
6.2.2 O uso dos espaços: organização pedagógico-espacial.....	118
6.3 Tempo: para a música, do grupo e no cotidiano das pessoas que frequentam a escola .....	120

## **7 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO ASPECTO CURRICULAR ..... 124**

7.1 Princípios de ordem e organização: currículo.....	124
7.1.1 Estrutura curricular.....	124
7.1.1.1 Áreas e disciplinas do currículo .....	124
7.1.1.2 Articulação das áreas .....	129
7.1.2 Organização dos cursos .....	132
7.1.2.1 De acordo com o nível e interesse dos alunos.....	132
7.1.2.2 Interdisciplinaridade.....	135
7.1.2.3 Orientação teórica .....	136
7.2 Modelos de ensino específicos .....	137

7.2.1 Ensino coletivo e práticas musicais em grupo .....	138
7.2.2 Ensino individual.....	142
<b>8 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO ASPECTO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>145</b>
8.1 Modos de trabalhar .....	145
8.1.1 Estratégias de ensino .....	145
8.1.2 Planejamento .....	161
8.2 Conteúdos escolares: das salas de aula e das experiências vindas de fora da escola.....	163
8.2.1 Conteúdo das aulas.....	164
8.2.2 Conteúdos da escola: experiências vindas de fora da escola.....	167
8.2.3 Repertório .....	167
8.3 Avaliação.....	170
<b>9 PRÁTICAS CULTURAIS: SARAUS, CONCERTOS, APRESENTAÇÕES.....</b>	<b>173</b>
9.1 Eventos que a escola produz .....	173
9.1.1 Produção e custos.....	175
9.1.2 Participação dos alunos, seleção e envolvimento.....	177
9.1.3 Participações de professores e funcionários: os diferentes papéis.....	180
9.1.3.1 Músico/instrumentista/cantor/compositor/arranjador .....	180
9.1.3.2 Como produtores e/ou diretores musicais .....	181
9.1.3.3 Como colaborador/organizador .....	184
9.2 A escola se apresenta .....	185
9.2.1 Apresentações vinculadas às aulas.....	185
9.2.2 Eventos de música erudita e popular.....	188
9.2.3 Vivência de várias artes.....	189
9.2.4 Ensaios: organização e dinâmica .....	189
9.2.5 Apresentações: da preparação às impressões.....	192
9.2.6 Relação dos alunos com a música .....	192
9.3 A escola na comunidade .....	193
9.3.1 As várias formas de se apresentar .....	193
9.3.2 Relação/envolvimento dos pais com a escola, a música e com as aulas .....	195
9.3.3 Relação com outras escolas .....	197
9.3.4 Participação dos alunos quando se apresentam .....	198
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMI-ABERTA.....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE CESSÃO DOS DIREITOS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE C – SUMÁRIO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>224</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>229</b>

## **LISTA DE QUADROS E FIGURAS**

Quadro 1 - Dados das entrevistas realizadas.....	58
Quadro 2 - Síntese da coleta de dados.....	61
Figura 1 - Sumário de categorias .....	62
Figura 2 - Codificação das entrevistas.....	62
Figura 3 - Organização dos dados nas categorias do sumário.....	63
Figura 4 - Estrutura Curricular da Escola.....	125

## **INTRODUÇÃO**

As escolas de música são espaços de reconhecida importância como instâncias de formação musical. Elas também consistem em um dos espaços de atuação profissional do campo da educação musical, como mencionado por vários autores (BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; ESPERIDIÃO, 2002; HENTSCHKE, 2001). Como afirma Santos (2001), “[...] entre os múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje, [...] as escolas de música são campos consagrados, instituídos como legítimos, aos quais se dedicam músicos diversos” (p.41). É nessas escolas que ocorre a formação musical de muitos alunos que ingressam nos cursos superiores de música no Brasil e de profissionais da música que seguem carreira artística fora da universidade. Além disso, é nessas escolas que atuam egressos dos cursos de licenciatura e de bacharelado em música.

Esta tese trata-se de um estudo de caso realizado em Porto Alegre, RS, numa escola de música livre, de caráter privado, que não está subordinada à determinada rede de ensino, e nem vinculada à legislação do Ministério de Educação. Fundada em 2001, a escola escolhida, à primeira vista, possui características semelhantes às escolas do gênero. Ela já me era familiar, por eu ter trabalhado nela como professora de piano, de teoria musical, e ainda como coordenadora pedagógica entre os anos de 2001 e 2004, quando me afastei para realizar meus estudos de doutorado.

O interesse em estudar a escola de música advém de minha atuação profissional que foi marcada, entre outras atividades, pela docência em piano, teoria musical e iniciação musical em escolas de música de Porto Alegre e Região Metropolitana. O início das minhas atividades profissionais como docente na área da música ocorreu ainda no final da adolescência, quando tinha recém-concluído o curso técnico em magistério, relativo ao antigo segundo grau. Concomitantemente a essa atuação, minha formação iniciada na infância, em um conservatório de música, continuou através de aulas particulares de piano, do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música, do Mestrado em Música, Área de Concentração – Educação Musical, de cursos de formação continuada em festivais de música e em cursos de extensão universitária. Foi assim que, gradativamente, fui construindo minhas concepções e práticas como professora.

As escolas de música onde trabalhei se caracterizavam por serem espaços de ensino voltados para o aprendizado de instrumentos musicais e canto, desenvolvido a partir de aulas individuais, aulas de teoria musical ou musicalização em grupo, conforme a faixa etária dos alunos. Nelas, os alunos, após escolherem o que cursar e o horário de suas aulas, realizavam uma matrícula e pagavam mensalidade para se manterem vinculados à escola. Havia alunos que viam na música um lazer,

enquanto outros tinham aspirações profissionais e pretendiam seguir carreira artística e/ou carreira como docente universitário. Em uma escola havia somente aulas de piano, nas demais havia aulas de diversos instrumentos acústicos e elétricos, sendo que o repertório abrangia as chamadas músicas erudita e popular. Outra escola oferecia um curso técnico de música em nível de ensino médio, e a ênfase era, na época, a música erudita.

A cada semestre, na maioria das escolas, eram realizadas apresentações musicais com a participação de praticamente todos os alunos, sem restrições. Em algumas escolas ainda ocorriam saraus ou outros tipos de encontro onde se apresentavam alunos e professores. Em uma das escolas o formato das avaliações era o de banca examinadora, de modo que um aluno, após o outro, executava seu repertório para um grupo de professores e, num momento posterior, recebia sua avaliação quantitativa com notas entre zero e dez. Em outra escola, a avaliação ocorria em forma de aula em grupo, em que vários alunos e seus professores reunidos assistiam à execução musical dos alunos. Após a execução de cada aluno, o respectivo professor comentava o processo desse aluno naquele semestre, e, em seguida, os demais professores faziam comentários sobre a execução musical apresentada. Posteriormente, os alunos recebiam um parecer descritivo com críticas e sugestões.

Nessa experiência profissional, eu percebia inúmeros aspectos que, num primeiro olhar, talvez ingênuo, pareciam ser pontos fracos ou negativos na constituição da escola de música, prejudicando o bom desempenho da escola em relação ao ensino da música. Dentre esses aspectos, percebia conflitos de interesses entre professores, alunos e direção. Parecia haver um descompasso entre os objetivos da direção e dos professores em relação ao direcionamento do ensino de música, à filosofia de trabalho da escola e ao que cada um entendia sobre como atingir os objetivos de ensino. Percebia, também, um isolamento dos professores no desenvolvimento de seu trabalho, como se cada um constituísse sua própria escola, e como se o trabalho do professor fosse sempre igual, independentemente da filosofia de cada escola. Com isso, a escola de música parecia ser um local de sublocação de espaço de trabalho.

Outro tipo de problema que ocorria, na minha visão, era em relação à estruturação curricular dos cursos, ao planejamento do trabalho de cada professor e suas didáticas. Enquanto que o trabalho de certos professores possuía uma estrutura previamente definida, seguindo metodologias específicas, com objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e procedimentos de avaliação preestabelecidos, outros professores pareciam desenvolver seu trabalho sem metodologias predefinidas, com uma organização que se constituía na medida em que o curso ocorria e sem planejamento, aparentemente, explicitado.

Para mim havia incoerências, dentro dos próprios cursos, como no caso de um curso de piano popular em que o mesmo professor, que criticava como rígidas certas práticas comuns no ensino de piano erudito, reproduzia essas práticas, propondo tarefas, tais como, a realização de exercícios técnicos isolados da prática musical, executados de forma mecânica.

Além dos descompassos em relação às propostas dos cursos e às maneiras de trabalhar dos professores, havia também diferenças em relação à sua formação. Dentre os professores que possuíam graduação em música, alguns eram licenciados em música, outros eram bacharéis em instrumento, canto, composição ou regência. Outros, ainda, não tinham formação superior, sendo autodidatas ou tendo feito sua formação musical com professores particulares e em cursos livres de música. Além disso, havia aqueles que tinham uma formação pedagógica obtida em cursos de licenciatura ou cursos de formação continuada, oferecidos como cursos de extensão universitária. Essa diversificação na formação de professores parecia ser um problema no ensino de música dessas escolas, uma vez que, independentemente da especificidade de cada instrumento, a unidade de princípios de ensino que eu pretendia que a escola tivesse seria proveniente de uma formação específica para atuar como professor de música, mais ou menos semelhante entre eles. Essa formação, supostamente, levaria os professores a compartilhar certos princípios metodológicos em relação ao ensino da música.

Esses problemas, a meu ver, não poderiam acontecer dentro de uma mesma instituição de ensino de música. Para mim, a escola de música deveria ser um todo coerente. Os cursos deveriam guardar semelhança em relação aos princípios teóricos e metodológicos de ensino e, também, em relação à proposta de trabalho da escola. Na minha concepção do que seria uma escola de música, os cursos e o trabalho dos professores deveriam ter uma maior proximidade em termos de princípios pedagógicos, ainda que cada um tivesse sua individualidade e seguisse especificidades relativas ao ensino de cada instrumento ou canto. Parecia não ser coerente haver tantas realidades diferentes dentro da mesma instituição.

No entanto, percebi que eu tomava como base princípios de organização do trabalho escolar apresentados e discutidos por estudiosos da escolarização básica, entre eles, a ideia de que a escola deve se constituir a partir de um projeto construído coletivamente, que especificasse finalidades gerais para toda a escola como instituição educativa, e onde todos trabalhassem para atingir essas finalidades (BUSSMANN, 2006; SANTIAGO, 2006).

Além disso, percebi também que, apesar do que eu identificava como problemas, essas escolas pareciam ser bem-sucedidas em muitos aspectos, como na formação musical de certos alunos, na relação que eles mantinham com a escola e no grande número de alunos que se matriculavam anualmente. Os alunos

avançavam com sucesso no estudo do instrumento ou do canto, eram motivados para o estudo da música e permaneciam nas escolas por anos. Era possível perceber o orgulho de alguns alunos em estudar nelas.

Assim, passei a refletir sobre até que ponto os “descompassos” que eu identificava seriam, de fato, prejudiciais para o ensino de música na escola. Passei a considerar a possibilidade desses aspectos serem inerentes à escola de música, visto que são espaços destinados ao ensino da música, que oferecem diversos cursos, muitas vezes com características e finalidades próprias, para públicos de diferentes faixas etárias e com interesses distintos.

Afinal o que seria uma escola de música, o que faria de determinado espaço ser uma escola de música? Assim, tomei-a como objeto de estudo desta pesquisa, tendo como referencial teórico autores que trabalham na perspectiva da sociologia das instituições escolares, tais como Estevão (1998); Derouet (1996; 2000) Castanho (2007), entre outros. Na busca por compreendê-la enquanto espaço específico e reconhecido de ensino de música, tive como objetivos analisar quais as suas especificidades; identificar quais os agentes especializados envolvidos, quais os procedimentos que lhe são próprios; analisar que modelos de ensino estão presentes; quais os conteúdos estão presente na escola de música; e, por fim, quais os recursos instrumentais pertinentes ao ensino de música, entendendo como se organizam os tempos e os espaços escolares

A partir desses objetivos, tratei de organizar os capítulos da tese em 2 partes. A primeira parte compreende três capítulos. O capítulo 1 descreve o cenário da pesquisa, que serve de pano de fundo para o estudo de uma escola de música localizada na cidade de Porto Alegre, RS. O capítulo 2 discute o referencial teórico, apresentando a constituição do campo de estudos sobre instituições escolares e seus modelos de análise, bem como as categorias analíticas adotadas nessa investigação. O capítulo 3 trata da metodologia, explicitando o estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa.

A segunda parte é composta de seis capítulos que tratam da análise e discussão dos dados. No capítulo 4, trato de analisar a escola de música como um lugar dotado de permanência, com uma missão reconhecida e sustentada por valores, ideias, comportamentos e crenças. O capítulo 5 dedica-se a descrever e analisar o público alvo da escola e quem são os agentes especializados que trabalham nela, destacando sua formação e atuação. O capítulo 6 trata dos procedimentos próprios de uma escola de música, destacando a organização da escola nos seus aspectos administrativos e os recursos instrumentais necessários ao funcionamento da escola com ênfase nos recursos materiais e organização do espaço/tempo. Já nos capítulos 7 e 8 analiso a escola nos seus aspectos curricular e pedagógicos. O capítulo 9 encerra essa segunda parte, examinando as práticas

culturais e artísticas que estão presentes na escola: o que a escola produz de eventos e como ela se mostra para a comunidade. Destaca ainda a relação das apresentações musicais com as aulas.

A tese se encerra com as considerações finais que apresenta os resultados e desdobramentos da pesquisa. As traduções do francês e inglês foram feitas por mim, com as citações originais apresentadas em notas de rodapé. As citações originais de autores portugueses foram mantidas na sua grafia original.



## ***PARTE 1***

# **1 O CENÁRIO DA PESQUISA**

## **1.1 As escolas de música: instituições educativo-musicais**

Ao tomar a escola de música como objeto de estudo, um dos pontos que passei a rever foi a origem da minha concepção de escola. Nesse processo, percebi que algumas das minhas concepções pareciam ser compartilhadas por outros profissionais da área. Em conversa com colegas de profissão, proprietárias de um espaço destinado ao ensino específico de música, ouvi que esse espaço não seria uma escola. Admirada com essa fala, perguntei o porquê, já que o que acontecia ali, em termos de ensino de música, parecia não diferir muito dos lugares em que eu havia trabalhado e que eram considerados escolas de música. Na resposta delas, ouvi algumas justificativas que me fizeram pensar sobre o que faz de determinado espaço, uma escola.

A primeira delas era que não havia um plano pedagógico que guiasse as práticas de ensino naquele lugar, apesar das pessoas que trabalhavam ali compartilharem concepções semelhantes sobre música e sobre ensino de música. A segunda justificativa era que, naquele local, aconteciam outras atividades além do ensino de música, como a produção de eventos artísticos, sugerindo que uma escola de música, para ser considerada como tal, devesse tratar unicamente do ensino da música. Essas justificativas não só se aproximavam das minhas concepções de escola de música, mas também mostravam que o termo escola, nesse caso, carregava o peso de uma tradição incutida entre as pessoas e tomada, aparentemente, como inquestionável, ou seja, de que, para ser uma escola, determinado espaço deve cumprir certos requisitos e seguir um modelo estabelecido.

A ideia de que as escolas seguem um modelo único pode ser compreendida quando nos remetemos à literatura que aborda o surgimento da escola pública. Magalhães (1998), na perspectiva da história das instituições escolares, comenta que a escola, algumas vezes, “[...] é apresentada como uma instituição tão antiga e perene como a família, o Estado, as igrejas, integrando-se de forma própria em movimentos globais de evolução da humanidade” (p.51). De acordo com Machado (2004), na origem do estabelecimento da escola pública, que se deu na época da Revolução Francesa e cuja consolidação ocorreu no século XIX:

A escola foi pensada como um espaço neutro no qual todas as classes sociais se encontrariam em fraternidade universal. No seu interior as classes se aproximariam e receberiam as mesmas oportunidades. As diferenças sociais se originariam, dessa forma, das capacidades e aptidões dos indivíduos, independentes de sua classe social de origem. Ao mesmo tempo ela transmitiria uma única ideologia favorável à sociedade, carregada de conteúdos que

unificassem a pátria, cultivassem o sentimento de nacionalidade e de estímulo ao trabalho. (p.69)

Nesses primórdios da escola pública, havia a discussão sobre a necessidade de se oferecer escola para todos, inclusive para os trabalhadores. Com as lutas de classe surgidas ao longo do século XIX, as discussões em relação à escola passaram a ser em torno da garantia de uma instrução que mantivesse a sociedade de classes. Além disso, a preocupação com conteúdos e métodos mais apropriados levou a escola a ocupar-se também com a moralização, sendo o termo instrução substituído por educação. Nesse sentido, a educação pública, através de certos conteúdos, visava manter a ordem e garantir a riqueza burguesa (MACHADO, 2004).

Além dos princípios de unidade, imutabilidade e neutralidade, a escola, no seu sentido original, teria surgido também

[...] como lugar em separado e tempo reservado, livre das injunções diretas e imediatas da vida cotidiana, para o necessário isolamento e distanciamento em que a nova geração [pudesse] tomar consciência e preparar-se para as incumbências ou regalias próprias de seu grupo social. (MARQUES, 2006, p.143)

Essas ideias, até certo ponto, possibilitam entender por que, algumas vezes, a escola é vista como um local onde deveria haver uniformidade, coesão de ideias e modelos político, pedagógico e didático estáveis.

Voltando para a realidade das escolas de música de Porto Alegre, em consulta aos catálogos telefônicos, nos itens referentes às escolas de música, encontrei diversas denominações relacionadas a essas instituições. Talvez, um dos motivos para que muitos locais onde o ensino de música ocorre possuam por nome termos como espaço, centro, casa, estúdio, entre outros, seja uma tentativa de seus proprietários para romper com um suposto padrão de escola. Assim, a utilização desses termos permitiria uma flexibilidade na constituição desses locais. Os trabalhos que tratam sobre as escolas de música e que abordam distintos aspectos mostram a grande diversidade dessas instituições de ensino de música (ver GONÇALVES, 1993; SILVA, 1995; ARROYO, 1999; VIEIRA, 2001; entre outros)

Independentemente das denominações (espaços, centro, etc.), as escolas de música livre são escolas que se caracterizam por serem escolas de ensino privado e sem vínculo com redes ou sistemas de ensino público. Os professores, em muitos casos, são profissionais autônomos com atuação em diversas escolas, tendo, muitas vezes, atuação concomitante à de músicos intérpretes e compositores. Conforme Requião (2002), a “[...] legitimação de sua competência docente está ligada diretamente a sua atuação como músico” (p.63). Enquanto músicos, esses

profissionais seguem a jurisdição profissional da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), porém, nela (Lei n.º 3857/1960), (BRASIL, 1960) não existem dispositivos relacionados às escolas de música.

As escolas de música como instituições educativas não estão subordinadas às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9394/96, (BRASIL, 1996) em termos de regulamentação curricular, e também são livres do controle de agências do Estado ou de instituições religiosas. Elas não conferem diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação. De acordo com Lima (2003), o ensino das escolas de música se enquadraria dentro da educação profissional de nível básico.

[...] a educação profissional de nível básico, por se tratar de uma modalidade de educação não formal, permanece à margem do processo de verificação e avaliação governamental, consubstanciando-se em cursos livres de música ou de formação básica que acontecem nas escolas de música não oficializadas, nos conservatórios musicais, nas faculdades e universidades sob a forma de cursos de extensão, em instituições privadas, organizações não governamentais ou outras tantas modalidades de ensino não formal. (LIMA, 2003, p.82)

De acordo com o Decreto-Lei 2208, Art. 4.º:

A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL, 1996)

Além disso, “[...] os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia” (BRASIL, 1999). Como consequência da ausência de regulamentação das escolas de música, seus currículos, cursos e repertórios são livres (REQUIÃO, 2003, 2002, 2001; SILVA, 1996, 1995). Elas não possuem referência em relação a diretrizes curriculares, nem em relação à regulamentação em termos institucionais, se configurando, assim, como escolas livres no sentido estrito do termo. Pela mesma razão, essas escolas podem se formar a partir de interesses diferentes, com objetivos e ênfases também distintos.

Essa liberdade levaria as escolas de música a oferecer um tipo de formação que pode visar tanto à formação de músicos amadores quanto de músicos profissionais, os quais podem entrar para o mercado de trabalho artístico sem precisar de diplomação reconhecida legalmente. As escolas que foram *locus* das pesquisas de Requião (2002) e Silva (1996, 1995) exemplificam certas características dessas escolas. Na pesquisa de Requião (2002), que tratou dos

saberes e competências dos professores no âmbito das escolas de música alternativas no Rio de Janeiro, o ensino na escola pesquisada enfatizava a música popular e, por essa razão, oferecia cursos de instrumentos empregados nesse tipo de música, como guitarra e baixo elétrico, por exemplo. Seus cursos estavam voltados para a prática, com conteúdos que a autora define como “[...] procedimentais e atitudinais” (REQUIÃO, 2001, p.106). Por ênfase na prática, ela quer dizer que tanto a formação dos professores quanto a sua perspectiva de ensino situam-se em torno do “[...] fazer e saber-fazer que caracterizam um saber profissional”, enquanto que os saberes procedimentais e atitudinais referem-se a procedimentos e atitudes diretamente ligados à prática, seja profissional ou de execução musical (p.107). Entre os objetivos de ensino, portanto, estaria suprir uma necessidade por conhecimentos mais imediatos, decorrentes da demanda do mundo profissional (REQUIÃO, 2002). Caberia ao professor desenvolver a “[...] noção de versatilidade”, visando preparar o aluno para atuar em diversos contextos. Na escola pesquisada pela referida autora, os alunos possuíam autonomia em relação ao programa a ser cursado (p.66).

Na pesquisa de Silva (1995), que investigou as motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical de alunos de uma escola alternativa de música de Porto Alegre, o caráter do ensino era tanto profissional quanto amador. A autora relata que a escola atendia alunos da classe média, que pagavam uma mensalidade para estudar. Sem nenhum tipo de restrição para o ingresso, seus alunos tinham perfis e interesses variados. A escola oferecia cursos de instrumentos elétricos e acústicos, abordando os estilos de “[...] *rock, heavy metal, blues, jazz progressivo, MPB, reggae, funk, hard-rock, erudito*” (SILVA, 1995, p.20). Os alunos, ao ingressarem, deveriam cursar dois semestres de teoria musical, que nem sempre eram consecutivos, pois a continuidade do curso dependia da formação de turma, que exigia *quorum* mínimo.

A descrição de alguns aspectos das escolas de música, como a ênfase profissionalizante ou não, o tipo de repertório, a relação de aulas teóricas e práticas e a liberdade em termos de legislação, abordados por Requião (2002) e Silva (1995), mostra como as escolas de música podem variar nos mais diversos aspectos, o que parece evidenciar “[...] lógicas de funcionamento diversas” (SANTOS, 2001, p.14).

As ideias de Santos (2001), a seguir, reiteram a noção de que a diversidade que compõe as escolas de música parece ser uma das características desses espaços, pois, referindo-se aos múltiplos espaços de atuação em educação musical, dos quais as escolas de música fazem parte, essa autora afirma:

Cada tempo-espaço social funda seu paradigma de competência, e cada situação concreta, específica, atualiza este modelo de

realização. Num mesmo tempo-espaco há também concomitância, coexistência de paradigmas. Conectam-se, por exemplo, educação e mundo do trabalho, profissionalização, educação e saúde da unidade social. (p.46)

Além disso, as escolas de música são transversalizadas por diversos aspectos, como o desenvolvimento tecnológico, novas formas de trabalho e sentidos em relação ao meio e à “[...] construção das identidades pessoais e socioprofissionais” (VASCONCELOS, 2002, p.28-29). Essas ideias levariam a uma visão de multiplicidade e complexidade em relação à constituição das escolas de música.

Apesar do reconhecimento, na literatura, dessa diversidade de características, da ideia de multiplicidade e complexidade, além da “liberdade” das escolas livres ou alternativas, isso não significa que elas não sigam padrões já estabelecidos, reproduzam certas tradições ou, ainda, adotem modelos considerados rígidos.

Beaumont (2001), ao abordar questões sobre a alfabetização musical em escolas de música, comenta que encontrou na literatura de educação musical contemporânea “[...] severas e pertinentes críticas ao modelo de ensino tradicionalmente adotado em grande parte das escolas específicas de música”. Para a autora, através deste ensino:

Os professores, de modo geral, reproduzem a prática recebida de outros professores, que se reduz à execução de repertório nas aulas de instrumento, principalmente com ênfases mais técnicas do que expressivas e à teoria, leitura e escrita do código musical nas aulas de musicalização e/ou percepção musical. (p.228-314)

Esse modelo de ensino seria oriundo do modelo dos conservatórios e se tornaria, segundo autores como Vieira (2001) e Viegas (2006), a referência principal das escolas de música no Brasil, tendo influenciado o ensino institucionalizado de música de maneira geral.

## **1.2 Os conservatórios de música e o modelo conservatorial**

Uma breve retomada da trajetória dos conservatórios, desde seu surgimento, indica que, embora sejam considerados por alguns autores como instituições rígidas e conservadoras (ESPERIDIÃO, 2002; VIEGAS, 2006; VIEIRA, 2001), eles sofreram diversas transformações ao longo do tempo. Os conservatórios surgiram na Europa, inicialmente, com a ideia de ter a música como a principal área de conhecimento a ser ministrada, além da leitura, escrita e, em alguns casos, retórica e literatura (CONSERVATORIES, 2001). Seu objetivo era a formação musical, visando à excelência da execução musical, tanto no canto quanto no

instrumento. A ênfase do ensino na execução musical iniciou a separação entre as figuras do intérprete e do compositor. A formação do intérprete se baseava nos princípios da precocidade, da dedicação extrema e também do talento. Essa formação tinha um regime de imersão, com uma carga horária de estudo extensa, com poucos intervalos diários e um curto período anual de férias. Os alunos entravam no conservatório com oito anos de idade, aproximadamente, sendo que os mais velhos também eram admitidos, devendo mostrar, para isso, bastante desenvolvimento no estudo da música. Todos os alunos que não revelassem um pendor ou talento especial durante o desenvolvimento musical eram retirados do conservatório e sua vaga era oferecida a outros alunos. Por outro lado, aqueles que demonstrassem o talento esperado eram ensinados pelos melhores professores (VASCONCELOS, 2002).

Com o decorrer do tempo, essas instituições sofreram algumas modificações em virtude de problemas econômicos e políticos. Nos séculos que se sucederam ao surgimento e apogeu dos conservatórios na Itália, ocorreu a sua expansão pela Europa, contribuindo para a transformação gradativa desse modelo. Na Inglaterra, França e Alemanha, surgiram instituições tanto públicas quanto privadas e com diferentes formas de organização. Em alguns casos, os financiamentos eram obtidos a partir das apresentações dos alunos, que funcionavam como forma de divulgar o trabalho da instituição. Na difusão do modelo de conservatório na França, o *Institut Nationale de Musique*, hoje o Conservatório de Paris, foi o primeiro conservatório a propor novos conceitos de ensino. Ele apresentou um currículo que incluía exames detalhados, progressão em ciclos, os objetivos de ensino estavam relacionados à música profana e a execução musical era o principal objetivo. Além disso, acreditando proporcionar "a formação geral do músico", nessas instituições os alunos se formavam em canto e em outros instrumentos (VASCONCELOS, 2002, p.43).

O sistema de funcionamento do Conservatório de Paris tinha como características a gratuidade do ensino, a seleção de alunos, o ensino individualizado, a subvenção do Estado, o gerenciamento por parte de músicos ou compositores reconhecidos, a ênfase na música profana, a crença no talento e na virtuosidade, e o foco no desenvolvimento de intérpretes com grande excelência musical (VASCONCELOS, 2002).

No final do século XIX, os conservatórios europeus passaram a delinear uma leve diferença entre a formação de músicos profissionais e de músicos amadores. Com isso, os investimentos foram direcionados à formação profissional de músicos de orquestras de alta qualidade, instrumentistas solistas e cantores de ópera (CONSERVATORIES, 2001). Na virada do século XIX para o século XX, os

conservatórios sofreram reformas, passando a admitir um grande número de mulheres.

No Brasil, os primeiros conservatórios surgiram no final do século XIX e no início do século XX, a partir da referência do Conservatório de Paris (VIEIRA, 2001). Com o passar do tempo, os conservatórios sofreram diversas transformações, sendo alguns, hoje, incorporados a universidades públicas e outros pertencentes à rede pública estadual de ensino. Os conservatórios estaduais mineiros, fundados na década de 1950, são exemplos de conservatórios vinculados à rede pública de ensino. Eles fazem parte da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, sendo os únicos conservatórios desse gênero no país (ARROYO, 1999; GONÇALVES, 1993).

Ao longo do tempo, desde seu surgimento na Itália até sua difusão pela Europa e América, “[...] a noção de conservatórios como conservadores de estilos nacionais ou regionais de execução ou composição foi gradualmente sendo desmoronada face à internacionalização da vida musical e o rumo em direção à padronização da pedagogia musical” (CONSERVATORIES, 2001, p.312). Por essa razão, no Brasil, apesar da forte influência europeia no ensino institucionalizado de música (AMATO, 2004; RODRIGUES, 2000), pode-se inferir que esse modelo talvez tenha sofrido diversas adaptações, resultando em novas formas de constituição do ensino de música.

Apesar do histórico dos conservatórios mostrarem que essas escolas não são estáticas e que sua rigidez parece ser relativa, certos autores (BEAUMONT, 2003; ESPERIDIÃO, 2002; VIEGAS, 2006; VIEIRA, 2001) sustentam que a influência dos conservatórios no ensino das escolas de música constitui-se um problema, pois as concepções de música e de aprendizagem musical no modelo de conservatório estariam baseadas em princípios rígidos, os quais, entre outros aspectos, privilegiam o desenvolvimento dos alunos considerados talentosos. Esse modelo teria implicações negativas para o aprendizado da música porque nele estão implícitos diversos princípios como a ideia de talento e genialidade, a ênfase no virtuosismo, a divisão entre teoria e prática, a ênfase no repertório chamado erudito e no ensino individual. A manutenção e a reprodução desse modelo representariam a hegemonia de uma cultura burguesa e excludente como referência ao ensino de música.

Em trabalho sobre a didática de instrumentos musicais, Barrenechea (2003) atenta para a necessidade de repensá-la, ressaltando que, apesar da música ter adquirido um caráter mais expressivo e menos funcional, com o passar do tempo, o ensino de instrumentos ainda mantém aspectos tradicionais, tais como a transmissão essencialmente oral e a ênfase no conhecimento empírico do professor.



Apesar dessas críticas aos pressupostos tradicionais de ensino oriundos do modelo de conservatório, ocorre uma tentativa de ruptura em relação a alguns deles, na medida em que existe o desenvolvimento de certas práticas de ensino de instrumento em grupo, em contraposição com o ensino tutorial, prática comum nesse tipo de ensino (TOURINHO, 2003). Outro aspecto que mostra a tentativa de rompimento com o modelo de ensino nos conservatórios é a existência de vários repertórios no ensino de instrumento e uma espécie de diluição das fronteiras das chamadas músicas erudita e popular (ARROYO, 2001; CANDÉIA, 2005, 2006). Além disso, parece que a rigidez atribuída ao conservatório ou ao modelo conservatorial, supostamente, adotado pelas escolas de música, e a própria ideia de modelo, que é reproduzida ao longo do tempo em espaços diversos, são decorrentes do tipo de análise realizada por alguns estudiosos. Nos trabalhos anteriormente citados (BEAUMONT, 2003; ESPERIDIÃO, 2002; VIEGAS, 2006; VIEIRA, 2001), essa análise toma como base a identificação de conteúdos de ensino, incluindo repertório e atividades desenvolvidas, de estratégias de ensino e de objetivos como a busca do virtuosismo e o cultivo do talento. O alegado caráter estático dos modelos adotados pelas escolas parece ligado ao fato de não se considerar, nas análises, os sentidos atribuídos pelas pessoas a esses conteúdos, estratégias e objetivos, bem como as relações que se estabelecem entre essas pessoas.

Considerando as relações entre as pessoas, a tese de Gonçalves (2007) analisa diversos espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960, à luz de conceitos da sociologia. O objetivo da pesquisa foi investigar e compreender como se constituía e estava constituída uma sociabilidade pedagógico-musical nos referidos espaços. A autora partiu da visão de mundo em que os seis espaços estudados eram vistos sob a categoria analítica da sociabilidade, cujo olhar era da “[...] educadora musical, tendo como base a ideia de sociabilidade estabelecida na interação entre pessoas que ensinam/aprendem música em espaços sociais diferentes” (GONÇALVES, 2007, p.20). As interações são analisadas tendo em vista “[...] as práticas de se ensinar/aprender música” (GONÇALVES, 2007, p.42). De acordo com a autora,

[...] entender uma sociabilidade pedagógico-musical é olhar para essas várias formas de interação, ou para a ação de ensinar/aprender música entre os componentes do grupo, e compreender não só seus conteúdos, mas também a forma dessas interações materializadas nos laços e, conseqüentemente, nas redes de sociabilidade definidas nesses e a partir desses espaços de ensinar/aprender música. (p.45)

O Conservatório Musical de Uberlândia é um dos espaços estudados sob a categoria da sociabilidade. Nas décadas de 50 e 60, o Conservatório era um espaço de aprender música consagrado na cidade, com apoio da sociedade, das autoridades

locais, das rádios e dos jornais da época. Ele era um centro de formação musical e profissional considerado de qualidade. De acordo com Gonçalves (2007), o conservatório, como lugar de sociabilidade pedagógico-musical, possuiu interações diversificadas que deram, nesse espaço, uma “[...] dinâmica específica às relações de ensino/aprendizagem musical” (GONÇALVES, 2007, p.299). As interações também ocorreram além do âmbito da instituição, sendo muito importantes para a divulgação das ideias pedagógico-musicais do conservatório na cidade, e, com isso, fizeram com que se constituísse “[...] uma rede ampla de contatos que deram sustentação ao seu projeto de escola e de ensino/aprendizagem de música” (GONÇALVES, 2007, p.299).

Ao mesmo tempo, “[...] o conservatório estava ligado às tradições musicais de ensinar/aprender música estabelecidas na relação professor-aluno, nas ideias e práticas de ensinar/aprender música específicas de uma escola de música” (GONÇALVES, 2007, p.300). O fato de essa escola ser um conservatório significa que ela é “[...] um tipo de escola que ministra uma formação especializada no domínio da música erudita ocidental”, organizado em torno e em função da aprendizagem do instrumento.

A autora comenta que a prática musical do conservatório era “enclassante”, conceito utilizado por Bourdieu<sup>1</sup>, e que o ensino da música transmitia um capital cultural. Com isso, a instituição “[...] contribui para legitimar e distinguir práticas pedagógico-musicais” (GONÇALVES, 2007, p.300). Em comparação com a aula particular de música, o conservatório, mesmo mantendo a relação professor-aluno, possibilitou sociabilidades diferentes na medida em que construiu redes que extrapolaram o âmbito do conservatório.

Partindo da perspectiva da antropologia interpretativa e da etnomusicologia, Arroyo (1999), no seu trabalho intitulado “Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música”, investigou as representações sociais sobre os fazeres musicais em cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música. Esses cenários consistiram na Festa do Congado e no Conservatório de Música, ambos na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Nesse trabalho a autora define as representações sociais como uma “[...] forma de saber conceitual e prático construído a partir das interações sociais”. No senso comum, as representações seriam formas naturalizadas de significado. Dentro dessa perspectiva, a autora se baseia em John Blacking para conceituar o fazer musical, o qual é determinado não só pelas formas de fazer música como tocar, improvisar, cantar, compor, etc., mas também considerado como uma forma de ação social.

---

<sup>1</sup> BOURDIEU, Pierre. **La Distinción**: criterio y bases sociales del gusto. Tradução de Maria del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1998. Apud GONÇALVES, 2007, p.300.

Essa perspectiva traz para a análise do conservatório um olhar diferenciado, pois as categorias encontradas partem do campo empírico, numa perspectiva que a autora define como êmica. Assim, de acordo com Arroyo (1999), o fazer musical e as práticas sociais do conservatório são permeados pela oposição entre permanência e mudança. Ela traz três eixos para a análise, eixos marcados pela relação de oposição entre estabilidade e mudança; permanência e mudança; e representações sociais e mudança. Nessa oposição, ao lado da estabilidade, da permanência e das representações sociais, estaria situado o tratamento dado ao conhecimento musical no conservatório, baseado, principalmente, na fragmentação das disciplinas, na vivência estilizada do conhecimento. Ao lado da mudança, estaria a mediação entre o conhecimento do aluno e o conhecimento do conservatório como medida paliativa de evitar evasão ou de minimizá-la. A compreensão do conservatório como instituição e a ideia de mudança a partir desses três eixos, segundo a autora, “[...] implica entender, por um lado, a dimensão da instituição enquanto realidade objetiva; e, por outro, como forma simbólica, geradora de sentidos, sob constante ação dos atores sociais, promovendo, assim, mudanças” (ARROYO, 1999, p.218).

Nesse trabalho o conservatório é visto como instituição em que as representações sociais estão vinculadas às ideias de permanência, de algo estático, e vinculado também à ideia de mentalidade de conservatório como algo imutável. Por outro lado, as ações estão vinculadas ao novo, à mudança. Dentre essas ações, a autora ressalta “[...] novas mudanças para a educação no Brasil, necessidade de constante revisão nos planos gerais do conservatório, mudanças na ocupação e aparência dos espaços físicos, criação e mudança de programa dos cursos de instrumento, mudança de mentalidade” (ARROYO, 1999, p.217). A mudança também está atrelada à presença de diversos repertórios, além da chamada música erudita. De acordo com a autora, ao contrário das representações tidas sobre o conservatório, ele é constituído de vários mundos musicais, que se articulam. Enquanto que o discurso separa as chamadas músicas eruditas, popular e folclórica, “[...] as ações musicais no cenário acabam articulando esses mundos musicais [...] quando a prática de um incide sobre a prática do outro, nas reações contraditórias entre discurso e prática” (ARROYO, 1999, p.264). Assim, no âmbito das ações, as práticas das músicas ditas erudita e popular interpenetram-se, articulam-se, havendo “[...] uma recriação do que no senso comum se denomina ‘música popular’ e ‘música erudita’” (ARROYO, 1999, p.283).

O trabalho de Arroyo (1999) mostra que a ideia do conservatório como instituição estática está presente muito mais nas representações que as pessoas têm desse tipo de escola do que nas ações dentro dessa instituição. Assim, o

conservatório se mostrou como um local complexo, permeado por mudanças e transformações.

Também numa perspectiva antropológica, o estudo de Kingsbury (1988) apresenta os aspectos constituintes do conservatório como parte de um sistema complexo. Ele desenvolveu sua pesquisa em um conservatório de música nos Estados Unidos e teve como objeto de estudo as interações sociais e o fazer musical do conservatório. Nesse trabalho, ele analisa certos aspectos relacionados ao modelo conservatorial, considerando o conservatório como um sistema cultural cujo contexto é constituído a partir das concepções de talento e música, que, por sua vez, são construídas nas relações sociais e de poder estabelecidas. Seus dados empíricos resultaram de uma etnografia em que ele observou quatro disciplinas (Treinamento de Leitura à Primeira Vista e Percepção, Dicção para Cantores, Música de Câmara e Literatura Musical) e realizou entrevistas com as secretárias, com assistentes administrativos, com professores e com alunos.

Nesse sistema do conservatório, os valores sociais constituem a base do que se considera música e ensino de música. A perspectiva de Kingsbury (1988) permite olhar o conservatório como constituinte de uma rede complexa de relações entre fatores externos e internos à instituição. A descrição profunda do que ocorre no conservatório permite compreender por que certas características, como o culto ao talento, se perpetuam e o que mantém o modelo de conservatório.

De acordo com Kingsbury (1988), o fazer musical no conservatório é permeado pelo culto coletivo ao individual e determina o tipo de estrutura administrativa, as relações de poder, a ideia de talento e do que se considera como música. Ao mesmo tempo, o fazer musical também é determinado por esses fatores. Ele relata que a relação informal que ocorre entre estudantes e a estrutura administrativa é um dos aspectos da “[...] estrutura institucional descentralizada do conservatório” (p.35). Por outro lado, existe uma estrutura centralizada de autoridade que ocorre nos grupos compostos pelos professores e seus alunos, organizados no que ele chama de estúdios. Nesses estúdios, o ensino ocorre numa relação de um a um, configurando-se numa espécie de tutoramento. Kingsbury (1988) evidencia a complexidade que envolve a constituição do conservatório e mostra que, no caso estudado, as questões como a ideia de talento e a virtuosidade são questões presentes e determinantes no funcionamento daquela instituição.

A pesquisa de Vasconcelos (2002), sobre os conservatórios de música em Portugal, seus professores, organização e política, também traz a perspectiva da complexidade para análise desse tipo de escola. Ele comenta que, enquanto organização, o conservatório é constituído de pessoas, “[...] sendo uma realidade construída socialmente”, e cujo poder organizacional é oriundo do envolvimento e “da participação individual em confronto com os pressupostos do outro” (p.160). O

autor ainda afirma que é um tipo de instituição complexa, multiforme e manipulada socialmente. Ele defende a tese de que “[...] uma escola como o conservatório de música encontra-se na coexistência e no confronto entre dois modelos: um oriundo da época industrial [...]” e outro modelo emergente que ele chama de paradigma pós-industrial. O paradigma pós-industrial seria marcado pela descontinuidade, pela debilidade dos sistemas, pelas alianças, pelo individualismo colaborativo, pela sustentabilidade social, pela diversidade de lideranças e pelo foco nas pessoas. Segundo Vasconcelos (2002), o conservatório é uma organização complexa e “[...] simultaneamente acêntrica, funciona de uma forma anárquica por interação espontânea, policentrada, tem uma multiplicidade de centros de poder autônomo e/ou semiautônomos, e ao mesmo tempo cêntrica, porque dispõe de um centro de decisão” (p.160).

Com as ideias apresentadas por Vasconcelos (2002), percebe-se que uma escola de música como o conservatório seria uma instituição marcada por incertezas e, até certo ponto, contingente, ao mesmo tempo, ele afirma que ela é

[...] uma organização híbrida e complexa, uma teia de estruturas e de sentidos, de vontades e de estratégias, de símbolos e rituais, que coexistem e se confrontam em diferentes mundos e diferentes poderes que no seu conjunto, vão dar uma determinada coerência à organização como um processo de construção social, dotado de uma historicidade (Touraine, 1974) e de diferentes lógicas de acção, com uma identidade e competências distintivas próprias (VASCONCELOS, 2002, p.147).

O mesmo autor completa, advogando que a “[...] multiplicidade de procedimentos e de sentidos que os diferentes actores atribuem à organização e à sua acção colectiva contribuem para que seja uma entidade singular”, onde muitos elementos coexistem (VASCONCELOS, 2002, p.148).

Como visto neste capítulo, o termo escola de música engloba vários modelos de instituições educativo-musical inclusive aquelas instituições próximas à tradição dos conservatórios de música. Nesse cenário, os modelos de análise dessas instituições a partir de uma compreensão sociológica mostram-se relevantes como será detalhado a seguir.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

As escolas de música são consideradas na presente tese como instituições escolares e organizações complexas. Ao pretender compreender sua natureza e suas especificidades, tomei como referencial teórico os estudos sobre instituições escolares, que se estabeleceram como um campo de estudo denominado sociologia dos estabelecimentos escolares.

O foco da sociologia das instituições escolares tem sido refletir sobre as “forças sociais da escola”, o que é a escola como instituição, sua constituição como um espaço separado, como a escola é construída nos discursos políticos e com que interesses (ver, por exemplo, NÓVOA 1999; ESTEVÃO, 2004; VAN ZANTEN, 2004; e DEROUET, 1995). Muitos desses estudos têm sido realizados a partir da revisão histórica e/ou revisão da produção bibliográfica. Considerando os temas específicos que apareceram no material empírico coletado para esta pesquisa, tomei como tarefa recolher os elementos que ajudassem a entender a instituição escola na visão desses autores e como esses elementos poderiam ajudar na compreensão específica de uma escola de música.

### **2.1 As instituições escolares como campo de estudo**

#### *2.1.1 A emergência de um campo*

De acordo com Mafra (2003), o campo da sociologia das instituições escolares se estabeleceu no final da década de 60 e teve como um dos focos de interesse o estudo da escola como objeto, se intensificando na década de 80 (NÓVOA, 1999; TEIXEIRA, 2000). Nesse período, as investigações se voltaram para “[...] uma construção de uma pedagogia centrada na escola” (NÓVOA, 1999, p.19). Esse olhar para a escola como uma unidade, com ênfase na abordagem sociocultural (MAFRA, 2003), passou a ser a perspectiva de estudos de enfoque interdisciplinar com abordagens etnometodológicas, interacionistas e etnográficas, trazendo inovações para o campo da sociologia das organizações escolares. Como consequência, a escola passou a ser vista de muitas maneiras: como instituição, como comunidade educativa, como cultura, como organização, sendo que suas perspectivas de análise passaram por “[...] modelos racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos e sistêmicos, culminando na sociologia das organizações

escolares” e permitindo um olhar às questões políticas e simbólicas (NÓVOA, 1999 p.25).

A literatura referente ao campo da sociologia das instituições escolares traz diferentes denominações para referir-se as escolas como unidades educativas e nelas estão incluídos os termos instituição e organização. Para alguns autores, como Nóvoa (1999), esses dois termos são tomados como correspondentes ou sinônimos.

Derouet (1995) faz uma revisão dos estudos sobre os estabelecimentos escolares desde a década de 60 até a década de 80, chegando à conclusão que o estudo dos estabelecimentos escolares nessa perspectiva se estabeleceu com força, especialmente na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Segundo Derouet (2000), o interesse pelo estudo da escola é oriundo da discussão, ao menos na França, sobre a necessidade de se dar mais autonomia para as escolas, sob os argumentos de que as diferenças locais são muito grandes, de que a democracia requer que as escolas tenham autonomia para se gerenciarem de acordo com seu contexto, de que essa autonomia levaria a uma “[...] gestão saudável da eficácia” (DEROUET, 2000, p.128). Esses argumentos definem a *performance* dos estabelecimentos escolares.

Nessa revisão, Derouet (1995) procura analisar em que medida os estudos conseguem atingir seus objetivos e critica a perspectiva de alguns deles. Nessas críticas, ele levanta uma série de aspectos relacionados ao conhecimento da escola como organização. A bibliografia sobre o assunto, até a década de 80, se mantinha “pobre e decepcionante” porque os objetos desses estudos se mantiveram entre “[...] a sala de aula e a relação entre escola e comunidade”, em detrimento do estabelecimento de ensino (DEROUET, 1995, p.255).

Lima (1996) apresenta uma revisão sobre as investigações em educação em que a escola é tomada como objeto e faz uma análise crítica das temáticas dos trabalhos e suas abordagens. Ele comenta que, em Portugal, foi no final da década de 80 e principalmente na década de 90 que as discussões se voltaram para a escola. Até então, os trabalhos realizados voltavam-se em grande parte para as questões macroestruturais, ou ainda possuíam abordagens num nível micro, centrados na sala de aula. O movimento de interesse pelos estudos sobre a escola, realizados na década de 90 em Portugal, trouxe uma tomada de consciência em relação a esse objeto de estudo, naquele país, sem, no entanto, abandonar as preocupações de nível macro e microanalíticas: “Trata-se de uma revalorização plural na base de perspectivas e de abordagens diversificadas, contribuindo para a construção de um objecto polifacetado” (LIMA, 1996, p.27). A escola é considerada

em novos moldes enquanto investigação na escola, com a escola e a partir da escola. Esses estudos encontram-se na perspectiva “[...] de uma sociologia das organizações educativas.” (LIMA, 1996, p.30).

No Brasil, Buffa (2007) parte da perspectiva dos estudos históricos sobre as instituições escolares, os quais começaram a se desenvolver na década de 90. Ela comenta que as propostas passaram a privilegiar “[...] o estudo de objetos singulares” (p.151) através de uma pluralidade epistemológica e temática, devido à crítica de que as visões não davam conta da complexidade e diversidade da educação brasileira. Mesmo estando inserida no campo dos estudos históricos, a autora contribui para análise das instituições escolares a partir do balanço da produção relativa às instituições escolares, em que cita como diretrizes teóricas gerais para os trabalhos em história da educação a relação entre a escola e sociedade; e a relação entre o geral e o particular.

### *2.1.2 Dilemas do campo*

Ao discutir a escola como campo de estudo, Gomes (1996) levanta oito questões que ele chama de teses ou dilemas. A primeira discute a participação dos atores. Segundo ele, a ênfase dada pelos estudos fenomenológicos e pelo interacionismo simbólico às biografias, aos ciclos de vida dos professores, suas trajetórias profissionais, seus pensamentos e reflexividade, teria tornado os indivíduos mais individualizados, e ao mesmo tempo teria “perscrutado” a vida dos professores, “[...] o seu espaço sagrado da sala de aula jamais foi tão profanado” (p.90).

Outro ponto de discussão refere-se às estruturas, pois muitas vezes os problemas discutidos são de natureza estrutural. Porém, a teoria e “[...] a análise sociológica das organizações e da administração educacional na última década têm vindo a desvalorizar o estrutural em favor do cultural e do simbólico” (GOMES 1996, p.91). Nesse sentido, ele deixa como questão a refletir se realmente existe a contradição entre as dimensões macro e micro.

A terceira questão trata da “[...] consolidação de um discurso centrado na necessidade de intensificar as práticas locais” (GOMES, 1996, p.91), isso porque o Estado talvez tenha deixado de ser categoria analítica, porque ao mesmo tempo em que “[...] mínimo porque ineficaz, mas máximo porque permanentemente presente nos seus procedimentos reguladores” (GOMES, 1996, p.92). Nesse sentido, ele diz que tanto a sociologia das organizações como a administração deveriam voltar-se, ao mesmo tempo, para “[...] o infinitamente grande e o infinitamente pequeno”



(GOMES, 1996, p.92). Implicitamente, em termos locais, na administração educacional circula a teoria cujo programa

[...] consistiria na reconstrução de uma multiplicidade de racionalidades locais tão-só adequadas às necessidades locais que, desta forma, enunciariam radicalmente os verdadeiros problemas globais, não parece estar à altura de renovar nem o campo teórico nem o espaço social de intervenção da cidadania. (GOMES, 1996, p.92)

A quarta questão trata da educação não formal. Ela não se limita ao espaço escolar, porém os estudos têm tratado dela nesse âmbito. O interesse por modelos não escolares tem aumentado devido à crise do modelo escolar. No entanto, “[...] a teoria sociológica das organizações escolares continua a ser basicamente fundada nas experiências das organizações empresariais e, desse ponto de vista, parecem cada vez menos adequadas às análises comparadas tendendo a sugerir generalizações abusivas” (GOMES, 1996, p.93).

A relação entre ensino e investigação consiste na quinta questão. Gomes (1996) comenta que “[...] o ensino nem sempre tem estado articulado com a investigação devido, em grande medida e paradoxalmente, à saída repentina da administração da marginalização a que estava voltada” (GOMES, 1996, p.93). Isso ocorre devido à institucionalização das funções que gera uma hierarquização em termos técnicos e sociais das tarefas na escola, a qual é evidenciada “[...] pelas rupturas linguísticas provocadas pelos novos especialistas” (GOMES, 1996, p.94), sendo que dentre os fatores de distanciamento estão a linguagem técnica e o formalismo.

Além da citada hierarquização das tarefas, ocorrem ainda as hierarquias do gênero, sexto dilema proposto por Gomes (1996). Ele comenta que a feminização persistente da profissão docente e da masculinização crescente das funções de gestão das escolas gera uma dupla divisão social do trabalho.

A sétima questão refere-se à transferência que a escola faz de terminologias relacionadas ao planejamento estratégico empresarial, o qual

age a partir de quatro grandes separações artificiais do trabalho: o pensamento é separado da acção; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategos separados das estratégias. Acredita-se que para ver longe é preciso estar em cima. Porém, a aceleração histórica com que o tem feito no universo empresarial trivializou e banalizou de tal modo as hierarquias e os especialistas que tornaram mais fluidas as próprias definições profissionais. (GOMES, 1996, p.94)

O oitavo dilema consiste na indagação sobre as incertezas e as ambiguidades associadas às organizações. Gomes (1996) indaga se esses aspectos consistiriam

em novos paradigmas ou se seriam a “circulação do mesmo ao mesmo”, sugerindo que as investigações ou discussões estejam andando em círculos. Sobre isso, ele comenta:

[...] a verdade é que os conceitos que orbitam geostacionariamente em relação à promessa anunciada de minirrationalidades locais e organizacionais capazes de ser um contraponto às irrationalidades globais estão declaradas em crise profunda pelo empirismo conhecido. [...] (GOMES, 1996, p.96)

### 2.1.3 *Concepções de escola*

O estudo das instituições escolares está atrelado às concepções de escola, instituição e organização. As concepções de escola constituem-se numa importante questão dentro dos estudos sobre a mesma, visto que cada perspectiva pressupõe uma visão distinta do que se entende por instituição escolar. Assim, a literatura referente às instituições escolares apresenta inúmeras definições de escola. Magalhães (1998) afirma que “[...] a estrutura escolar é em essência a relação que se estabelece, entre os quadros institucional, grupal e individual, articulando acção (práticas), representação, apropriação” (MAGALHÃES, 1998, p.55).

Além da visão de Magalhães (1998), existem definições de escola que utilizam o conceito de cultura, que foi utilizado pela ciência da administração a partir da década de 80 e, em seguida, nas análises das organizações escolares, originando os estudos sobre a cultura da escola e a cultura organizacional (TEIXEIRA, 2000). Para Teixeira (2000), o conceito de cultura organizacional permite o “[...] desvendamento daquilo que constitui uma escola na complexidade de sua organização e na cotidianidade de seu funcionamento [...]” (p.2). Nessa perspectiva, a escola é vista como uma “[...] entidade sociocultural, constituída por grupos que, em suas mútuas relações, vivenciam códigos e sistemas de ação, fazendo dela instrumento e produto da cultura” e, portanto, é um organismo vivo e dinâmico, que possui diversas dimensões além da estrutura burocrática, constituindo-se de dimensões culturais e simbólicas (TEIXEIRA, 2000, p.15).

Marques (2006) aborda a dimensão simbólica da escola e reflete sobre o âmbito da política e da mediação da docência. Quanto à dimensão simbólica, ele analisa que a escola existe no “[...] imaginário social, no campo simbólico da fantasia”, sendo que os componentes dessa “ordem simbólica” se combinariam com aqueles da “funcionalidade prática” (p.145). Ao mesmo tempo, segundo Castanho (2007), a escola possui uma racionalidade, semelhante à da manufatura, por ter sido criada dentro do pensamento moderno, o qual previa a realização do trabalho em diferentes operações realizadas por trabalhadores distintos.

Além disso, a organização escolar possui uma dupla natureza, pois ao mesmo tempo em que reproduz o sistema pela transmissão de culturas e de valores sociais, numa função sistêmica, ela é “[...] capaz de reconstruir concepções sociais sobre a sociedade e o saber e, conseqüentemente, de transformar os sentidos colectivos e os esquemas interpretativos da sociedade (função simbólica)” (SIERRA, 1996, p.118).

Sierra (1996), em sua definição de escola, complementa que ela é um fenômeno social, desempenhando funções não tangíveis, que mantém o “*statu quo* (transmissão, selecção, reprodução, legitimação)” (p.119). O alto grau de determinação ideológica que existe na instituição escolar, na sua origem enquanto fenômeno educativo, requer a mediação das relações e das interações produzidas no seu interior e a consideração das “[...] percepções, expectativas e interesses conflituais dos seus membros (professores, alunos, pais, instituições)” (SIERRA, 1996, p.119).

Sanfelice (2007), ao considerar a produção historiográfica resultante de pesquisa em história da educação, ressalta a complexidade que envolve as instituições escolares trazendo a imagem de um quebra-cabeças a ser decifrado, em que o jogo consiste na busca das peças. Assim, ele salienta que

[...] uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (políticas, econômicas, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica, etc.) que agem e interagem entre si, ‘acomodando-se’ dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade. (p.77)

Estevão (2004), tratando sobre os sentidos de escola, profissionalidade e formação, conclui que, pelo fato da vida social ser organizada a partir de diversos referenciais, “[...] a escola se constitu[i] ela própria num lugar perpassado por vários princípios ou racionalidades, ou, em termos mais simples, como um lugar de vários mundos” (ESTEVÃO, 2001, 2004 apud ESTEVÃO, 2004, p.15)<sup>2</sup>. Sua definição parte da perspectiva de Derouet que vê a escola “[...] como uma ‘organização compósita’, ou seja, como um lugar de vários mundos, que justifica várias definições da sua realidade organizacional” (DEROUET, 1992 apud ESTEVÃO, 2004, p.16)<sup>3</sup>. Nesse sentido, a escola é uma organização “polifônica”, utilizando várias linguagens como a do serviço público, do mercado, da gestão financeira, da gestão organizacional, dos recursos humanos. Dentro dessa “pluralidade de mundos”, a

<sup>2</sup> ESTEVÃO, C. V. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.; ESTEVÃO, C. V. Educação, Justiça e Democracia. São Paulo: Cortez, 2004. Apud ESTEVÃO, 2004, p.15.

<sup>3</sup> DEROUET, Jean-Louis. **École et justice**: de l'égalité des chances aux compromis locaux? Paris: Métailié, 1992. Apud ESTEVÃO, 2004, p.16.

escola consiste numa “[...] arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de plurirrationalidades, de princípios argumentativos” (p.17).

Considerando os aspectos levantados pelos autores referidos, sobre os conceitos de escola e os aspectos que a compõe, poderíamos sintetizar que “[...] o termo escola designa, simultaneamente, algo que pertence ‘ao mundo das coisas materiais’ (as escolas concretas) e, por outro lado, algo que, enquanto realidade conceptual, pertence ao ‘mundo dos produtos do espírito humano’” (CANÁRIO, 1996, p.126).

#### *2.1.4 Conceitos de organização escolar, institucionalização e instituição*

Nas concepções e perspectivas de escola dentro do âmbito da sociologia dos estabelecimentos escolares ou organizações escolares, está sempre presente a ideia de organização, e esta, diretamente vinculada ao entendimento da escola. Embora as perspectivas de análise das organizações tenham sentidos diferentes, alguns autores (ALVES, 1996; BUSSMAN, 2006) chamam a atenção para a necessidade da diferenciação entre o sentido de organização numa acepção geral e o sentido da organização escolar propriamente dita, dada a sua especificidade. Uma organização num sentido geral refere-se a um grupo de pessoas, enquanto unidade social, agrupadas com objetivos determinados ou para o cumprimento de certos fins, tendo “[...] relação com o meio” (BUSSMAN, 2006, p.39). No entanto, a organização escolar difere das demais organizações em virtude da singularidade dos processos educativos, do mesmo estatuto e formação que dirigentes e professores possuem, complexificando as relações de poder, das diferentes percepções que os diversos atores envolvidos têm dos objetivos e funções da escola. Isso porque a “[...] cultura escolar privilegia e protege a autonomia individual dos professores, cultiva o sentimento de privacidade e responsabilidade individual no exercício das funções docentes” (ALVES, 1996, p.60).

Considerando-se que a especificidade da organização escolar é determinada pelos seus objetivos, pelos seus atores e pelo ambiente, sua função, até certo ponto, justificaria sua existência. Nesse sentido, Bussmann (2006) afirma que a razão para a existência da escola

[...] é o espaço-tempo da prática pedagógica em que a criança e o jovem relacionam-se entre si, com professores, ideias, valores, ciência, arte e cultura, livros e equipamentos, problemas e desafios, concretizando a missão da escola de criar as oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber. (p.50)

Outros conceitos dentro dos estudos sobre as escolas são aqueles de institucionalização e de instituição. A institucionalização é um processo social que ocorre no tempo e no espaço e é um processo de formação ou desenvolvimento das instituições sociais. Ao contrário de como tem sido considerada (na acepção de unidade ou estabelecimento educacional) a instituição,

[...] trata-se de um lugar social dotado de permanência, ou estabilidade, cercado de reconhecimento em sua missão<sup>4</sup>, mantido por recursos materiais e humanos delimitados, normatizados externa e internamente e, enfim, sustentado por valores<sup>5</sup>, ideias e comportamentos que, no seu conjunto, constituem a cultura institucional, no caso, a cultura escolar. (CASTANHO, 2007, p.40)

Entende-se assim, que a escola tem certos deveres ou compromissos que justificam sua existência e que são reconhecidos. Ao mesmo tempo esse lugar é mantido também pelos valores das pessoas, ou seja, pela forma com que elas pensam, julgam e se posicionam. Assim a subjetividade das pessoas presentes na escola contribuem para sua constituição.

A institucionalização da escola, em determinada perspectiva, constituiria um local separado dos outros de modo a possuir organização, em que professores e alunos cumpram seus deveres, tendo como um dos princípios de ordem, o tempo.

Ao mesmo tempo, o processo de institucionalização da educação está relacionado com o surgimento da sociedade de classes. A divisão da sociedade em classes leva à divisão da educação, de forma a haver uma educação para classes distintas. Nesse contexto é que se origina a escola, que, derivando do grego, significa ócio, ou seja, o local onde as classes dominantes, que dispunham do ócio, eram educadas. Era ali que a educação desses se organizava em contraposição com a educação do povo que “[...] coincidia com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p.9).

O conceito de instituição por Saviani (2007, p.3) a partir de Torrinha (1995, p.434) tem quatro acepções: na primeira, ele traz os termos: disposição, plano, arranjo. Na segunda acepção, ele traz: instrução, ensino, educação. A terceira: recreação, formação. E, a quarta, define instituição como método, sistema, escola, seita, doutrina. Considerando-se as quatro acepções de instituição, a expressão

<sup>4</sup> **Missão** *mis.são sf (lat missione)* O sentido empregado por Castanho (2007) refere-se a “Compromisso, dever imposto ou contraído, obrigação” ou no sentido figurado “razão de ser, fim”. (Michaelis, versão on line; <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=missao> acessado em 04/09/2009).

<sup>5</sup> **Valor** *va.lor sm (lat valore)* O sentido empregado por Castanho (2007) refere-se a: *Filos* Caráter dos seres pelo qual são mais ou menos desejados ou estimados por uma pessoa ou grupo. a) *Psicol*: apreciação subjetiva, que revela as preferências pessoais de cada pessoa, segundo suas tendências e influências sociais a que está submetida; b) em Filosofia, designa os julgamentos não diretamente procedentes da experiência, ou de elaboração pessoal, em oposição aos julgamentos de realidade, próprios do conhecimento objetivo, ou da ciência”. (Michaelis, versão on line; <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=valor> acessado em 04/09/2009).

“instituição educativa” seria redundante, pois o termo instituição, em si, já abrigaria a ideia de educação. Ela significa algo construído e organizado pelo homem. Assim, ela “[...] apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana. [...] uma necessidade de caráter permanente” (SAVIANI, 2007, p.4).

Ao mesmo tempo, criadas para satisfazerem necessidades humanas elas se constituem como “unidades de ação”, ou seja, “[...] sistemas de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas” (SAVIANI, 2007, p.5). Por isso elas são sociais na origem e no funcionamento. As atividades se institucionalizam quando o homem, sendo um portador de necessidades, num primeiro momento as satisfaz de maneira espontânea (assistemática e indiferenciada) e, posteriormente, diferencia e sistematiza certa atividade, havendo a necessidade de intervenção. Assim, é criada uma instituição que fica encarregada de realizar a atividade a fim de satisfazer dada necessidade. Como exemplo, a escola instituída a partir do final do século XVII aparece como um espaço de formação pela necessidade da família e da Igreja de separarem as crianças e jovens em um lugar para serem educados na fé, na moral e na obediência (ARIÈS, 1981)<sup>6</sup>

Para Saviani (2007), “o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea” (p.5). Assim, nas instituições educativas, o trabalho pedagógico é do tipo secundário, “[...] que se guia por uma pedagogia explícita” (SAVIANI, 2007, p.6).

### 2.1.5 O papel social da escola

Além das definições de escola, organização e instituição, os estudos sobre a escola trazem as questões relativas às suas funções. Derouet-Besson (2004) discute o papel social da escola a partir de uma revisão histórica, dentro da perspectiva dos estudos relativos aos estabelecimentos escolares. Para a autora, “[...] esse percurso mostra a heterogeneidade de pontos de vistas críticos sobre a escola depois dos anos 60” (p.155). Ela discute sobre as definições de bem comum<sup>7</sup> e também sobre a

<sup>6</sup> Para Ariès (1981): “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato”. (p. 277)

<sup>7</sup> L’explicitation des définitions du bien commun qui les sous-tendent constitue un progrès en soi parce qu’elle montre à la fois la puissance d’un thème mobilisateur et les contradictions internes du mouvement. La solution ne peut en aucun cas procéder du traitement du symptôme. Sa construction procède d’abord d’une mise en perspective historique qui déploie les implicites de ces définitions du bien et permet d’en envisager toutes les conséquences. Celle-ci permet aussi de dépasser les faux débats et de dégager les vrais enjeux.

escola como um bem público, comum para todas as crianças. Para a autora uma análise do conceito de “bem comum”, só seria “possível a partir de uma tomada histórica, de como isso foi sendo construído.” Nessa discussão ela questiona: “A escola é um serviço como outro qualquer ou ocupa uma função particular que toma lugar no centro do espaço de justificação política, um lugar central das decisões políticas?” (DEROUET-BESSON, 2004, p.155).

Dentro dessa perspectiva em que a escola é um bem público, Derouet (2002) levanta a questão da “igualdade de oportunidades” na educação. Seu discurso em nível político traz como contribuição a reflexão sobre a visão em relação ao sistema educativo e às escolas. Visão esta que influencia tanto as políticas públicas quanto a pesquisa científica. Em relação a essas questões, ele diz que a educação em princípio seria uma tarefa do Estado, ideia oriunda dos princípios de igualdade da Revolução Francesa. A partir das questões de igualdade/desigualdade, o sistema educacional e a escola são vistos pelo ideário político, partindo da premissa de que deveria haver igualdade de condições. Essa discussão remete às diferenças das e nas escolas, em que a busca pela homogeneidade seria um dos ideais políticos, numa relação de causa e efeito entre as características da escola e o efeito que ela exerce sobre os alunos (DEROUET, 2002).

Entretanto, no exemplo da França, a definição de igualdade adquiriu outros sentidos, uma vez que:

Já não há mais um consenso em torno de uma definição única de Bem Comum<sup>8</sup> como pôde existir acerca do objetivo de igualdade de oportunidades. A avaliação do papel da escola na sociedade deve levar em conta essa realidade. A ampliação do olhar não corresponde, forçosamente, a uma perda de substância, contanto que essa avaliação permaneça no interior do espaço político. (DEROUET, 2002, p.14)

Assim, Derouet (2002) propõe a substituição do sentido de “igualdade de oportunidades” pelo sentido de justiça, sugerindo outro olhar para o sistema educativo. A discussão política sobre a educação e a questão das desigualdades, proposta por Derouet (2002) denuncia a visão política e científica em relação à educação e às escolas.

As unidades escolares e os territórios educativos são, sem dúvida, lugares nos quais as pessoas podem reconstituir o laço que deve unir o que está em jogo na sua vida cotidiana às missões gerais do sistema. Mas, para isso, é preciso que o debate aborde os problemas de fundo, isto é, os problemas políticos, e que não se limite apenas à questão da gestão. (DEROUET, 2002, p.14)

---

<sup>8</sup> A tradução do termo “bien commun” foi grafada em maiúscula na tradução de Elisa Cunha. Seguindo as regras da ABNT a referida grafia não foi alterada nessa citação.

Derouet (2004) analisa o papel da crítica sociológica em relação ao sistema educacional. Para o autor, os saberes críticos estão de tal forma difundidos ou partilhados que já se constituem em senso comum. Assim, ele diz que os atores sociais “[...] estabelecem espontaneamente um laço entre a origem social dos alunos e os seus resultados nos exames, eles analisam as estratégias de poder, eles falam de efeitos da estrutura, etc.”, de forma que seus discursos parecem “[...] impregnados dos resultados das ciências humanas” (p.2). No entanto, o autor diz que mesmo sem abandonar a postura crítica, a sociologia deveria “[...] redefinir a sua posição e os seus utensílios” (p.7). Ele afirma que “[...] a crítica sociológica é evidentemente mais forte a partir do momento em que ela é acompanhada por uma crítica social e uma utopia política” (p.7).

É nessa perspectiva da crítica sociológica em relação ao sistema educacional que Derouet (2004) aborda a questão da “igualdade de oportunidades”, sobre a qual se mantém favorável, desde que se questione a razão desta fazer parte de todos os discursos políticos, chegando a tornar-se vazia. Para que isso fosse evitado, seria necessário tomar-se consciência “[...] dos limites do papel da escola” (p.7).

## 2.2 Análise das instituições escolares

### 2.2.1 A construção da escola como objeto científico

Canário (1996), ao discutir sobre a escola e a sua construção como objeto científico, traz a necessidade de se construir um objeto científico a partir de um objeto social. Nesse sentido, ele diz que existe uma questão epistemológica essencial: uma coisa é a investigação, outra é o que se considera “o real”, o que é percebido.

É, aliás, esta distinção entre aquilo que é da ordem do mundo **material**, concreto, do mundo tal como é **percebido**, e do mundo conceptualmente **construído** pela nossa mente, num contexto social (BERGER; LUCKMAN, 1984), que permite superar a ilusão de que seria possível ceder de forma directa ao real enquanto tal. (p.126)

Assim, utilizando um conceito de Bourdieu, Canário (1996) defende que o real seria considerado a partir de uma abordagem relacional do objeto científico, cujo carácter seria “imaneente” (p.127).

Nessa perspectiva, o objeto científico é construído a partir de uma relação, e a escola, tomada como objeto de estudo, não corresponde a ‘uma escolha’, nem a



uma 'descoberta', nem sequer a uma 'emergência', mas sim a um "processo de construção realizado pelo investigador" (CANARIO, 1996, p.127). A escola é vista como um 'construído' social "[...] marcado por uma intrínseca contingência" (CANARIO, 1996, p.132). As escolas são realidades inteligíveis "[...] a partir de uma inteligibilidade construída a posteriori" (CANARIO, 1996, p.132). Nelas, o que está em jogo é a "[...] configuração singular de um conjunto de características" (CANARIO, 1996, p.133).

Na discussão sobre o campo de estudo das instituições escolares, um dos aspectos tratados é o tipo de abordagem deles, em termos de escala<sup>9</sup>. Enquanto que os primeiros estudos situavam-se numa abordagem macro, outros estudos que se seguiram mantiveram-se numa escala micro; ou seja, seus objetos de estudo situavam-se num nível das interações entre os indivíduos. Uma terceira posição, em termos de abordagem, seria uma mesoabordagem.

Canário (1996) traz três níveis empíricos dos estudos sociológicos sobre a escola: macro, meso e micro.

Em vez de se situarem numa lógica de exclusão, os diferentes níveis empíricos podem constituir-se como distintos 'pontos de entrada' para analisar, de ângulos diversos, um mesmo fenómeno. A 'entrada' pelo estudo do estabelecimento de ensino pode, por exemplo, corresponder à via mais fecunda para produzir conhecimento sobre os grandes processos de mudança deliberada – as reformas educativas. (p.128)

Sobre a escala dos estudos, Derouet (1996) comenta que, apesar dos esforços dos pesquisadores, da evolução das pesquisas na área da sociologia da educação, ainda não se desenvolveu um modelo analítico e uma metodologia que permitam a análise da escola como organização, situada num contexto social, levando em conta todas as suas dimensões.

Se as pesquisas mostraram bem a importância do efeito do estabelecimento, não conseguiram, até hoje, encontrar um método que permita estudar seus processos. O dilema é o seguinte: se nos limitamos à escala do estabelecimento, vamos apreender simplesmente fenómenos bastante formais que, frequentemente, dizem respeito à organização social e desdenham totalmente o

---

<sup>9</sup> O conceito de escala refere-se ao nível de abordagem analítica compreendida entre macro e micro-análises utilizadas nas ciências sociais. Isto porque a construção do objeto de pesquisa na referida área passa necessariamente pela definição do seu nível de análise – ou seja, de sua escala de abordagem, que vai do macro ao micro. O historiador Jacques Revel (1996a), entre outros, tem se debruçado na discussão dessa temática denominada por ele de "jogo de escalas" considerando que: a) A realidade social é construída e que se modifica dependendo do nível de análise. Revel argumenta que fenómenos como "o crescimento do Estado" ou "a formação da sociedade industrial podem ser analisados "em termos completamente diferentes se tentarmos apreendê-los por intermédio das estratégias individuais" como "trajetórias biográficas" ou "familiares". b) A adoção de uma escala, ou "da escala de observação – em que escolhemos nos situar" (Revel, 1996b, p.12-13) exprime "uma intenção deliberada de visar a um objeto e indica o campo de referência no qual o objeto é pensado. A adoção de uma escala é antes de mais nada, a escolha de um ponto de vista de conhecimento." (Lepetit, 1996, p.94)

conteúdo – em particular, cultural e pedagógico – das interações. Se, pelo contrário, o pesquisador se empenha em proceder a uma observação precisa das situações que se constroem durante as aulas, recreio, sala de professores, corredores... devia de ter os meios para restituir essa dispersão e limitar-se-á, na melhor das hipóteses, a um estudo da vida da turma. (p.250-251)

De acordo com Lima (1996), trataria de uma espécie de mesoabordagem:

[...] uma abordagem sociológica da organização escolar parece-me particularmente potenciadora de uma valorização de elementos intermédios, e também *intermediários* ou *mediadores*, de uma espécie de “meio-campo” onde se reconstrói e se globaliza o *puzzle* resultante das perspectivas essenciais, mas ainda assim parcelares, das visões *macro* e *micro* sobre os fenómenos educativos. (p.30)

Enquanto que a “[...] tradição antropológica mostra seu interesse preferencial pela relação entre escola e comunidade e pelo problema do contato das culturas no funcionamento escolar (Spindler, 1982); a tradição interacionista fixa-se na abordagem da sala de aula” (DEROUET, 1995, p.238). Além disso, de acordo com Derouet (1996), as abordagens de muitos desses estudos ou estão de acordo com as políticas públicas ou a serviço delas, e tentam encontrar uma relação entre as características da escola e o desempenho dos alunos, ou se situam no nível da sala de aula, analisando através de estudos etnográficos questões da cultura dos alunos, da escola e da relação da escola com as comunidades em que se insere (DEROUET, 1996).

Ao mesmo tempo, situada entre as perspectivas quantitativa e qualitativa,

[...] a sociologia do estabelecimento escolar tem dificuldade em se desprender da influência das problemáticas quantitativas; no entanto, foi ela que registrou o relativo esgotamento destas. O estudo do efeito do estabelecimento e o do clima da organização aparecem como tentativas de compromisso condenadas ao fracasso. (DEROUET, 1995, p.238)

Dessa forma, Derouet (1987) critica a relação de causa e efeito estabelecida por alguns estudos sobre efeito das características dos estabelecimentos escolares perante os alunos. Ele comenta que é impossível fazer tal relação a menos que se conheça com profundidade “[...] os processos de constituição de identidade dos estabelecimentos”<sup>10</sup> (DEROUET, 1987, p.91).

Ao mesmo tempo, Derouet sustenta que o fato das abordagens qualitativas serem preferíveis em certas circunstâncias “[...] não significa que, ulteriormente, não seja possível e desejável uma recomposição entre abordagem quantitativa e abordagem etnológica” (DEROUET, 1995, p.238). Ele sugere que o estudo da escola

<sup>10</sup> Processus de constitution de l'identité de l'établissement que l'on pourra poser correctement le problème de son effet. (p.91) – Tradução nossa.

seja realizado numa perspectiva interdisciplinar, na medida em que os estabelecimentos escolares são heterogêneos. Com isso, “[...] o interconhecimento [permitiria] levar em consideração, pelo menos de forma intuitiva, as diferenças” (DEROUET, 1995, p.245).

O conhecimento do funcionamento das escolas não pode reduzir-se, por isso, a uma abordagem formal, que se limite a tratar dos problemas de organização postulando que eles exercem, sem dúvida, uma influência nas aprendizagens dos alunos, mas sem entrarem no detalhe da questão. Esta pluridisciplinaridade oferece riscos, mas parece-me que é possível enfrentá-los mesmo que não se disponha de uma problemática suficientemente forte para ordenar um campo que atravessa as diversas áreas disciplinares. E parece-me ser este o caso da problemática da coordenação da acção. Ela tem que ver tanto com o domínio do político como o da arquitetura e dos equipamentos, tanto com a pedagogia como com as finanças e permite estruturar as contribuições destes diversos sectores em torno de uma interrogação comum. (DEROUET, 1996, p.83)

De acordo com Derouet (2004), a sociologia fez com que o domínio do sistema educativo progredisse e que a sociedade tomasse consciência dela mesma. Agora, esse processo deve ser dominado, sendo ele um objeto de estudo sociológico. Nesse sentido, “[...] a tarefa da sociologia é reflectir a maneira pela quais os actores de base poderiam encontrar o laço entre interacção quotidiana e generalidade política” (p.10). Dentro da proposta de manter a crítica sociológica, Derouet sustenta que “[...] o programa crítico deve inscrever-se num quadro do relativismo controlado que saiba passar de um ponto de vista a outro” (p.11).

Segundo Lima, (1996) considerar a escola como um objeto isolado “[...] resulta em análises atomizadas, insularizadas e trans-históricas, como se da busca de universais organizacionais tratasse” (p.31). Diante desse problema, o autor comenta que é necessário ultrapassar a atomização, e ao mesmo tempo os “[...] determinismos de tipo macrossocial” (p.31).

Além disso, a escola não está isolada e não existem “[...] universais organizacionais”. Isso ocorre porque, por mais que as organizações tenham uma administração centralizada, nem sempre as imposições são obedecidas. Aí é que se abrem as brechas para uma “[...] expressão possível de actualização de estratégias e de usos de margens de autonomia” (LIMA, 1996, p.31).

### 2.2.2 Modelos de análise

Como visto, a literatura apresenta diferentes perspectivas de análise das instituições escolares. Os aspectos analisados nos estudos das instituições nem sempre proporcionam um entendimento global da escola. Alguns estudos centram-

se em um aspecto distinto aprofundando o conhecimento sobre ele. Afinal, estudar o estabelecimento de ensino como uma totalidade não significa que seja estudada a totalidade do estabelecimento de ensino (CANÁRIO, 1996).

Sierra (1996) propõe refletir sobre os modelos dominantes nas organizações escolares. Sem propor tipologias específicas, ele levanta três aspectos do modelo de racionalidade que a comunidade científica sustenta para a melhoria das instituições educativas: a razão social, a razão econômica e a razão ideológica.

Ao incluir a organização escolar no âmbito das ciências sociais, ele coloca como problema a

[...] relação determinante de dependência teórica que a organização escolar mantém com a teoria da organização das empresas, dado que a finalidade, por um lado, e a natureza diferente e diferenciada do seu objecto de estudo, por outro - as organizações educativas como organizações sociais -, exigem referentes epistemológicos, teóricos e metodológicos diferentes. (p.114)

Assim, Sierra (1996) propõe referenciais do paradigma etnográfico por serem derivados das teorias simbólicas e sociocríticas, pelo seu poder interpretativo e crítico, o que permitirá manter-se atento ao pensamento e à ação. Esse paradigma permite uma abertura a abordagens interdisciplinares, ocorre uma promessa de maior desenvolvimento das organizações escolares, leva à reconsideração dos modelos simbólicos e sociocríticos dos próprios pesquisadores.

As novas propostas de tipologias que se afastam dos tradicionais modelos organizacionais das empresas estão muito mais próximas das especificidades da organização escolar. Os modelos teóricos das organizações escolares podem ser classificados em dois grandes grupos: o primeiro, derivado das teorias racionais, estruturais e sistêmicas e de recursos humanos; e o outro, inspirado pelos modelos simbólicos, políticos e sociocríticos. No primeiro, estão em evidência a eficácia e a otimização, e no segundo, a interpretação e a crítica. No primeiro modelo, o conceito de eficácia está ligado ao “[...] grau de consequência da concretização dos objetivos previamente definidos” (SIERRA, 1996, p.116-117). A partir de uma preocupação funcionalista, “eficácia, rendimento e rentabilidade aparecem assim intimamente ligados” (SIERRA, 1996, p.117). No segundo modelo, ocorre “[...] um particular interesse para clarificar os processos internos – ocultos ou manifestos –” que segundo Sierra (1996) “vão engendrar uma configuração específica do sistema escolar, das instituições educativas, de cada estabelecimento de ensino na sua singularidade, e, em qualquer dos casos, do fenómeno escolar nestas diferentes manifestações (p.117).

Derouet (1995) acredita que, em geral, na sociologia das organizações ocorre nos estudos uma redução empírica que se baseia no estabelecimento das

relações causais ou na desconsideração de diversos elementos, tais como diferença de idade entre os atores. Além disso, “[...] ao estabelecer as fronteiras da organização, essa tentativa isola as relações internas da própria organização (disciplina, “poder”, concorrência...) do resto das relações sociais” (DEROUET, 1995, p.249). Dessa forma, mesmo sendo estudos relevantes, ele conclui que “[...] o que falta a tais estudos é uma teoria da construção do social que permita passar da escala das situações para a escala da formação social intermediária que é o estabelecimento” (DEROUET, 1995, p.250-251).

Os estudos realizados dentro do Groupe d’Etudes Sociologique do Institut National de Recherche Pédagogique, INRP, procuram manter-se nessa perspectiva, ou seja, recompor as “[...] contribuições da sociologia da cultura, da sociologia das organizações e da sociologia política”. O grupo busca construir um dispositivo de “[...] observação etnológica do funcionamento dos estabelecimentos escolares” (DEROUET, 1995, p.250).

### 2.2.3 Modelos revisados por Carlos Estevão (1998)

Apoiado nos estudos realizados na França pelo grupo de estudos do INRP, Estevão (1998) analisa uma instituição de ensino privada portuguesa revisando diversas perspectivas analíticas. O primeiro modelo apresentado é o burocrático-racional que se baseia na teoria weberiana de burocracia, a qual “[...] destaca as questões da racionalidade e da dominação” (p.178). O termo burocracia, tal como é utilizado por ele, pressupõe uma tipificação específica normatizante, ou seja, parte de uma racionalidade em que determinados aspectos se destacam e se constituem em padrão. De acordo com Estevão, a definição da organização seria determinada pelo grau de cada um desses aspectos.

Nessa perspectiva, a instituição é analisada a partir de categorias estabelecidas a priori. Dela, Estevão (1998) destaca

[...] a centralização da estrutura de autoridade, com cadeiras de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de complexidade acentuado; processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controle; o exercício profissionalizado de funções. (p.178)

Assim, esse modelo burocrático leva a uma imagem predeterminada das organizações havendo uma previsibilidade dos comportamentos dos atores a partir da existência de regras e de planejamento prévio.

Esse modelo, segundo Estevão (1998), é largamente utilizado na análise das instituições educativas, especialmente na análise das instituições públicas em

contraposição com as privadas. Entretanto, o termo burocracia tende a aparecer de forma pejorativa, como uma disfunção da organização. Um dos sentidos que emergem do termo burocratização é o de dificuldade de comunicação, de inovação, sendo que essas características, em geral, são associadas às instituições de natureza pública. Estevão (1998), por outro lado, questiona essa associação com as instituições públicas e comenta que diversos autores trazem o termo burocratização independentemente de sua natureza pública ou privada.

De qualquer forma, o modelo burocrático-racional tem sido criticado pela sua inadequação para o âmbito educacional, embora muitas instituições educativas se estruturam e funcionem de acordo com o “estatuto das organizações burocráticas”. De acordo com Estevão (1998):

[...] este modelo pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interacção dos actores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos actores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios. Então, o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional que não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas, é, por si só, analiticamente insuficiente, repetimos, para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas. (p.183)

O segundo modelo analisado por Estevão (1998) é o modelo político. Ele é um dos modelos alternativos ao modelo burocrático racional e traz outro tipo de problemática. Ele é pertinente para o entendimento das dinâmicas nas organizações quando se parte do princípio que numa organização existe uma diversidade de pessoas, ideias e, conseqüentemente, interesses. E, ainda, quando se considera a inconstância na participação dos atores, a ambiguidade das metas e ao mesmo tempo, a pertinência dos conflitos.

Nesse sentido, as organizações são definidas como “[...] coligações de interesses que têm diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade, onde se intersectam, na luta pelo poder, racionalidades plurais que destroem, por seu turno, o mito da racionalidade do modelo one best way” (ESTEVÃO, 1998, p.184).

As perspectivas pós-modernas intentam, sobretudo, contestar o “mito da estrutura” – que é, segundo J. Hassard (1993:3), um dos processos “através do qual a acção social é reproduzida” -; denunciam a racionalidade instrumental e as suas dimensões repressivas incrustadas nas organizações; criticam a validade de se pretender descobrir leis universais ou regularidades que governem a acção dos actores sociais nas organizações; afirmam a natureza contextualizada e não neutral do conhecimento, intentando assim ultrapassar uma visão mais intelectualizada e menos crítica de outras abordagens organizacionais e proporcionando

simultaneamente, tal como a teoria crítica, meio de desocultação das ideologias organizacionais que consolidam e legitimam determinadas abordagens teóricas que obedecem ao primado do técnico sobre o político. (ESTEVÃO, 1998, p.185)

Assim, as análises políticas das organizações procuram desconstruir o conceito de hegemonia nas instituições, em que a ordem organizacional não é dada, no sentido de ser natural, intrínseca, e sim construída. Esse modelo, quando utilizado nas análises das organizações educativas as considera como locais de conflito em que o consenso não é construído com facilidade, e o processo de tomada de decisão é complexo. Assim, as escolas são consideradas como

[...] lugares onde confluem influências interpessoais, compromissos e negociações, onde os mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos actores, numa 'micropolítica' singular que conceptualmente se opõe a, ou não é captável por conceitos de 'ciência da organização'. (ESTEVÃO, 1998, p.187)

Esse modelo tem sido aplicado numa visão sistêmica, em que aspectos tais como a ênfase no entendimento funcionalista das relações causais, na consideração dos processos internos da instituição como "[...] subsistemas de reajustamento contínuo [...]", trazem um foco regulador e integrador das questões de poder (ESTEVÃO, 1998, p.188).

De acordo com Estevão (1998), o modelo político consiste numa alternativa ou complemento ao modelo burocrático-racional, entretanto pela ênfase que dá à estratégia dos atores e pela impossibilidade de atender sempre os interesses da organização sempre, ele é considerado frágil.

O terceiro modelo discutido por Estevão (1998) é o comunitário. Nesse modelo, em geral adaptado às organizações privadas, estão em foco as perspectivas das relações e dos recursos humanos, privilegiando-se a estrutura informal, realçando [...] sistemas ou estilos que dão relevo à participação de todos os membros da 'administração' da organização" (p.191). Essa perspectiva traz o princípio de unicidade de práticas e de entendimento comum dos objetivos da organização. De modo geral, o modelo reitera a ideia de unidade social, que proporciona segurança emocional aos indivíduos.

De acordo com Estevão (1998), os conceitos de clima ou de cultura organizacional, vinculados ao modelo comunitário, são mobilizados com a intenção de combater os problemas decorrentes das relações de poder. Nesse conceito, estão implícitos os sentidos de compromisso e de consenso. A missão das organizações educativas privadas e o clima organizacional são configurados pelo "ethos comunitário" o qual faria com que as organizações herdassem o espírito que lhes

deu origem e lhes daria a capacidade de trazer mais vantagens aos seus beneficiários.

Esse modelo, no entanto, não dá conta do dinamismo, da ambiguidade, da aleatoriedade presentes na “[...] ordem interna das organizações educativas” (p.196). Além disso, ele enfatiza uma racionalidade dita romântica em que as relações de poder são minimizadas em detrimento da dimensão moral da cooperação e do consenso. Essas abordagens tendem a análises comportamentalistas, motivacionais e normativas.

O modelo da ambiguidade consiste no quarto modelo apresentado por Estevão (1998). Nele “[...] cabem diferentes imagens e metáforas organizacionais, [...]” (p.197). Ao contrário dos modelos anteriores, esse tende a sublinhar a debilidade dos sistemas de controle da ação e a desconexão dos mecanismos estruturais formais.

Esse modelo apresenta muitos aspectos semelhantes àqueles trazidos pelo modelo político, tais como “[...] a imprevisibilidade e o paradoxo dos factos organizacionais [...]” (p.203), deixando de lado, porém, os processos de rotina e a estabilidade das estruturas. As diferenças entre os dois modelos é que no modelo da ambiguidade os processos organizacionais não são vistos de modo claro, com conflitos e interdependência, dificultando as análises críticas das questões de poder. Além disso, ela tende a ocultar a diferença entre os pontos de vista dos atores. Esse modelo, no entanto, é considerado de grande pertinência na análise das organizações.

O modelo (neo)institucional surgiu para contrapor-se ao modelo racional. Nele ocorre uma forte ênfase na institucionalização das organizações e também na transversalização que elas sofrem de “[...] elementos da sociedade racionalizada [...]” (ESTEVÃO, 1998, p.205) e de instituições do meio, de modo que a compreensão desse fenômeno só é possível através de uma macroanálise. Assim, esses meios que transpassam as organizações são considerados como “interactantes” nelas, segundo propõe Estevão (1998, p.206). Dentro dessa perspectiva as organizações educativas são consideradas como “eminente institucionalizadas”:

[...] são criadas e legitimadas, ganham sentido e identidade, pela estrutura institucional ou pelas regras culturais da sociedade; isto é, elas são escolas porque *parecem* escolas, porque se estruturam como categorias rituais e funcionam segundo as regras institucionalizadas na sociedade. (p.208)

De acordo com Estevão (1998), os estudos realizados a partir desse modelo mostram que as instituições privadas estão menos suscetíveis às pressões políticas



e mais expostas às pressões do mercado. Outros estudos mostraram que esse modelo é mais pertinente quando utilizado na análise das organizações privadas.

Uma das críticas que o modelo recebe é que, ao mesmo tempo em que contempla as plurirracionalidades e os aspectos simbólicos, ele pode enfatizar demasiadamente “[...] o caráter mágico dos mitos e símbolos em detrimento da racionalidade, como se a forma autêntica das escolas fosse produto de regras institucionais que operam como mitos” (p.210). Ainda em conformidade com Estevão (1998), essa tendência a mitificar a racionalidade

[...] obscurece a dimensão racional dos próprios símbolos, separa indevidamente os critérios institucionais dos critérios técnicos, tende a julgar as organizações mais pelas suas formas do que pelos seus resultados, obnubila a intervenção da *agência humana* ao mesmo tempo que pode induzir uma tônica mais reprodutora das representações sociais e uma *acomodação* das diferenças (sociais e outras) na criação de mitos legitimadores em que a organização nada perde. (p.210)

Apesar das críticas, esse modelo é considerado de grande relevância na análise das organizações a partir de uma abordagem sociológica. Ele possibilita uma compreensão diferenciada da importância das ideologias e processos racionalizadores das organizações.

Além dos modelos analíticos das organizações, Estevão (1998) ainda destaca algumas imagens às quais as instituições são associadas.

A imagem de mercado é apresentada em contraposição ao modelo burocrático racional. Nessa imagem, as organizações são consideradas como “[...] unidades produtivas ou veículos de produção de bens e serviços [...]” (ESTEVÃO, 1998, p.211). Essa imagem traz elementos dos discursos econômicos que são utilizados no entendimento da relação entre a estruturas das organizações e seu meio. A principal racionalidade envolvida é a econômica que governa a escolha dos meios para atingir os objetivos, seguindo uma lógica de “custo-benefício”.

A imagem de clã traz a relação de intimidade entre as pessoas de forma que a ligação entre elas se dá por diferentes laços. Ela busca estar mais associada a uma visão humanista e coletiva das organizações e “[...] caracteriza-se genericamente por uma convergência de metas, por papéis não especializados, por controles interiorizados e implícitos, por interesses holísticos e por uma avaliação difusa” (ESTEVÃO, 1998, p.214). Essa imagem pressupõe um alto grau de homogeneidade das metas e um grande sentimento de pertencimento por parte dos atores ligados às organizações.

Ainda que os modelos analíticos e as imagens apresentadas sejam pertinentes para o estudo das instituições, elas são insuficientes para o entendimento das organizações como um todo.

#### 2.2.4 *Categorias analíticas adotadas*

Este trabalho toma como base categorias de análise utilizadas por autores da sociologia dos estabelecimentos escolares, já mencionadas nesse capítulo. Sem pretender propor um referencial analítico fechado, procuro construir aqui um caleidoscópio analítico, apoiando-me em perspectivas distintas, porém, complementares. Nesse sentido, alguns aspectos emergiram da literatura como pontos de encontro com o material empírico e as características mais peculiares da escola de música.

Pela natureza dos fenômenos organizacionais, pela sua complexidade, irregularidade e contradição, sua descrição e interpretação prescindem recorrer a um único modelo analítico. Estevão propõe um quadro teórico de referências “[...] que possibilite um conjunto amplo de conjecturas sobre a estruturação e funcionamento deste tipo de organizações” (ESTEVÃO, 1998, p.216). Ele tenta realizar uma teorização a partir da “[...] ordenação de relações entre os elementos que constituem o foco de atenção do nosso real, reconhecendo simultaneamente alguma debilidade da correspondência entre os conceitos e o mundo observável” (ESTEVÃO, 1998, p.216).

Assim, Estevão (1998) apresenta uma proposta de conceitualização das organizações educativas privadas com um modelo mais amplo a partir de pontos de intersecção das diferentes abordagens teóricas e metáforas, numa visão “caleidoscópica”, do fenômeno, possibilitando um “[...] resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo” (p.217). Nesse sentido, as organizações são vistas como

[...] flexíveis, não monolíticas, como *constelação de aspectos variáveis*, como sistemas sociais dinâmicos (nem sempre lineares) em que os processos dialécticos de convergência-divergência, estabilidade-instabilidade, evolução-revolução, são inerentes à própria natureza destas organizações, em cujo seio se confrontam frequentemente actores com interesses diversificados, lógicas de acção não coincidentes, decisões de impacto incerto, dinâmicas também irregulares, resultados nem sempre previsíveis. (ESTEVÃO, 1998, p.217-218)

É nesse sentido que ele propõe entender as organizações educativas como fractalizadas, pois esse conceito pressupõe o sentido de multidimensionalidade, e, assim, as organizações vistas como locais cujas estruturas, práticas e

comportamentos nem sempre são articulados. Além disso, seus saberes estão em constante construção e não raro com sentido incerto. Seus processos internos possuem lógicas de evolução que são marcados por “[...] sistemas de ação politicamente dinâmicos” e de alguma forma aleatórios. (p.218) A noção de fractalidade inclui o sentido de múltiplas lógicas que são construídas a partir de “várias vozes” e sendo assim “[...] flutuante e multidirecional no seu desenvolvimento” (p.218-219).

Subordinada à noção de fractalidade das organizações, Estevão (1998) apresenta o conceito de constelação, ressaltando as lógicas de variação dos componentes internos à organização.

A proposta de Estevão de caracterização das organizações nessa perspectiva permitiu “uma leitura de seu funcionamento como caleidoscópica, ajustada à sua natureza políptica e constelar, onde a estrutura não é substantivamente fixada de antemão” (ESTEVÃO, 1998, p.223).

As imagens de escolas trazidas por Estevão (1998) são rediscutidas por ele, na análise dos vários sentidos de escola (Estevão, 2004). Nessa análise, ele apresenta ainda outras imagens além do mercado e de clã. Ele traz as metáforas da escola como empresa educativa, merco-escola e escola cidadã, em que cada uma possui uma relação com mundos externos a elas. Ele resume essa relação a partir de um quadro em que a imagem da escola como empresa educativa está vinculada ao mundo industrial, cujos valores se baseiam na eficiência, eficácia, modernização, profissionalismo e tecnicidade. A imagem da escola como merco-escola está vinculada ao mundo mercantil e tem como valores o individualismo e a competição. Relacionada ao mundo cívico, encontra-se a imagem da escola cidadã, tendo como valores a igualdade, a solidariedade e o interesse geral no bem comum. Apesar de o autor apresentar essas imagens como alternativas distintas para a concepção de um tipo específico de escola, ele mostra que, no interior de uma mesma escola, há cruzamentos dessas várias imagens, e é por isso que a escola se caracteriza por um local de vários mundos.

Ao discutir a orientação das pesquisas sobre estabelecimentos escolares, Derouet expõe alguns pressupostos. Num primeiro sentido, Derouet (1996) coloca que os estabelecimentos de ensino são analisados como unidades políticas, e nesse sentido ele utiliza o conceito de Robert Ballion (1994)<sup>11</sup> que diz que os estabelecimentos de ensino são uma "cidade a construir", num duplo sentido. No primeiro sentido, a aquisição dos saberes, a socialização dos futuros cidadãos, a construção das competências profissionais e a igualdade de oportunidades

---

<sup>11</sup> BALLION, R. Le Lycée, une cité à construire. Paris: Hachette, 1994. Apud DEROUET, 1996, p.67.

consistem “[...] nos lugares onde as políticas educativas se concretizam”, porém elas não se concretizam; elas só existem “[...] se forem mobilizadas pelos actores locais, num jogo que depende, forçosamente, das particularidades de cada estabelecimento de ensino” (DEROUET 1996, p.67). Num segundo sentido, cidade é um local de contradições.

Dentro das particularidades de cada estabelecimento, são as contradições e as diferenças entre os atores que contribuem para a construção de uma identidade singular.

Os estabelecimentos de ensino são locais em que os actores devem arbitrar exigências contraditórias. Em absoluto, todos os princípios são igualmente nobres e bons mas podem corresponder, melhor ou pior, às condições de um determinado estabelecimento de ensino. (DEROUET, 1996, p.67)

Nesse sentido, o autor defende que é necessário ver a escola “[...] como locais de desordem, onde se encontram todas as contradições” (DEROUET, 1996, p.68). No interior das contradições ocorrem os acordos a partir do debate entre os atores. Esse debate deve ocorrer em torno da adequação entre os princípios e situação. Por isso, “[...] a questão do acordo está no centro da questão da ‘cidade’, o que não significa que os estabelecimentos de ensino sejam locais de consenso” (DEROUET, 1996, p.67). É o debate surgido por uma tendência natural, que levaria ao acordo. No entanto:

[...] o acordo não é mais fácil no plano local do que no nacional. Por quê? Porque a pluralidade de princípios que nós evocamos mais alto não se situa no mundo das ideias. Os princípios geradores de regras, objetos (manuais, equipamentos pedagógicos, etc.), as rotinas de interpretação ou de ação constituem os mundos que se encontram ao nível do estabelecimento. O mundo que está em cada estabelecimento é composto de um conjunto heteróclito de regras, argumentos, de dispositivos, que se referem tanto a uma definição de estabelecimento como unidade de serviço público, como a uma definição de estabelecimento como serviço privado, ou ainda como comunidade que cultiva a solidariedade entre seus membros, etc. (2000, p.126)<sup>12</sup>

Na busca do consenso, ou de um dispositivo que faça com que os estabelecimentos funcionem, mesmo quando os acordos não ocorrem, se faz necessária a "coordenação da ação" (THEVENOT, 1993 apud DEROUET, 1996, p.68). Ela “[...] consiste no conjunto dos processos que fazem com que as escolas, apesar

---

<sup>12</sup> L'accord n'est pas plus facile au plan local qu'au national. Pourquoi? Parce que La pluralité de principes que nous avons évoquée plus haut ne s'en tient pas au monde ds Idées. Les principes générant de règlements, des objets (manuels, équipements pédagogiques, etc.), des routines d'interprétation ou d'action qui constituent autant de `monde` que se retrouvent tous au niveau de l'établissement. Le monde qui est là de chaque établissement, est composé d'un esemble hétéroclite de règlements, d'argumentations, de dispositifs que si réfèrent tantô à une definition de l'établissements comme unité de service public, tantô à une définition de l'établissement comme service marchand, ou encore comme communauté que cultive la solitaité entre ses membres, etc. (2000, p.126).

de tudo, funcionem” (p.68). De acordo com Derouet, ela deveria se efetivar a partir de um acordo formal ou pelo menos formalizável através de um projeto de escola. Nesse sentido, ele comenta que “É tentador voltarmos para a noção fenomenológica de ‘mundo comum’, [...] ou seja, estudar a forma como uma comunidade constrói uma interpretação comum do ‘mundo que tem diante de si’” (p. 69).

A coordenação da ação não implica necessariamente um “acordo explícito”, mas pode ocorrer a partir de uma série “[...] de microajustamentos que acabam por estabelecer as regras de uma civilidade mínima própria de cada escola” (DEROUE, 1996, p.69). Além disso, Derouet afirma que os estabelecimentos de ensino são unidades administrativas, porém põe em questão o fato de eles serem “[...] unidades sociais susceptíveis de coordenarem as ações dos seus membros, no sentido de um projecto” (DEROUE, 1996, p.67). Sendo as escolas locais onde há diferentes referências, seu funcionamento é uma questão de encontrar um equilíbrio entre essas referências. “É também – e este aspecto é mais recente – uma questão de ‘justeza’: os métodos pedagógicos, os dispositivos utilizados, os equipamentos estão bem ajustados aos objectivos que estiveram na sua origem?” (DEROUE, 1996, p.71)

Nesse sentido, Derouet considera que os estabelecimentos escolares estão de tal forma envolvidos em questões antagônicas que seria “[...] equivocado abordar os estudos dos estabelecimentos pelo seu próprio ‘bias’ de acordo e considerar como mal funcionamento tudo que não esteja de acordo com esse sentido<sup>13</sup>” (2000, p.126). Por isso, é necessário abordar a questão ao contrário, considerando a diversidade de mundos que coexistem em cada estabelecimento, e perguntar-se por que eles funcionam mesmo assim. A resposta talvez seja que o funcionamento ocorre a partir da construção de uma ideia de bem comum, e, ao mesmo tempo, “[...] considerar outros modos de coordenação da ação que permitam aos estabelecimentos seu funcionamento sem que haja acordos entre seus membros” (p.126)<sup>14</sup>.

A noção de ‘mundo comum’ é importante para se avançar a uma definição do que se denomina por clima de escola (DEROUE, 1996, p.69). Para Derouet (1995):

[...] essa noção corresponde a uma realidade intuitiva, imediatamente perceptível por todos aqueles que penetram em um estabelecimento escolar e, sobretudo, pelos que têm a ocasião de comparar estabelecimentos escolares entre si. O conjunto das

<sup>13</sup> “[...] fallacieux d’aborder l’études de l’établissement par le seul biais de l’accord e de considérer ce dysfonctionnement tout ce qui ne va pas dans ce sens. (DEROUE, 1996, apud DEROUE 2000, p.126)

<sup>14</sup> “[...] envisager d’autres mods de coordination de l’action qui permettent aux établissements de fonctionner sans qu’il y ait accord entre leurs membres.” (p.126)

relações sociais, o comportamento dos alunos, os próprios muros parecem impregnados de uma identidade indefinível que, se quisermos, podemos designar por clima do estabelecimento. (p.233)

No estudo dos estabelecimentos escolares, Derouet ressalta outra noção além da noção de mundo comum: a noção de mobilização. A noção de mobilização visaria “[...] a reavaliação do papel dos objectos e dos dispositivos” e “pressupõe o projecto de um actor, individual ou colectivo, que vai envolver elementos diversos (outros actores, regulamentos, saberes, objectos...) numa actualização do mundo” (DEROUET, 1996, p.69).

Depois da leitura e discussão dos modelos de análise para as instituições escolares, pode-se questionar também se o campo empírico da escola de música traria categorias específicas que extrapolassem as categorias tradicionais de análise das organizações escolares. Isto é, existiriam categorias próprias das escolas de música? Esse é um dos desafios teóricos propostos a partir do presente estudo.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 A orientação da pesquisa qualitativa

Por pretender investigar como uma instituição se constitui em uma escola de música, este trabalho se orientou na pesquisa qualitativa. Essa orientação permite interpretar o que está acontecendo e a descoberta dos significados do que foi investigado (STAKE, 1995). Na pesquisa qualitativa, a compreensão ocorre pela experiência, ou seja, visa-se “[...] compreender as inter-relações complexas entre tudo que existe [...]”<sup>15</sup> no que está sendo estudado (p.37).

Para Denzin e Lincoln (2000), a pesquisa qualitativa se constitui num “[...] campo de investigação no seu próprio direito [...]”<sup>16</sup> e perpassa diversas disciplinas (p.2). Os estudos qualitativos pertencem a um quadro complexo de muitos momentos históricos, envolvendo diferentes tradições, oriundas da sociologia e da antropologia. É dentro desse contexto que eles procuram definir pesquisa qualitativa<sup>17</sup>:

Pesquisa qualitativa significa coisas diferentes em cada um desses momentos. Entretanto, pode ser oferecida uma definição inicial: pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste de um conjunto de práticas materiais, interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, e anotações para si. Nesse nível, pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas no seu ambiente natural, tentando fazer sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles. (p.3)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender a natureza da realidade socialmente construída. A realidade é considerada como resultado de uma construção social, vista como subjetiva e pessoal, e entendida a partir de uma memória da experiência (COHEN; MANION, 1994; BRESLER; STAKE, 1992). De acordo com Martins (2004), “[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (p.292). Uma das principais perguntas dos

---

<sup>15</sup> “[...] understanding the complex interrelationships among all that exists.” (STAKE, 1995, p.37)

<sup>16</sup> “[...] is a field of inquiry in its own right.” (DENZIN; LINCOLN, 2000, p.2)

<sup>17</sup> *Qualitative research* means different things in each of these moments. Nonetheless, an initial, generic definition can be offered: Qualitative research is situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meaning people bring them. (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 3)

estudos qualitativos é: como as realidades são construídas e como os seus significados são atribuídos? (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Hammersley (2000), ao ressaltar a relevância dos estudos qualitativos em educação, comenta que a pesquisa qualitativa busca gerar subsídios para que as pessoas possam fazer sentido de suas próprias ações, das situações com as quais elas se deparam através da descrição da experiência das pessoas e suas ações, e da intenção de compreender essas ações no contexto onde elas ocorrem. Ao mesmo tempo, ela visa refletir a realidade de modo a proporcionar um “[...] olhar para si mesmo na sua ‘variedade infinita’, voltar a atenção para o que *realmente* acontece nas escolas e não ao que *deveria* acontecer” (p.397)<sup>18</sup>.

Dentro dessa perspectiva, optei pelo estudo de caso como método de investigação. Conforme Stake (2000), “[...] o estudo de caso não é uma questão de escolha metodológica, mas, sim, uma escolha do que deverá ser estudado” (p.435)<sup>19</sup>. Assim, o estudo de caso não depende da orientação da pesquisa, mas do objeto de estudo (STAKE, 2000; SCOTT; USHER, 1999). Nesta pesquisa, a opção metodológica pelo estudo de caso ocorreu como consequência da definição do objeto de estudo: a escola de música, como será explicitado a seguir.

### 3.2 O estudo de caso como método de investigação

O caso se caracteriza por ser um sistema em que se “[...] observam as características em uma unidade individual”<sup>20</sup> e há a análise intensa de um “fenômeno multifacetado”<sup>21</sup> (COHEN; MANION, 1994, p.106). O caso pode ser um evento, um indivíduo, uma organização ou documentação. Através do caso estuda-se o funcionamento das operações em que existe algo a ser descrito e interpretado (STAKE, 2000, p.444)<sup>22</sup>.

O caso pode destacar tanto aspectos comuns, quanto particulares. Na busca da compreensão da particularidade do caso, pode-se considerar aspectos tais como a sua natureza, seus aspectos históricos, as configurações físicas e contextos, como o político, o econômico, o legal ou o estético, os informantes da pesquisa e, ainda, outros casos através dos quais esse caso é reconhecido (STAKE, 2000).

<sup>18</sup> “[...] look at themselves in their ‘infinite variety’, to turn their attention to what *actually* goes on in schools rather than to be so singularly preoccupied with what *ought* to go in them.” (HAMMERSLEY, 2000, p.397. Grifos do autor.)

<sup>19</sup> “Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied.” (STAKE, 2000, p.435)

<sup>20</sup> “[...] observes the characteristics of an individual unit.” (COHEN; MANION, 1994, p.106)

<sup>21</sup> “[...] probe deeply and to analyse intensively the multifarious phenomena.” (COHEN; MANION, 1994, p.106)

<sup>22</sup> “The case is expected to be something that functions, that operates.” (STAKE, 2000, p.444)



Um dos problemas abordados nas críticas em relação aos estudos de caso são as generalizações, que ocorrem de maneira distinta dos estudos de abordagem quantitativa. No entanto, nos estudos de caso podem existir generalizações de níveis diferentes. Para Stake (1995), as generalizações naturalísticas podem ocorrer quando, ao ler os resultados de um caso, o leitor os relaciona com aspectos de outros casos, ou quando o caso em si é representativo de determinado universo. Elas permitem ao leitor traçar paralelos com a experiência real, alimentando “[...] os processos mais fundamentais de consciência e compreensão” (STAKE, 2000, p.442)<sup>23</sup>. Em certos casos, também é possível a comparação entre diversos estudos. Quanto mais detalhado o caso, mais comparações podem ser estabelecidas. Entretanto, essas comparações não são absolutas, pois os dados obtidos, pela sua natureza, não permitem comparações estritas. Segundo Stake (2000, p.444), “[...] a comparação é uma grande estratégia epistemológica, um poderoso mecanismo conceitual, chamando atenção sobre um ou alguns atributos” (STAKE, 2000, P.444)<sup>24</sup>.

Os estudos de caso podem ser considerados intrínsecos ou instrumentais, conforme o tipo de interesse do pesquisador. Os estudos intrínsecos ocorrem quando há um interesse particular do pesquisador por determinado caso (STAKE, 1995). Esses estudos visam buscar “[...] o que é importante sobre o caso dentro de seu próprio mundo” e deles resulta a *descrição profunda*<sup>25</sup> (STAKE, 2000, p.439). Stake (1995) afirma que “[...] a descrição profunda não consiste nas complexidades descritas de forma objetiva; são as percepções específicas dos atores” (p.42)<sup>26</sup>.

Nos estudos intrínsecos a generalização não é possível (STAKE, 2000). No lugar de generalizações, esses estudos permitem ao pesquisador estabelecer determinadas afirmações que provêm das conclusões às quais o pesquisador chega ao final da pesquisa. Os estudos de caso instrumentais ocorrem para gerar determinada elucidação sobre um problema diretamente relacionado com a questão de pesquisa (STAKE, 1995). Nesses estudos existe a necessidade de um entendimento geral sobre o objeto.

A estratégia adotada nesta pesquisa foi o estudo de caso qualitativo do tipo instrumental (STAKE, 2000; 1995), uma vez que há um interesse específico na compreensão da escola de música.

---

<sup>23</sup> “The most fundamental processes of awareness and understanding.” (STAKE, 2000, p.442)

<sup>24</sup> “Comparison is a grand epistemological strategy, a powerful conceptual mechanism, fixing attention upon one or a few attributes.” (STAKE, 2000, p.444)

<sup>25</sup> Grifo do autor.

<sup>26</sup> “Thick description is not complexities objectively described; it is the particular perceptions of the actors. (STAKE, 1995, p.42)

### 3.3 Sobre a construção do objeto de pesquisa

Na perspectiva qualitativa, o delineamento da pesquisa ocorre de forma circular e não linear, e, assim, a construção do objeto, a definição das questões, a revisão bibliográfica, o trabalho de campo e sua análise podem ser realizados em concomitância, seguindo os princípios de complexidade da própria realidade estudada. Essa singularidade do processo de pesquisa vai além dos aspectos estritamente metodológicos e implica também a forma que o pesquisador vê e se insere na realidade pesquisada, cujo estudo e entendimento incluem a subjetividade do pesquisador, dos atores e da relação entre ambos. Uma das formas de conceber a definição do objeto de pesquisa é partir da intenção de que “[...] é preciso conhecer para conhecer melhor” (DELAURIERS; KÉRISIT, 2008, p.133). Para tal:

O objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída, e não somente à luz da literatura sobre o assunto, diferentemente de uma abordagem que seria hipotético-dedutiva. (DELAURIERS; KÉRISIT, 2008, p.134)

Nesta pesquisa, a construção do objeto seguiu delineamento semelhante. Seu delineamento iniciou-se desde o início do curso de doutorado, quando busquei uma escola de música da cidade de Porto Alegre para me aproximar desse campo de estudo e, a partir dele, refletir sobre que caminhos traçar na elaboração do projeto de pesquisa. Naquela escola, realizei diversas observações e algumas entrevistas livres. Naquele momento, pretendia realizar dois estudos de caso, um naquela escola, e outro, na escola que, posteriormente, escolhi como caso analisado nesta tese.

No decorrer daquele trabalho de campo, realizado em duas etapas, pude definir algumas questões de pesquisa e principalmente avaliar meus procedimentos de coleta de dados. No entanto, a escola em questão fechou e não pude continuar meu trabalho. Assim, essa primeira fase marcou o processo de elaboração da tese como um estudo de familiarização, em que pude não só me familiarizar, ou me refamiliarizar com o ambiente de escola de música, desta vez, no papel de pesquisadora, aluna de doutorado, mas também pude avaliar minha postura e minha forma de lidar com as técnicas de coleta de dados, principalmente, no que se referia ao registro das observações.

A questão sobre entender o que era uma escola de música sempre permeou meus objetivos, ainda que inicialmente tivesse outras questões de pesquisa e objetivos. Assim, elaborei o projeto para a qualificação, tendo como objetivo investigar quais princípios sustentavam a escola de música como espaço específico

de ensino de música. Os objetivos específicos eram: identificar as concepções de professores, alunos, equipe diretiva e funcionários sobre o funcionamento e os propósitos da escola de música; analisar de que forma as concepções dessas pessoas estão ligadas às ações em torno da constituição da escola de música como espaço de ensino; examinar como se organizam as situações de ensino de música na escola; identificar quais são as convenções envolvidas na organização e realização do ensino de música na escola. Esses objetivos foram traçados a partir do referencial teórico proposto pela obra de Becker (1982) e Finnegan (1989), ambos situados dentro da perspectiva do interacionismo simbólico<sup>27</sup>.

Assim, a inserção no campo ocorreu quando o projeto tinha questões preliminares de investigação e ainda não havia clareza sobre diversos aspectos. Ao me inserir no campo, pela própria indefinição do objeto naquele momento, intuitivamente procurei observar e realizar as entrevistas de forma a entender as muitas dimensões da escola de música, e explorei principalmente aquelas que me pareciam relevantes na constituição da escola como, por exemplo, a opinião dos professores sobre o que era uma escola de música, o que fazia dela ser uma escola.

No entanto, na qualificação, os membros da banca fizeram críticas em relação ao foco de meu trabalho, indicando que, ao mesmo tempo em que o referencial teórico escolhido nessa etapa apontava para o interacionismo simbólico, alguns objetivos, a forma como eu lidava com determinadas questões, a revisão de literatura e os dados apresentados apontavam para o entendimento da escola de música, sugerindo um trabalho no âmbito da sociologia das instituições escolares.

Sendo assim, optei por rever o referencial teórico do trabalho e, dessa forma, direcioná-lo para o campo da sociologia das instituições escolares. Após a qualificação, busquei nessa literatura o embasamento teórico que me permitisse compreender uma escola de música, em muitas de suas dimensões.

Ao ter um contato mais profundo com os dados empíricos que eu já havia coletado, tive a confirmação de que a coleta de dados com esse roteiro das entrevistas permitiria uma leitura e reflexão sobre a escola de música como uma instituição de ensino. Isso me levou à opção teórico-metodológica para a análise final do material empírico recolhido, a partir do olhar da sociologia das instituições escolares. Essa perspectiva teórica permitiu uma leitura dos dados e uma construção do objeto de pesquisa que o tornasse mais tangível e pertinente à área

---

<sup>27</sup> O interacionismo simbólico se define pela troca de gestos e linguagens (símbolos) que se situam nos processos mentais. Nessa perspectiva, "[...] cada parte envolvida na interação dá significado ao seu próprio comportamento" (WATERS, 1988, p.24). Além disso, cada parte procuraria entender o significado que os outros dão ao comportamento, implicando colocar-se no lugar do outro, tendo uma referência abstrata para o complexo compartilhado de significado, havendo portanto a permuta de significado (WATERS, 1988).

da sociologia da educação musical. Como afirma Kraemer (2000), ao analisar a relação da educação musical com a sociologia e os temas de interesse:

O homem em crescimento é observado na **pedagogia**, de uma perspectiva **sociológica**, em áreas institucionalizadas e organizadas da educação. Aqui também incluem processos de socialização, instituições e formas de organização, profissão, grupos de mesma idade, meios e condições legais e econômicas. (p.57)

Essa abordagem indutiva de pesquisa, “a partir da interação com os dados” (POUPART et al., 2008), ocorreu porque nas entrevistas, além de eu ter buscado intuitivamente entender o que era uma escola de música, os próprios entrevistados, ao irem além das questões do roteiro de entrevista, também me forneceram informações suficientes para a elaboração de uma tese.

Mesmo assim, em todo o processo de delineamento da pesquisa e de elaboração da tese, mantive presente a possibilidade de voltar a campo a qualquer momento em que eu considerasse necessário, levando em conta a natureza de um trabalho qualitativo.

### **3.4 Coleta de dados**

#### *3.4.1 O acesso à escola*

A escola escolhida para o estudo de caso desta pesquisa, como mencionado, foi uma escola de música livre, de caráter privado, sem vínculo com determinada rede de ensino, nem subordinada à legislação do Ministério de Educação. Essa escola já havia sido cogitada por mim desde o início do curso de doutorado, visto o interesse de sua diretora e proprietária em participar da pesquisa.

A coleta de dados do estudo de caso iniciou-se com uma visita à escola e conversa com a diretora, em que foram expostas as diretrizes da pesquisa e trocadas informações sobre a escola e seu atual funcionamento.

Nesse momento pude rever a escola que eu já conhecia e re-conhecer seus novos ambientes, algumas mudanças estruturais e de funcionamento, como registrado no diário de campo:

Hoje começou o novo estudo de caso<sup>28</sup> de minha pesquisa de Tese de Doutorado. Liguei para a diretora e combinei um encontro com ela lá na escola às 11h de quinta-feira, dia 21 de junho. Cheguei lá e já na porta encontrei a professora de canto que me recebeu com

---

<sup>28</sup> Como mencionado, no início do doutorado pretendia realizar dois estudos de caso. Porém, no decorrer da inserção no campo, a primeira escola de música visitada fechou. A coleta de dados realizada nessa escola serviu como um estudo de familiarização, apresentado durante o exame de qualificação. Após o exame de qualificação o estudo foi re-orientado, optando pela realização de um único caso.

muita alegria. A escola está bem diferente do que era na época em que trabalhei lá. Na inauguração da ampliação do espaço físico, eu tinha entrado por outro lado, onde hoje é o café da escola. Nesse dia, entrei pela entrada oficial, onde fica a secretaria. É uma sala envidraçada de onde se vê a rua. Nessa sala as secretárias veem quem quer entrar na escola e de dentro liberam a entrada por um controle remoto que abre a porta de vidro. Cumprimentei as secretárias e perguntei pela diretora. Uma delas logo me avisou que ela estaria chegando. (DC, p.02)

A partir da primeira visita, agendei duas outras que ocorreram ainda no mês de junho de 2007. No mês de outubro de 2007 iniciei as observações das aulas e as entrevistas. Entretanto, a coleta de dados teve uma interrupção que se deu entre os meses de novembro de 2007 e março de 2008, quando entrei em repouso pelo final de minha gravidez e pelo nascimento de meu filho. Nesse período, o trabalho foi interrompido e a coleta de dados foi retomada em abril de 2008 e concluída em junho de 2008.

### *3.4.2 Técnicas de coleta de dados*

As técnicas de coleta de dados escolhidas nos estudos de caso podem ser as mais diversas com o objetivo de “[...] captar a realidade vivida” (SCOTT; USHER, 1999, p.87). Uma das características dos estudos qualitativos é a flexibilidade das técnicas de coletas de dados, pois elas permitem que a aproximação do pesquisador com os dados seja a mais ampla e completa possível (MARTINS, 2004). As técnicas de coleta dos dados empíricos deste trabalho foram observações livres e não participantes e entrevistas semiabertas, registradas em gravações em áudio ou em diários de campo (DC).

Ao me inserir na escola, tive contato com os professores, com as secretárias, com o gerente e os demais funcionários, como o motorista e a funcionária da limpeza. Tive a oportunidade de observar aulas, ensaios e apresentações da escola. Sempre me senti bastante bem recebida. De minha parte sempre tive muita cautela ao me inserir na escola. Sempre que marcava um horário de visita, avisava com antecedência tanto a diretora quanto a secretaria e o professor cuja aula seria observada, quando era o caso. Também sempre tive a preocupação de falar sobre os objetivos e o andamento do trabalho de pesquisa:

Nesse fim de tarde cheguei à escola e fui falar com as secretárias sobre os horários. A professora de canto aguardava o horário de sua aula, sentada na recepção, conversando com as secretárias. Comentei com ela minha intenção de assistir a sua aula e pedi licença, e ela logo concordou, com simpatia. Conversei um pouco sobre o projeto, seu objetivo e em que altura eu estava no desenvolvimento do trabalho. (DC, p.10)

Nesse sábado cheguei à escola uns minutos antes das nove horas. Na recepção estava uma das secretárias e a menina que cuida do café. Pedi folhas a ela, pois eu tinha esquecido meu caderno de diário de campo. Ela me deu um bloco e uma caneta. Entrei na escola e ao passar pela sala dos professores encontrei ali o professor de flauta transversa, o produtor musical e professor de violão e a professora de piano. Cumprimentei os três e comentei com o produtor musical que gostaria de entrevistá-lo; ele se mostrou disponível e perguntou quando seria; eu disse que ainda iria avisá-lo. Nesse meio tempo, uma das professoras me perguntou sobre o bebê e minha gravidez. Ela também está grávida e me contou sobre algumas coisas. Em seguida eu subi para o Auditório onde seria o ensaio. (DC, p.14)

#### 3.4.2.1 Observações

A observação é considerada uma das técnicas mais básicas de pesquisa e é utilizada muitas vezes com outras técnicas de pesquisa. Nos estudos qualitativos, a observação é realizada nos ambientes naturais onde determinado fenômeno ocorre, ou seja, no seu contexto próprio, com suas ocorrências cotidianas. De acordo com Adler e Adler (1994), a observação proporciona um determinado tipo de conhecimento que pode ser a “[...] base de todo o conhecimento e teoria” (p.378). Nesse caso, não existem categorias previamente estabelecidas a serem confirmadas. Ao contrário, o pesquisador posiciona-se de uma maneira aberta frente à realidade observada de modo a criar categorias ou conceitos.

Na observação naturalista, o foco em geral está voltado para situações não quantificáveis. Nesta tese, realizei observações não participantes. Após duas observações do ambiente da escola, iniciei as observações de aulas e ensaios, intercaladas com entrevistas com os professores responsáveis por essas aulas e ensaios. As observações não participantes foram feitas antes das realizações das entrevistas com os respectivos professores. Assim, observava uma aula e alguns dias após entrevistava seu professor. Os excertos do diário de campo mostram um pouco dos meus movimentos na escola e de como lidava com o papel de pesquisadora:

Então voltei para o auditório e sentei em outro lugar, atrás de onde eles estavam encenando, como se eu estivesse nos bastidores. Aguardei alguns minutos e vi que eles repetiam a mesma cena que eu já tinha visto. Então resolvi descer. (DC, p.16)

Eu tinha sentado onde seria a suposta plateia e fiquei observando. Quase não fiz anotações para que eles não se sentissem tão avaliados. Em meio ao ensaio, o gerente chegou; ao me ver, perguntou: “O teu trabalho vai ser sobre isso?”. Eu respondi que meu trabalho seria sobre a escola e que por isso eu precisava observar tudo o que a escola produzisse. (DC, p.15-16)

A observação possui tipologias diferentes que se configuram de acordo com o papel desempenhado pelo pesquisador (ADLER; ADLER, 1994). Nesse sentido, a observação pode variar de uma observação com grande grau de distanciamento por parte do observador, quando esse não aparece de forma alguma, até o tipo de observação em que o participante pertence ao grupo ou à situação observados. Essa classificação do grau de participação do pesquisador nas observações ocorre em virtude da diferença entre envolvimento e afastamento, familiaridade e estranhamento, e, ainda, proximidade e distância.

Neste trabalho, como mencionado, as observações consistem em observações não participantes nos ambientes de circulação da escola, em ensaios, em aulas e em apresentações de alunos. Optei pelo tipo de observação não participante visto o meu tipo de inserção no campo. Enfatizo aqui o termo não participante, para diferenciar da observação participante própria dos estudos etnográficos, da tradição antropológica (STAKE, 1995). Como observadora, procurei me manter em posição discreta, passando em alguns momentos como uma das pessoas que estudam na escola ou mãe de aluno à espera do início ou término de alguma aula, mesmo que a direção, o corpo docente, os funcionários e os alunos envolvidos diretamente nas aulas observadas estejam cientes da minha presença na escola como pesquisadora, como mostram os exemplos a seguir:

O lanche foi na sala de arte terapia. Eu desci com a professora de teatro, conversando sobre a pesquisa. Ela me explicou o que tinha feito naquele dia e por quê. Ela queria desenvolver com elas a questão da criação da cena. Quando cheguei à sala, a maioria já estava sentada à mesa, lanchando. Ali estavam a senhora da limpeza, a funcionária do café e a professora de artes. Entrei e fiquei ouvindo as conversas. Uma menina, ao ver-me, disse que sua mãe esperava trigêmeos. (DC, p.19-20)

Nesse meio tempo, dois meninos vieram até o meu lado para ver o aparelho de som e depois voltaram. Outros se olhavam no espelho. Reconheci dois meninos que participaram do ensaio para o musical. Em seguida, uma menina veio até mim e perguntou se eu tinha bebê na minha barriga. Respondi que sim e deixei que ela tocasse na minha barriga. Ela disse: "É... eu vi, tua barriga está cheia". Então saiu dali e foi até outra menina e mostrou minha barriga a ela, fazendo algum comentário. (DC, p.19)

Nas aulas observadas, sempre me coloquei como não participante, mesmo estando consciente de que minha presença interferia naquele ambiente de algum modo. O observador do tipo não participante, em geral, procura se manter distante dos eventos observados, buscando a maior abstração possível de sua presença naquele local. A interação é a menor possível (FLICK, 2004; SCOTT; USHER, 1999). Nela, o observador testemunha a realidade observada (ADLER; ADLER, 1994).

Para Scott e Usher (1999), a menor interação possível do pesquisador contribuiria para um maior distanciamento dele em relação à situação observada, à influência da própria visão de mundo em relação àqueles eventos e também à influência da agenda dos participantes da pesquisa na sua postura em relação ao campo. Ao mesmo tempo, os mesmos autores comentam que o observador realiza traduções da realidade observada, a partir de sua visão de mundo e dos pressupostos teóricos ou conceitos que traz para a pesquisa.

Por menor que seja a interferência do pesquisador no ambiente observado, sua presença gera modificações naquela realidade. Essa interferência é considerada como parte da pesquisa qualitativa em que a subjetividade do pesquisador e sua interação com o ambiente fazem parte dos dados da pesquisa, como mostra o recorte do diário de campo:

Existe um ambiente de muita seriedade e comprometimento. A execução musical é expressiva e todos parecem muito concentrados no que estão fazendo. Ao mesmo tempo, a postura corporal deles é um pouco rígida. Não sei se pela inexperiência em tocar ou por outro motivo, eles tocam de maneira bastante estática e suas expressões faciais são de seriedade. Vi sorrisos apenas após as execuções, e ainda assim me pareceram bastante tímidos. Talvez também pela minha presença, pois no final da aula Aracy me disse que eles eram mais 'bagunceiros' do que tinham aparentado naquele dia. (DC, p.07-08)

Das observações é comum resultarem textos descritivos ou em forma de narrativa. Os registros escritos oriundos das observações podem conter dimensões objetivas e subjetivas, a narração dos fatos observados, as impressões do observador, seus sentimentos em relação ao ambiente e aos atores observados, além de interpretação dos fatos (ADLER; ADLER, 1994; ANGROSINO; PÉREZ, 2000). Neste trabalho, utilizei como técnica de registro das observações os diários de campo, onde procurei fazer descrições detalhadas dos momentos observados, tendo em mente não só responder às questões da pesquisa, mas também encontrar as particularidades daqueles ambientes e situações, buscando entender o que está por trás deles (FINNEGAN, 1989). Muitas vezes, os diários de campo eram iniciados no local das observações e complementados após cada sessão de observação. Esses dados foram organizados em arquivo único.

#### 3.4.2.2 Entrevistas

As entrevistas consistem numa técnica de coleta de dados que não só complementa e aprofunda as questões surgidas nas observações, como permite conhecer as concepções das pessoas participantes da pesquisa. A entrevista



possibilita a interação direta entre o pesquisador e os demais envolvidos com a pesquisa, fornecendo dados linguísticos e paralinguísticos, permitindo ao pesquisador aprofundar o conteúdo das respostas (BECHHOFFER; PATERSON, 2000; COHEN; MANION, 1994). Nela, o entrevistado pode estabelecer a pauta da entrevista juntamente com o entrevistador, num processo de negociação (SCOTT; USHER, 1999).

Fontana e Frey (2000) ressaltam que a entrevista não é um instrumento passivo de coleta de dados, considerando-a como um texto negociado. Ela se constrói a partir da interação entre entrevistador e entrevistado, tendo-se nessa interação importantes questões que vão desde o uso da linguagem, diferenças de papéis, culturas, classe social ou gênero, até a postura do pesquisador perante o trabalho de campo (JACOB, 1987; MARTINS, 2004; VAN ZANTEN, 2004).

No caso desta pesquisa, meu papel como pesquisadora confundiu-se com a minha imagem de ex-colega, ex-professora, ex-coordenadora pedagógica, pois conhecia todos os entrevistados há muito tempo. Três haviam sido meus alunos quando fui professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, outro foi meu colega de Faculdade e se formou comigo, a diretora foi minha colega de mestrado, e outros dois eu conhecia do meio musical. Essa proximidade ajudou na relação de confiança que pude estabelecer com eles. Nessa relação, algumas vezes tive que ressaltar que nada poderia estar pressuposto, ou seja, mesmo já me conhecendo e sabendo que eu conhecia muito daquela escola, por já ter trabalhado nela, eles deveriam deixar explícitas suas posições e seus pontos de vista. Deveriam abandonar o pressuposto de que eu já poderia saber de antemão o que eles porventura pensassem sobre o que estava sendo perguntado.

Essa mesma proximidade poderia gerar algum constrangimento pela posição que já ocupei na escola na administração como coordenadora pedagógica entre os anos de 2001 e 2004. No entanto, esse fato em alguns momentos facilitou a expressão de alguns entrevistados e também a relação de confiança que muitas vezes era evocada durante as entrevistas:

Te dou como exemplo: tu participou da abertura dessa escola. Tem momentos que me lembro, administrando essa escola, como ela abriu, os objetivos dela e te digo com toda sinceridade, eu dou gargalhada daquilo. Não no sentido de não acreditar naquilo, nada disso. Mas, pensando naquilo hoje, entendeu? Aquilo funcionou e era viável naquela época, mas eu tentando colocar, transpor aquela situação pra hoje, chega a ser engraçado de quão distante tá, entendeu? (CF, p.54)

Segundo Stake (1995), a entrevista cumpre o papel de obter dos entrevistados a sua perspectiva sobre as questões do caso estudado, permitindo ao pesquisador a descoberta de múltiplas visões de uma mesma realidade, visto que as

pessoas têm visões diferentes sobre o caso. Além disso, através de entrevistas pode-se obter informações que não se pode ter através da observação (SCOTT; USHER, 1999).

#### a) Tipo de entrevista

As entrevistas possuem diversos graus de estruturação e de formalidade, variando desde a entrevista formal, com questões previamente estruturadas e com respostas gravadas através de meios convencionais, até as entrevistas informais, aquelas completamente abertas (COHEN; MANION, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994). As entrevistas abertas se constituem de perguntas que surgem na medida em que o entrevistado relata suas experiências. De acordo com diversos autores (BRESLER; STAKE, 1992; COHEN; MANION, 1994), elas podem ocorrer como conversas casuais e de forma tão natural quanto uma conversação informal. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a entrevista aberta permite compreender a perspectiva do participante, incentivando-o a falar sobre determinado tema de maneira profunda. Por outro lado, ela pode oferecer a desvantagem de não permitir a comparação dos dados de entrevistas entre várias pessoas.

O tipo de entrevista utilizado neste trabalho consistiu na entrevista semiaberta. A entrevista semiaberta também é chamada de semiestruturada, e ocorre a partir de um guia. A condução da entrevista requer um planejamento prévio. Van Zanten (2004) sugere a observação de determinados procedimentos que incluem a adequação dos temas e subtemas da entrevista semiaberta com o problema da pesquisa; a consideração da organização das ideias do entrevistado e suas reações; a manutenção de uma atitude crítica e flexível; e a observação do espaço e do tempo de realização da entrevista. Para Stake (1995), esse planejamento deve ocorrer, mesmo que as perguntas para cada pessoa entrevistada nem sempre sejam as mesmas, pois a experiência de cada uma é única. Ele sugere que o entrevistador forneça ao entrevistado as questões das entrevistas ou temas, para que se siga uma pauta. Por outro lado, Scott e Usher (1999) comentam que a abertura da pauta da entrevista, para o entrevistado, dependerá do objetivo da entrevista e cabe ao pesquisador essa decisão.

## b) O roteiro de entrevistas

As entrevistas semiabertas seguiram roteiros elaborados a partir de temas subordinados aos objetivos específicos da pesquisa. Em cada um dos roteiros mantive anexados, em forma de comentário, o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos. Os temas tratados nas entrevistas foram: trajetória pessoal na música; concepções sobre a escola de música, seus objetivos, funcionamento e ensino; tipos de ações em torno do fazer musical e do ensino de música; convenções envolvidas na organização do fazer musical e do ensino de música; envolvimento pessoal com a escola. Apesar dos temas comuns nas entrevistas, algumas questões mudaram de acordo com a função que o entrevistado ocupava na escola e também de acordo com as questões surgidas nas observações. Os roteiros individuais de cada entrevistado encontram-se em anexo.

Durante o desenvolvimento de cada entrevista, foram feitas outras questões além do roteiro básico a fim de esclarecer o assunto comentado no momento e aprofundar questões surgidas. Essa flexibilidade, prevista pela entrevista semiaberta “[...] faz parte da lógica do método qualitativo” (ZAGO, 2003, p.303). Zago ainda comenta que a entrevista se constrói ao longo do processo e cada entrevista é única. Embora as entrevistas tenham seguido um roteiro, a ordem das perguntas não foi a mesma para todos os entrevistados. Muitas vezes certos assuntos eram abordados por iniciativa dos entrevistados e encadeados em outros temas gerando outra ordem das perguntas.

Após realizar a primeira entrevista e transcrevê-la, fiz um levantamento das questões feitas a fim de avaliar a realização dessa entrevista, verificando se eu estava seguindo o roteiro básico e identificando quais questões surgiram além daquelas que constavam no roteiro. Cabe salientar, aqui, que a entrevista realizada com a diretora teve um roteiro distinto das demais, porque, naquele momento, eu precisava conhecer a estrutura da escola e me situar quanto à sua organização geral para poder, a partir daí, iniciar as observações e entrevistas.

## c) Quem foi entrevistado e como foi escolhido

Os entrevistados foram escolhidos pelas aulas que ministravam. Inicialmente, procurei as aulas em grupo e também aquelas que estavam relacionadas com as apresentações, uma vez que essas últimas eram de grande importância e influência para a escola. Procurei evitar as aulas individuais por considerar que minha presença seria muito invasiva no ambiente. Numa aula com

mais pessoas, minha presença se diluiria entre o grupo, ainda que não passasse despercebida.

Os entrevistados foram escolhidos pelas aulas observadas e pelas funções que exerciam na escola. Assim, procurei ter pessoas do corpo docente e da área administrativa para poder contemplar, em alguma medida, várias dimensões da escola. Tive um total de sete entrevistados, um número considerado satisfatório por incluir os variados papéis que cada entrevistado ocupava na escola, a variedade de temas abordados na entrevista, bem como sua profundidade. Zago (2003) comenta que as entrevistas não precisam ser numerosas, pois num estudo qualitativo a intenção é a produção de dados explicativos e elucidativos sobre a realidade, e, nesse sentido, a quantificação não interessa. Por questões éticas os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos. Pedi a cada professor que escolhesse um nome de sua preferência. Porém nem todos escolheram, de forma que optei por utilizar nomes da música brasileira como pseudônimos para esses entrevistados.

<b>DADOS DOS ENTREVISTADOS</b>						
<b>PSEUDÔNIMOS</b>	<b>FUNÇÃO NA ESCOLA</b>	<b>DATA DE INGRESSO NA ESCOLA</b>	<b>CARGA HORÁRIA NA ESCOLA</b>		<b>FORMAÇÃO</b>	<b>DATA DA ENTREVISTA</b>
			<b>2007</b>	<b>2008</b>		
Emilinha	Diretora	11/9/2001	4 h/a	5 h/a	Bel. em Piano e Ms. Ed. Musical.	1º/10/2007
Manuel	Gerente	01/04/2004	10 h/a	7 h/a	Bel. em Violão e Ms em Violão; Bel. em Admin. de Empresas	02/04/2008
Adoniran	Prof. Prática de conjunto e de guitarra	06/03/2003	16 h/a	18 h/a	Bel. em Violão	11/10/2007
Aracy	Profa da orquestra e de violino	01/03/2003	08 h/a	10 h/a	Lic. em Mus. e Bel em Violino (incompleto)	29/10/2007
Carmem	Profa do Coral e de canto	26/01/2004	20 h/a	28 h/a	Bel. em Canto (incompleto)	03/04/2008
Chiquinha	Profa de musicalização	01/03/2003	08 h/a	05 h/a	Lic. em Música e Ms. em Educação	02/06/2008
Valdomiro	Produtor do espetáculo e prof. de violão	02/03/2004	04 h/a	04 h/a	Bel. em Comp. e em Artes Visuais	16/04/2008

*Quadro 1 - Dados das entrevistas realizadas*

#### d) O registro das entrevistas

Dentre as técnicas utilizadas para o registro das entrevistas, optei pelo registro em áudio, através de um gravador MP3. Embora a gravação seja uma técnica intrusiva, pois até certo ponto gera uma falta de privacidade ao entrevistado e evidencia o caráter público das revelações da entrevista, ela é uma forma bastante completa de registro das informações verbais. Na impossibilidade de gravação, existem também as notas de campo, que são menos invasivas, porém oferecem recursos mais limitados, em termos de detalhes do que está sendo dito. Pode-se também utilizar ambos os registros ao mesmo tempo, pois as notas durante a entrevista são importantes e ajudam a esclarecer e a rever certas posturas.

As entrevistas foram transcritas de maneira literal e organizadas em um caderno. Após a transcrição das entrevistas, cada entrevistado recebeu uma cópia eletrônica, em formato PDF das entrevistas e da carta de cessão das entrevistas para realizar revisão e, posteriormente, ceder os direitos autorais para este trabalho. A carta de cessão das entrevistas encontra-se em anexo. Os trechos das entrevistas colocados neste trabalho sofreram processo de textualização. As citações são identificadas pelos pseudônimos adotados e sua localização no caderno de entrevistas, como por exemplo, "Manuel, p. 72".

#### e) Questões éticas

As questões éticas da entrevista foram acordadas no início de cada seção. Ao iniciar os encontros com os entrevistados, informava a todos que receberiam uma cópia de suas entrevistas e que, após lerem e revisarem suas falas, assinariam uma carta de cessão. Com a concordância de cada um, eu prosseguia a entrevista. Procurei deixar claro que eles poderiam pedir a supressão de algum trecho que achassem comprometedor ou ainda que poderiam voltar atrás nas suas opiniões e pontos de vista. Mesmo assim, ocorreu um caso em que o professor temeu ser avaliado por mim e, em virtude dessa sua preocupação, revelada durante a observação de sua aula, optei por não entrevistá-lo.

A questão ética e de estabelecimento de vínculo com os entrevistados é delicada e deve ser considerada como um fator relacionado à qualidade dos dados da pesquisa. Durante as entrevistas entram em jogo os papéis de cada um naquele momento: de supostos locutores e interlocutores, dos papéis que cada um

desempenha na instituição estudada e os vínculos que cada um possui entre si e com a instituição.

Nesta pesquisa, minha posição em muitos momentos era delicada, pois, ao mesmo tempo em que eu era um par dos professores, para quem eles podiam contar ou confessar certas coisas, por outro lado poderia representar o lado da direção, uma vez que já ocupei na escola uma posição de coordenação da escola no passado e que também fui colega e sou amiga da diretora. Assim, aos olhos de alguns professores eu talvez representasse o papel de "espiã", como no caso do professor que temeu ser julgado. Para outros, ainda, minha posição não ficou clara, pois eles pareceram tratar dos assuntos com parcimônia, cautela, cuidando o que dizer e sobre como dizer.

Procurei contornar essa situação de maneira objetiva, a partir do acordo sobre o anonimato da entrevista e da combinação de que eles leriam e aprovariam a entrevista antes dos dados serem publicados, tendo a chance de modificar ou vetar o que quisessem, como exemplifica uma passagem do diário de campo:

Então contei a ela [entrevistada] sobre a dinâmica da coleta de dados e falei sobre a questão de pesquisa. Vi que ela achou muito aberta. Aí expliquei qual seria a visão de mundo que estaria envolvida nesse tipo de pesquisa. Comentamos um pouco sobre a dissertação de uma das professoras e ela deu sua opinião sobre o assunto. Aproveitei a conversa para dar mais exemplos sobre as categorias de análise que pretendo retirar dos próprios dados da pesquisa. Expliquei-lhe a lógica da problematização do meu trabalho. (DC, p.03-04)

Ao mesmo tempo, subjetivamente, procurei manter-me numa posição de cumplicidade com todos os entrevistados, tentando construir uma relação de confiança, e procurando ser empática com suas posições, tentando mostrar que estava ali para conhecer e não para julgar, criticar ou modificar o ambiente. O fato de já conhecer os professores entrevistados e ter tido relações profissionais com cada um deles contribuiu para que essa relação de confiança na entrevista fosse estabelecida, como já mencionado.

Zago (2003) comenta que muitas vezes os entrevistados fazem confissões, e fazem perguntas sobre outras questões periféricas à pesquisa. A relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado é mais importante que a suposta noção de neutralidade dada pela postura de distanciamento do pesquisador, pois:

Há um consenso – do qual participo – entre diversos autores sobre a ideia de que as boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões das técnicas de condução e mais à capacidade de obter a confiança dos pesquisados. (p.302)

Esses aspectos fazem da entrevista um instrumento complexo, em que os dados oriundos dela vão além da transcrição das falas de cada um (ZAGO, 2003). Sobre a construção da entrevista, o mesmo autor diz que:

O pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. Essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui sua problematização inicial, passando pelo estudo da realidade e pela análise dos resultados. (p.295)

O Quadro 2, apresentado a seguir, contém a síntese da coleta de dados realizada. Ele foi organizado de acordo com as áreas administrativa e de ensino da escola, pois a estrutura de cursos está dividida em três grandes áreas: Popular, Erudita e Infantil<sup>29</sup>. Como estratégia de divulgação da escola, no lugar da palavra 'área' existe outro nome específico, utilizado comercialmente, que não será revelado aqui, para evitar a identificação da escola.

	<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>ENTREVISTAS</b>
<b>Administração</b>		Diretora (1º/10/2007)
		Gerente (02/04/2008)
<b>Área Popular</b>	Prática de Conjunto (02/10/2007)	Professor de Prática de Conjunto e de Guitarra (11/10/2007)
	Apresentação em Pub (27/11/2007)	
<b>Área Erudita</b>	Orquestra (17/10/2007)	Professora da Orquestra e de Violino (29/10/2007)
	Coral (07/11/2007)	Professora do Coral e de Canto (03/04/2008)
<b>Área Infantil</b>	Projeto Integrado Teatro (19/11/2007)	
	Projeto Integrado Artes (19/11/2007)	
	Projeto Integrado Música (19/11/2007)	
	Música para Bebês (15/04/2008)	Professora de Musicalização (02/06/2008)
<b>Apresentações em geral</b>	Ensaio do espetáculo do final do ano (17/11/2007)	Produtor do espetáculo e professor de Violão (16/04/2008)

Quadro 2 – Síntese da coleta de dados

### 3.5 Procedimentos de análise de dados

Parte dos dados coletados sofreu um primeiro nível de análise logo que foram coletados. Depois de transcritas, todas as entrevistas foram agrupadas num

<sup>29</sup> As áreas, a estrutura curricular e os cursos da escola serão apresentados e discutidos no capítulo 7.

documento único. A análise delas iniciou a partir de um sumário de categorias elaborado a partir de conceitos sugeridos pelo referencial teórico e relacionado com os objetivos específicos de pesquisa que surgiram a partir das críticas e sugestões realizadas pela banca de qualificação, como mostra o exemplo da Figura 1:

Objetivos específicos: Compreender qual a natureza da escola de música.
Categorias/tópicos de análise:
1.1 Instituições educativas: (Saviani, 2007) Instituição significa algo construído e organizado pelo homem. "Apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana [...] uma necessidade de caráter permanente." (Saviani, 2007, p.4) "Criadas como unidades de ação." (ibid., p.5)
1.2 Sociais na origem e no funcionamento: (Saviani, 2007)
1.3 O trabalho pedagógico é do tipo secundário: "guiada por uma pedagogia explícita" (Saviani, 2007, p.6)
1.4 Enquanto instituição (Castanho, 2007, p.40)
- um lugar dotado de permanência
- com missão reconhecida
- mantida por recursos materiais e humanos
- normatizada
- sustentada por valores, ideias e comportamentos
1.5 Espaço/tempo
1.6 Princípios de ordem e organização
1.7 Orientação teórica (Ferreira, 2001)
1.8 Perfil (Ferreira, 2001)

Figura 1 – Sumário de categorias

A análise, entretanto, ocorreu num processo circular de idas e vindas entre o material empírico e as reflexões teóricas conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994). Após a elaboração da primeira versão do sumário, o procedimento seguinte consistiu na codificação, isto é na numeração de cada item desse sumário e atribuição dessa numeração a cada parte das entrevistas, de modo que cada trecho estava relacionado a um determinado item do sumário, como no exemplo da Figura 2:

Elisa: Ai, legal...E, me diz uma coisa. O que é uma escola de música pra ti?	
Professora: Uma escola de música? aãh...é uma escola que...é um um...centro onde as pessoas vão pra aprender música. Claro, que elas não vão aprender música só naquele lugar, porque elas podem estudar em casa, elas podem contratar um professor que vá a sua casa. Mas, eu acho que a escola de música, como essa que eu trabalho, ela é um lugar onde as pessoas se encontram pra fazer música. Elas têm aula individual de instrumento, elas vão ter a prática de orquestra, a prática de conjunto, elas vão ter uma oportunidade de se apresentar. Eu acho que a escola de música viabiliza muitas coisas, que pra essas pessoas que não são músicos ou que tem outras profissões, como advogados, estudantes de ensino médio, então talvez não teriam...não teriam como chegar a se apresentar num palco como Instituto Goethe.	Comment [CR1]: 1.5
Elisa: Uhum...	
Professora: É...ou...ou participar de um sarau, né? Eu acho que facilita muito pro aluno ter uma vivência assim, porque...porque...eu acho que fazer música não é só tu ficar em casa tocando o teu instrumento, né? Claro que tem muita gente que...que o prazer dela é esse, né? Tocar seu instrumento em casa pra si.	Comment [CR2]: 2.4;2.5 Comment [CR3]: Missão reconhecida (1.4) Comment [CR4]: 2.6

Figura 2 – Codificação das entrevistas

Na medida em que os dados eram lidos e associados às categorias do sumário inicial, fui percebendo diferentes nuances entre eles e, assim, encontrando novas categorias e subcategorias. Elas foram gradativamente acrescentadas ao sumário inicial, de modo que o sumário foi se adensando e se expandindo,



resultando em diversas versões. As inúmeras versões desse sumário foram revistas, e o conteúdo e a ordem de cada item, modificados.

Depois da categorização de todas as entrevistas de acordo com o sumário, foi criado um novo documento, organizado a partir dos itens do sumário, ou seja, cada item do sumário deu origem a um capítulo ou subcapítulo, sendo que todas as falas relacionadas aos capítulos foram agrupadas. Esse documento gerou um caderno dos dados brutos, agrupados pelas categorias, consistindo numa terceira etapa de análise, como apresentado na Figura 3. O sumário resultante desse documento encontra-se no anexo C.

**1.4 Enquanto instituição (Castanho, 2007, p.40)**

**1.4.1 Um lugar dotado de permanência: um lugar para ensinar e aprender**

Elisa: Gravando. Entrevista com gerente da escola. Dois de abril de 2008, 14 horas. Tu pode me falar, assim, como começou tua vida na música e qual seria a tua formação musical básica pedagógica?

Elisa: Bom, vamos prumas questões mais específicas, assim, em relação a escola, né? De uma maneira geral, o que que é uma escola de música pra ti? Ou seja, o que faz dela ser uma escola? Não precisa ser necessariamente essa

Gerente: Certo, pode ser o meu conceito de escola. Ahm, pra mim, o conceito básico de escola seria assim, um ambiente, qualquer ele, qualquer que seja, proporciona que venham pessoas menos capacitadas, em determinada área instrumental, né? com relação a música e que possam aprender com pessoas mais capacitadas nesse local. Que estas estejam disponíveis aos outros, de maneira formal ou informal, qualquer que seja ela. (Manuel, p. 49)

**Gerente: Isso pode ser dentro de uma sala de aula, pode ser simplesmente assistindo pessoas tocar e depois tentando tocar e pedindo dicas, né? como acontece muito no ensino da música popular se dá dessa maneira, e se dá muito bem dado inclusive, ahm, então é isso seria: disponibilidade de pessoas mais capacitadas, já com história dentro daquela área musical pra ensinar outros. Que pretendem iniciar ou já iniciaram, os que querem se aperfeiçoar. (Manuel, p. 49)**

Comment [CRI]: 1.4; 1.5

Figura 3 – Organização dos dados nas categorias do sumário

A quarta etapa iniciou com a discussão e análise dos dados selecionados para cada capítulo ou subcapítulo, realizando comentários sobre as falas de cada entrevistado à luz do referencial teórico. A ordem dos capítulos sofreu diversas alterações, sendo que, na medida em que a análise ia avançando, alguns itens ou categorias iam sendo revistos, eliminando as sobreposições e repetições. No entanto, algumas repetições foram mantidas propositalmente, fazendo jus ao olhar caleidoscópico proposto por Estevão (1998).<sup>30</sup>

Os diários de campo receberam tratamento semelhante para que todas as informações fossem consideradas na análise. Os capítulos seguintes, que compõem a parte 2 desta tese, apresentam a análise dos dados empíricos coletados.

<sup>30</sup> As repetições ocorrem nas páginas: 43 e 108; 45 e 115; 110 e 120; 19 e 205.

## ***PARTE 2***

## **4 EFEITOS DO LUGAR: PERMANÊNCIA, MISSÃO, VALORES, IDEIAS, COMPORTAMENTOS E CRENÇAS**

Este trabalho parte da ideia de que a escola de música é uma forma específica de instituição escolar e, portanto, pode ser analisada na perspectiva dos estudos das instituições escolares, buscando, nestes, categorias de análise que permitam o seu entendimento.

Ao falar sobre a história das instituições, Castanho (2007) levanta como um problema a definição de instituição. Segundo o autor, dois sentidos têm sido atribuídos às instituições educativas. O primeiro é de um “[...] lugar social especializado na função educativa [...]” e o segundo é “[...] o sentido derivado de unidade” (p.40). Além disso, o mesmo autor comenta que a escola possui uma racionalidade, a qual “[...] pressupõe agentes especializados, [...] procedimentos próprios [como, por exemplo, a didática], recursos instrumentais pertinentes [como os manuais didáticos], além de espaço físico especializado” (CASTANHO, 2007, p.42).

Esse capítulo analisa a escola de música a partir de uma das categorias trazidas por Castanho (2007): a escola como um lugar dotado de permanência, com missão reconhecida e sustentada por valores, ideias e crenças.

### **4.1 Um lugar para ensinar e aprender**

Na perspectiva da escola de música como um lugar dotado de permanência, encontrei como primeira ideia a escola como um lugar de ensinar e aprender. Manuel comenta que escola é um lugar onde pessoas mais experientes em música ensinam pessoas menos experientes, independentemente de onde o ensino ocorra, como explica:

Para mim, o conceito básico de escola seria um ambiente, qualquer ele, qualquer que seja, que proporciona que venham pessoas menos capacitadas, em determinada área instrumental, com relação à música, e que possam aprender com pessoas mais capacitadas nesse local. Que elas estejam disponíveis aos outros, de maneira formal ou informal, qualquer que seja ela. (MANUEL, p.49)

O conceito de Manuel parece expandir o conceito de escola para fora do espaço físico, tradicionalmente, considerado como escola:

Isso pode ser dentro de uma sala de aula, pode ser simplesmente assistindo a pessoas tocar e depois tentando tocar e pedindo dicas. Como acontece muito no ensino da música popular que se dá dessa maneira, e se dá muito bem dado inclusive. Então isso seria: disponibilidade de pessoas mais capacitadas, já com história dentro

daquela área musical pra ensinar outros que pretendem iniciar ou já iniciaram, os que querem se aperfeiçoar. (MANUEL, p.49)

Já a professora Carmem focou seu conceito de escola de música no próprio objeto de ensino: a música. Para ela, a escola é um lugar “que trabalha especificamente música” e não possui um modelo predeterminado. Tem o entendimento de que onde profissionais dividem um espaço para ensinar música “também é uma escola de música” (CARMEM, p.72).

Nessa concepção de escola de música pode estar implícito que cada um trabalha por si, sem integração ou unidade. Essa suposta “desarticulação” é apresentada por diversos autores como uma das características das escolas, de um modo geral (ESTEVÃO, 1998; 2004; 2005), e não ao contrário do que o senso comum de alguns profissionais da área da educação musical possa supor, um indício de que tal espaço não seria uma escola por apresentar esse aspecto em sua constituição. Esse aspecto levantado pela entrevistada compõe caráter “compósito” (DEROUE, 1996) da escola, o que é comentado por diversos autores. Essa desarticulação parece revelar muito mais a diversidade de opiniões, crenças, culturas, princípios de ensino, concepções de música, entre outros inúmeros aspectos que reiteram a ideia de que a escola de música, assim como outras escolas, possui uma plurirracionalidade (CANÁRIO, 1996; ESTEVÃO, 1998; 2004; 2005; DEROUE, 1996).

Em concordância com Carmem, Chiquinha argumenta que é a relação professor-aluno que constitui a escola. Ao comentar com ela que havia quem não considerasse como escola um lugar onde vários professores sublocassem o mesmo espaço, ela argumentou:

Eu acho que a relação aluno-professor que se constitui ali basta. Acho que mesmo quando é uma reunião de amigos que dividem os cursos no lugar, ou quando é uma empreendedora como a Emilinha, que dirige tudo e dela saem todos os professores, também é. Acho que no momento que se constitui ensino/aprendizagem ali é uma escola. E acho que a escola tem isso. (CHIQUINHA, p.90)

A fala da professora mostra ainda que, além das diversas racionalidades, as relações entre os indivíduos, no caso, professor e aluno, marcam profundamente a constituição da escola. Isso mostra a sua essência social. Saviani (2007) ao definir instituições escreve que por terem sido criadas para satisfazerem necessidades humanas elas são sociais na origem e no funcionamento.

Nessa relação, a atividade de ensinar e aprender se institucionaliza, uma vez que a necessidade de aprender música cria uma sistematização, formalização e uma organização de modo não completamente espontâneo, configurando-se, assim, um trabalho pedagógico do tipo secundário (SAVIANI, 2007).

Desse modo, que é uma organização, acho que se aprofundou um pouco como sistema de escola. Assim, de ter currículo, de controlar o que os professores fazem, de ter uma metodologia pros grupos de professores, os professores de piano, então, trabalham mais ou menos da mesma forma, os professores de musicalização pensam da mesma forma, se reúnem. Acho que esse encontro, ele soma à escola (...) mas, só a relação ensino/aprendizagem que se constitui como em outros lugares já faz uma escola. (CHIQUINHA, p.90)

A explicitação desse trabalho pedagógico aparece na fala de alguns entrevistados. Para o professor Adoniran, a escola é um lugar onde, para ocorrer o ensino e a aprendizagem, deveria haver uma "linha pedagógica". Ao mesmo tempo, seu conceito parece estar ligado ao tipo de competência profissional do professor, ao conteúdo ensinado e ao tipo de disciplina oferecida:

Bom, fazendo um paralelo com escolas, a escola teria que ter uma linha pedagógica definida, um grau de exigência quanto à contratação dos profissionais, pra que sejam professores em condições de ensinar dentro do que a escola espera e do resultado que a escola espera que os alunos tenham. Porque, lógico, tem escolas de música que o fulaninho diz: "Vou dar aula de música". Ele abre uma escola e vai ensinar dois, três acordes com aluno de violão e ele tem uma escola de música. Mas, isso não é uma escola. Isso aí é um cara que tem um espaço que ele tá ensinando acordes. Então lógico que tem toda a questão das disciplinas complementares, além do instrumento que isso é uma coisa que enriquece o curso. É uma escola, tem disciplinas, eles têm um currículo de disciplinas adicionais, que ele pode vir a fazer ou não (ADONIRAN, p.9).

Ao contrário da professora Chiquinha, para ele, a escola é um lugar procurado pelos alunos para aprender música, independentemente de quem seja o professor. A fala desses professores mostra que a definição de escola está ligada à sua missão. Nessa definição, o conceito de escola vai além de ser um lugar de ensinar e aprender.

#### **4.2 Com missão reconhecida**

A escola parece ser um lugar onde existem muitas missões. Algumas missões estão diretamente relacionadas à aprendizagem; outras, se sobrepõem à ideia de ensinar e aprender, consistindo em novas formas de ver a escola de música, e, talvez, a razão do ensino de música.

Como visto no capítulo 2, as funções e papéis da escola são discutidos por muitos autores, tais como Derouet-Besson (2004). A autora enfatiza que a escola é um bem público, no entanto, a escola de música parece ocupar outro papel na sociedade, visto que sua abrangência é limitada. Contudo, ela possui funções

específicas, que foram ressaltadas pelos entrevistados e que podem ser interpretadas como missão no sentido que Castanho (2007) propõe. O reconhecimento de missão específica consiste numa das características das instituições, de modo geral e mais especificamente das instituições educativas, como a escola de música.

#### 4.2.1 *Ensinar iniciantes e aperfeiçoar o conhecimento musical*

Dentro da perspectiva de ensinar e aprender, a escola de música tem como missões ensinar iniciantes e aperfeiçoar o conhecimento musical de quem já sabe música.

Ela [a escola] tem alunos, tem professores, tem aulas que acontecem regularmente. As pessoas procuram a escola pra aprender ou pra aperfeiçoar aquilo que elas já sabem. Elas buscam alguma coisa. Elas chegam com uma carga de conhecimento e saem dali com mais ou acrescentadas ou com o seu conhecimento musical mais desenvolvido. Claro que isso que eu estou falando agora parece que o professor passa o conhecimento pro aluno. Mas, no caso de um instrumento musical que é o que a gente mais ensina ali, é isso que acontece. A pessoa quer aprender aquele instrumento, então você tem uma série de coisas e numa determinada ordem e que tem que ser ensinada pra essa pessoa, pra que ela possa aprender e porque precisa da ajuda do professor pra que ela possa aprender aquilo. (ARACY, p.33-34)

Dentro do aperfeiçoamento musical, há também a ideia da profissionalização, e, por isso, a escola seria um lugar que proporcionaria a aprendizagem musical em muitos níveis. Desde a iniciação até a preparação profissional nos cursos universitários:

A particularidade dela é justamente ter essa margem para trabalhar com pessoas que buscam a profissionalização. Então assim, ao mesmo tempo em que ela trabalha com esse perfil mais recreativo, que eu diria que é a maioria, ela tem profissionais preparados pra lecionar aulas pra pessoas que já podem chegar aqui num nível muito bom. E vão ter muito o que aprender ainda aqui. Inclusive preparar alguns pra universidade ou pra outras coisas desse tipo que já exige um nível bem mais avançado. (MANUEL, p.51)

#### 4.2.2 *Vivência musical para amadores*

Além de ensinar música para iniciantes e iniciados, a escola também tem como missão proporcionar uma vivência musical para amadores, em qualquer nível musical. O que está em jogo é o objetivo do aluno em estudar música. Nesse caso, a escola é um lugar onde as pessoas se encontrariam para "fazer música", tanto numa aula individual quanto em momentos em grupo, como a prática de orquestra citada pela professora Aracy (p.33). A vivência musical proporcionada pela escola

também ocorre através das apresentações, e, nesse caso, a sua missão seria uma espécie de agenciamento, ao ser a produtora das apresentações. De qualquer forma, sua missão maior é fazer com que o aluno tenha vivência musical com prazer e autorrealização.

Uma escola de música é uma escola, um centro onde as pessoas vão pra aprender música. Claro, que elas não vão aprender música só naquele lugar, porque elas podem estudar em casa, elas podem contratar um professor que vá a sua casa. Mas, eu acho que a escola de música, como essa que eu trabalho, ela é um lugar onde as pessoas se encontram pra fazer música. Elas têm aula individual de instrumento, elas vão ter a prática de orquestra, a prática de conjunto, elas vão ter uma oportunidade de se apresentar. Eu acho que a escola de música viabiliza muitas coisas, que pra essas pessoas que não são músicos ou que têm outras profissões, como advogados, estudantes de ensino médio, que então talvez não teriam como chegar a se apresentar num palco como o do Instituto Goethe ou participar de um sarau, né? Eu acho que facilita muito pro aluno ter uma vivência porque eu acho que fazer música não é só tu ficar em casa tocando o teu instrumento. Claro que tem muita gente que o prazer dela é esse: tocar seu instrumento em casa pra si. (ARACY, 33)

Essa vivência musical traria benefícios a pessoas que trabalham em qualquer área. O resultado dessa vivência se expandiria para outros âmbitos da vida daquele que a experencia. Isso sugere que a vivência musical pressupõe experiências amplas de contato com a música com tudo que envolve a experiência musical. A professora Carmem sugere que a escola deve proporcionar essa experiência ampla, levando o aluno a ir além da relação professor-aluno dentro de sala de aula.

Essa preocupação de tu dares oportunidade de ter essa vivência, independentemente se o aluno tá aqui pra fazer um *hobby* ou pra realmente seguir uma carreira, ser um artista. Porque o músico, ele não tem que aprender só a tocar violino. Ele tem que aprender a pisar num palco, ele tem que aprender a agradecer, ele tem que aprender a olhar o público. E isso independente se tu vai seguir na música ou não, se tu és um advogado, se tu és um médico. Isso tu vais levar pra tua profissão. (CARMEM, p.73)

Nessa vivência, a troca proporcionada pelo grupo é muito importante. De acordo com Carmem, “trocar vivências com outros colegas, com outros professores, traz uma experiência mais ampla e profunda para os alunos” (p.72). Ao mesmo tempo em que a ideia de troca de vivências singulariza a escola de música como instituição, uma vez que o músico “tem que aprender a pisar num palco, ele tem que aprender a agradecer, ele tem que aprender a olhar o público”, ela reitera a ideia de a escola, tomada numa perspectiva geral, ser social na origem e no seu funcionamento conforme afirma Saviani (2007).

#### 4.2.3 Prática da execução instrumental

A prática musical ocorre principalmente através da experiência de execução instrumental, que, para a professora Aracy, é a “essência da escola de música” (p.34), pois:

As pessoas procuram uma escola de música pra aprender a tocar um instrumento. Eu acho que dificilmente alguém procura uma escola de música pra, simplesmente, apreciar melhor música ou compor. Acho que isso já são coisas mais específicas. Nessas primeiras fases é assim. Depois elas vão manifestar o interesse por coisas que talvez elas não tenham buscado num primeiro momento. Mas a matéria-prima, o que mais se faz numa escola de música é ensino de execução. É dominar a parte técnica do instrumento, conseguir tocar as melodias no ritmo e alguma linha melódica com alguma expressividade. As pessoas buscam isso. É essa coisa que está mais acessível a elas (ARACY, p.34).

Essa prática musical, com foco na execução musical, segundo Emilinha, deve ser sustentada pela qualidade do ensino. Assim, a missão da escola foi revelada pela frase “Ensinar música com qualidade”, utilizada durante um período como recurso de *marketing*. Essa qualidade se construiria a partir de diversos fatores como a ampliação da preparação do aluno para a execução do instrumento a partir de outras experiências além da aula individual de instrumento, em que aulas complementares são oferecidas.

#### 4.2.4 Ensinar com qualidade

Quando a escola em estudo foi criada em 2001, inicialmente ensinar música era com o objetivo “qualidade”. Segundo a diretora, isso envolvia

[...] um ensino de instrumento complementado por outras disciplinas que pudessem complementar o ensino e dar ao aluno uma formação musical, ou seja, ter o aluno estudando o instrumento, mas que ele pudesse ter acesso se fosse criança à musicalização, prática infantil, instrumental em conjunto. Outras disciplinas que dessem esse suporte de formação musical e não só formação do instrumento. E que era uma coisa que Porto Alegre estava deficiente nisso na época em que foi feito o levantamento de outras escolas. Foi feita toda uma pesquisa de mercado antes da gente começar com a escola. E esse objetivo, aos poucos, com as exigências do mercado, com a parte de concorrência, com alguns idealismos e coisas que foram conceitos também que foram caindo por terra. A necessidade de se ter um desenvolvimento de música popular. Então esses conceitos foram se transformando aos poucos. E aí, o ensinar música com qualidade já não partia só do pressuposto do ensino do instrumento complementado por disciplinas, mas, sim, que o aluno pudesse conhecer um pouco de todas as músicas. (EMILINHA, p.1)



Com o tempo, essa visão foi se modificando. Durante a primeira etapa da escola, “qualidade” era um “conceito de *marketing*” utilizado mais num sentido “comercial”, do senso comum. Com o sentido de inclusão da música popular e uma visão mais ampla de música na sociedade, foi sendo construída ao longo dos anos. Emilinha revela:

Hoje, eu posso dizer que a escola se propõe não só ao ensino de música com qualidade, mas a uma proposta mais ampla que é de ampliar um pouco a parte da *performance*, ou seja, o aluno aprende o instrumento. Ele tem as disciplinas que complementam esse aprendizado, mas a gente acha que esse aluno também deveria pensar em como a *performance* vai atingir o público. Porque a gente agora tá pensando não só em ele dentro da escola, mas o aluno como um *performer*. Seja ele um pianista erudito, seja ele um cantor de *rock*. (EMILINHA, p.1)

Outra perspectiva da vivência musical como missão é a de proporcionar experiências tais que supram a suposta lacuna deixada pelas escolas regulares. De acordo com Chiquinha, a escola regular não proporciona uma experiência musical significativa para os alunos, pela ausência da educação musical na maioria das escolas. Assim, a escola de música teria como missão proporcionar esse tipo de experiência, levando os alunos a terem uma formação musical desde a infância até o nível do ensino médio, quando se preparam para o vestibular de música. Mesmo que a diretora da escola não tenha falado conscientemente nessa missão, esse parece ser um dos objetivos da escola e, nesse sentido, há uma coerência no fato de ocorrer ensino de música para vários níveis de dificuldade e para todas as faixas etárias.

#### 4.2.5 *Suprir a lacuna da escola tradicional*

O papel da escola de música muitas vezes é visto em relação ao “sistema” educação musical no país oferecido nas redes de ensino. Para Chiquinha:

Uma escola de música é um lugar onde crianças e adultos têm um envolvimento com a música que eles deveriam merecer na escola regular. Pra mim ela veio pra suprir essa necessidade, que não tem, e oferecer essa coisa a mais pra todo mundo. Porque todo mundo deveria ter o direito de experimentar isso dentro da sala de aula, como tem o direito de experimentar matemática, português, todas as disciplinas e não tem direito de experimentar música. E eu acho que a escola de música ainda com a tradição de não ser para todos, veio com isso. E hoje nós estamos tentando recuperar esse tempo perdido pra mostrar que é possível qualquer um fazer música e ter essa iniciação musical. Eu acho que essa coisa é mais importante, o papel da escola de música e o que ela significa. (CHIQUINHA, p.90)

A escola de música, na visão de Chiquinha, supriria a lacuna deixada pela escola regular, no que concerne à oportunidade de vivenciar a música de maneira mais profunda e significativa. O que supostamente seria um direito de uma maioria, ou seja, um bem comum, como levantado por Derouet (2002), torna-se restrito, pois é oportunizado pela escola de música, instituição que pelo seu porte e características atinge minorias. Ao mesmo tempo, a oportunidade de aprender música passa a ser um papel da escola de música.

Outro exemplo dessa questão de igualdade de oportunidades no campo prático pedagógico musical aparece na forma de participação dos alunos no musical *O Mágico de Oz*, realizado pela escola, um recurso pedagógico e administrativo com princípio democrático, relatado por Emilinha

Não houve seleção, porque a ideia é que todos os alunos participem. É uma proposta diferente de um musical ou de uma ópera. É uma proposta onde todos os alunos devem participar, seja atuando ou tocando; alguns vão participar só tocando. Então, foi colocado pra esses alunos também quem quiser participar, dos maiores, dos de oito a doze, teria que estar fazendo a disciplina de teatro. (EMILINHA, p. 6).

Comparando com a escola regular “que tem uma lacuna porque não ensina música”, a escola de música teria um papel fundamental:

Porque música é uma coisa muito importante pro ser humano. Como a matemática, como português. E aí tu tens a escola que simplesmente se encaixa aqui. É uma escola regular de música. Específica de música. Mas, regular. Então eu sempre a vejo como um encaixe, que chega até no teste específico, que também é um encaixe, no vestibular. Pra mim, o teste específico da UFRGS é o que garante que tu teve um ensino de música, que te ensinou tudo que tu deveria saber até ali de música, assim como tu fez o vestibular, que te ensinou tudo que tu deveria saber de matemática, de português, de geografia, de história, de literatura. Então, tu pega, quando tu vai fazer música, tu acopla esse teste no vestibular. E eu acho que a música faz isso. Acopla no lugar que tá faltando. Acho que a escola tem esse papel de dar seriedade a isso. Pra essa trajetória pro aluno que quer seguir a carreira de música. Acho que esse é o intuito. É minha percepção sobre. (CHIQUINHA, p.99)

O modelo de uma escola regular, entretanto, serviria para reforçar a necessidade de realizar um trabalho sério e comprometido com o cliente, com a própria educação musical e com o profissional. Haveria, segundo Chiquinha, “um respeito mútuo entre todos os aprendizados que estão se constituindo. Isso que é mais importante e essa coisa de tu ter o modelo da escola tradicional, não de música, escola regular” (p.99). Isso porque:

Eu acho que a escola vê como meta ser aceita com tanta seriedade como é aceita uma escola regular de música, uma escola regular normal. Ninguém questiona se tem que ir ou não. Vai. E as coisas

que alguém busca pra colocar o seu filho numa escola regular têm que ser os mesmos critérios que ele usa pra procurar uma escola de música, essa seriedade, esse comprometimento com o programa, de onde é que a gente sai, onde é que a gente vai chegar. Eu vejo assim. (CHIQUINHA, p.99)

#### 4.2.6 *Ver a música de dentro para fora*

Uma outra missão da escola relacionada com a abordagem do ensino da música seria “ver a música de dentro para fora”. Manuel acredita que a escola de música deve levar o aluno a entender a música de forma “analítica”, de modo a ampliar seu papel, trazendo-o do papel de ouvinte para o papel de executante que conhece o que está tocando. Ele analisa:

O papel numa escola de música, de uma maneira geral, é fazer com que o aluno enxergue a música, isso em qualquer instrumento, qualquer aula. Enxergue a música um pouco mais de dentro dela. Saia um pouco daquele papel só de ouvinte, que curte música, para ver a coisa de uma forma um pouco mais analítica. Justamente no aluno adulto. É muito comum, entendeu? Começa a abrir portas pra ele. Existe um perfil de aluno que não gosta de tocar, eles gostam de vir e conversar sobre música. Que tu dê conceito musical pra ele, que tu faça audições de música, dê referências musicais pra ele. Tem pessoas assim. Querem mais falar sobre música, porque isso é bom. Quais são os méritos dessa banda pra ser o que ela é. Esse tipo de coisa mais analítica. Porque eles não têm embasamento pra isso. (MANUEL, p.60-61)

#### 4.2.7 *Proporcionar lazer e terapia*

Além das missões diretamente ligadas ao ensino e à aprendizagem da música, foi possível identificar outras missões da escola, que podem ser consideradas como missões secundárias, as quais surgiram a partir do interesse dos alunos em estudar música, e não como missão reconhecida da escola.

A primeira missão seria a de proporcionar lazer e terapia, um dos valores da música considerados, por alguns autores, como extrínsecos (SOUZA *et al.*, 2002). A professora Aracy, por exemplo, contou que uma aluna sua escolheu estudar instrumento por recomendação psiquiátrica.

E agora ela [a aluna] está na orquestra. Então pelo menos no grupo ela está conseguindo se soltar e tocar junto. Acho que pra ela é importante isso. Eu tenho a plena consciência de que eu sou a terapia dela. Ela me disse isso uma vez, que o psiquiatra recomendou que ela tocasse instrumento musical por causa da sua timidez. E ela foi escolher violino e veio pra mim. Então ali a gente tem muito isso, a psicoterapia. (ARACY, 43)

Por outro lado, de acordo com Manuel, as aulas de música seriam uma forma de lazer para muitos alunos com “perfil consumidor” que “consumem as

aulas de música muito mais por recreação do que [por] uma [aspiração] profissional". Ele reconhece:

Pode existir um amador que busca profissionalização. E ele vai ser amador por muitos anos. Mas, aqui é diferente. Ele é um amador obviamente, mas ele também não almeja muita coisa; ele busca justamente a música pra suprir questões da vida pessoal dele de uma maneira bastante recreativa, entendeu? Fazem como terapia. (MANUEL, p.50)

Essa forma de encarar o estudo da música parece se confundir entre os objetivos de recreação e terapia e, como consequência, ver a missão da escola de música desta forma, possui algumas implicações. De acordo com Chiquinha, o fato de a música ser encarada como recreação faz com que mães e pais tirem seus filhos da escola com frequência, dando preferência a outras atividades extraescolares, tais como a natação. Nesse caso, o tipo de comprometimento dos alunos e pais em relação ao estudo da música parece ser menor do que em relação a outras atividades:

A gente trabalha com o supérfluo. Então, apertou, foi mal na escola, tu não vai mais pra aula de música. As minhas crianças no verão vão fazer natação; no inverno, vão fazer aula de música. Eu dou aula no sábado em outro espaço. Se o dia tá muito chuvoso, ninguém vem. Se o dia tá muito bom, todo mundo vai pra casa, ninguém vem. Então assim, é um comprometimento diferente, mais recreativo. Mesmo aquelas turmas que são desesperadas por ti, elas, muito poucas sabem sobre o que está sendo feito. (CHIQUINHA, p.93)

#### 4.2.8 Realizar sonhos

Assim como a escola tem a missão de proporcionar lazer e terapia através do estudo da música, ela também pode realizar sonhos. Dentre esses sonhos estaria o de se apresentar num palco e ter a experiência próxima daquela que um artista tem na sua vida profissional. Nesse caso a escola seria uma agenciadora dessas pessoas, proporcionando a elas a oportunidade de uma vivência artística, como revela Manuel:

Então isso é um grande produto. Por méritos artísticos não teria como. Por questões da estrutura, inclusive administrativa, estratégia, assim bolando, tu propicia isso pra uma pessoa. E ela se saiu muito bem pode inclusive, se bem preparada se sair muito bem. E realizar, quem sabe, um sonho de vida. Como alguns já realizaram aqui, que é subir no palco cantar ou tocar para um público. (MANUEL, p.56)

#### 4.2.9 *Desenvolvimento cultural do público*

Além das missões referidas, segundo Adoniran, a escola de música também tem como missão “fomentar a cultura na questão do espetáculo”. Segundo seu depoimento “a escola também tem se preocupado com essa questão de cultura” e isso seria um “diferencial também forte na escola” (ADONIRAN, p.18). Isso se daria porque, segundo ele, a escola aproximaria o público de um aprendizado musical adequado. Além disso, o desenvolvimento cultural seria proporcionado na medida em que a escola se coloca como fomentadora de cultura, através da realização de espetáculos, seminários, cursos e concertos.

#### 4.2.10 *Proporcionar experiências multidisciplinares*

A produção de espetáculos, tais como os musicais produzidos pela escola, levou a necessidade de disciplinas que fossem além da área da música. Assim, essa escola, tem também como missão proporcionar experiências multidisciplinares, através da oferta de aulas de teatro, artes plásticas e sapateado.

Essas experiências multidisciplinares foram sendo implantadas gradativamente. Emilinha contou como as coisas foram sendo inovadas aos poucos na escola e como surgiu a ideia das artes visuais e do teatro, a partir da produção da Ópera *Dido e Enéas*. Assim, os alunos de música não podiam ter somente habilidades técnicas diretamente voltadas à execução vocal ou instrumental. Os professores foram se dando conta de que a presença de palco, a postura corporal e outros requisitos eram muito importantes nas produções dos eventos, como uma ópera, um musical ou até mesmo um recital. Foi depois de terem a parte musical da ópera praticamente organizada que eles se deram conta de que precisavam da parte cênica. Então, foram atrás de direção cênica, de figurinos e de tudo que se precisa além da música. Com isso, perceberam que alunos e professores que, musicalmente, eram considerados bons, acabavam apresentando problemas no palco por falta dessas outras habilidades não contempladas pela aula de música.

A partir dessas reflexões, os professores decidiram iniciar o projeto integrado, onde as crianças ao entrarem na escola, quando pequenas, frequentam aulas de jogos teatrais, arte-terapia e música para bebês ou musicalização. Mais tarde, depois de atingirem certa idade, os jogos teatrais passam a ser chamados de atividades cênicas, a arte-terapia passa a ser aula de artes e a música para bebês ou musicalização passa a ser teoria musical. Com isso, a criança tem a oportunidade de vivenciar as três artes (DC, p.04). Foi a vivência das três artes – música, teatro e dança – que trouxe para a escola a missão de proporcionar

experiências multidisciplinares. Adoniran considera “bem interessante” a aula de teatro para os alunos de canto e a “parte de expressão corporal para os instrumentistas”. A parte do trabalho com as crianças do projeto integrado faz “com que as crianças tenham contato com artes plásticas, música e teatro” o que ele considera “super legal” (ADONIRAN, p.17).

#### 4.2.11 “Educar no sentido mais amplo, também”

Dentre as missões da escola de música surgiu também nas entrevistas, a de “educar no sentido mais amplo” que, na visão de Adoniran, significa a escola também ter um papel de educar o ser humano além das habilidades musicais e artísticas. Ela teria também a missão de trabalhar nos alunos certos valores éticos, tais como a imposição de certos limites nas relações professor-aluno:

A escola de música tenta educá-los, em diversos sentidos. No sentido de educar a pessoa. Até porque eu tenho muitos alunos jovens; crianças até eu tento, por exemplo, impor limites e esse tipo de coisa. Eu acho importante, e é importante eles verem que não é só com o professor de colégio, que eles têm que ter limite em outros lugares. A escola tem essa questão de educar. Educar no sentido mais amplo também. (ADONIRAN, p.29)

Ao analisar as várias missões que a escola tem, é possível perceber que elas são flutuantes, ou seja, mudam de acordo com as etapas de crescimento da própria escola. Missões como ensinar música com qualidade passaram a ser complementadas por missões como proporcionar experiências interdisciplinares, na medida em que a escola, como instituição, teve que se adaptar às exigências de mercado e ao interesse dos alunos que a procuravam. Além disso, é possível perceber que as perspectivas dos professores que dela participam são múltiplas. Embora haja muitas formas de ver a missão da escola de música, nenhuma das falas mostrou ideias antagônicas ou contraditórias. Os tipos de missão parecem se complementar.

Ao mesmo tempo, esses pontos de vista dos entrevistados, de alguma forma, revelam suas crenças e valores, os quais se refletem nos comportamentos e ações na escola. Considerando a perspectiva de que a escola enquanto instituição é formada pelos seus atores, analisar as ideias e valores deles ajuda a compreender a instituição em si. Assim, valores, ideias e crenças consistem em categorias de análise, ainda que possam se confundir com as missões da escola. Eles se diferenciam dessas últimas na medida em que revelam ideias de outra natureza, além das missões e objetivos, relacionada a âmbitos específicos da escola.

### **4.3 Sustentada por valores, ideias e crenças**

Identificar as ideias, os valores e as crenças que perpassam a fala dos entrevistados permite compreender as diferenças, as contradições, a natureza das relações internas da instituição (DEROUET, 1995), ainda que não haja uma relação causal direta entre esses aspectos e as ações na escola. Um dos aspectos que pode surgir da análise dos valores, ideias, comportamentos e crenças é em que medida eles são concordantes entre os atores. Até que ponto esses pressupostos são antagônicos e desencadeantes de conflitos (ESTEVÃO, 1998). O modelo político da análise das instituições permitiria uma análise profunda desses aspectos na escola. Entretanto, como busco entendê-la a partir de um caleidoscópio de modelos e imagens, a perspectiva política consiste num complemento no contexto do entendimento da escola de música.

Qual a natureza dessas ideias? Do que elas falam? Sob qual perspectiva? Os subcapítulos 4.3.1 até 4.3.7 expõem o que é importante ter na escola ou o que deveria ter na escola em termos de valores dos entrevistados, em relação aos seus quesitos de constituição. São aspectos abstratos, referentes aos modos das pessoas agirem com as outras pessoas, em relação ao conhecimento musical e às ações nos âmbitos administrativos e pedagógicos da escola. Por trás de muitos desses valores encontra-se a cooperação, o trabalho em grupo e o compartilhar de ideias. Esse ponto comum dos valores relacionados pelos entrevistados mostra um certo nível de concordância entre eles. Parece haver um objetivo comum que gravita ao redor do ensino da música e do trabalho na escola de modo geral.

Os subcapítulos 4.3.8 e 4.3.9 tratam de situações que ocorrem na escola e que seriam supostamente negativas, estando ambas ligadas aos conflitos e diferenças.

#### *4.3.1 Importância da participação de todos nos espetáculos*

Um valor surgido entre os membros da administração da escola é a importância da participação de todos os alunos nos espetáculos. Eles são planejados de modo a abrigar o maior número possível de alunos, não havendo seleção em alguns deles, mesmo que haja às vezes algum tipo de pré-requisito, como estar cursando teatro, por exemplo.

Os espetáculos da escola estão vinculados às missões da escola e parecem ter muitos objetivos. Um deles vem da crença de que eles atraem alunos para a escola e desenvolvem integralmente os alunos. De acordo com Manuel, "o principal objetivo dos musicais é proporcionar um tipo de espetáculo diferente", e por serem

espetáculos que envolvem aspectos musicais, teatrais e de movimento, levaram a escola a ter disciplinas que preparassem os alunos de maneira mais integral para poderem fazer parte dos musicais. A relação entre os musicais e a missão da escola parece ser de retroalimentação, uma vez que a escola acrescentou disciplinas para atender a demanda dos musicais e, ao mesmo tempo, eles são planejados a partir dos recursos materiais e humanos que a escola tem, isto é, “alunos com potencial X e depois tu adiciona isso ao espetáculo” como Manuel explica:

Na verdade, tu não tinha pensado antes, mas tu adapta o roteiro pra colocar aquele número daquele número ali. Porque aquilo é um número musical viável. A [aluna] é pagodeira hoje em dia. Ela tem uma banda de pagode, tá gravando um CD e sério, e toca. Então tem bastante experiência. Ela tem um cavaquinho rosa. Pois, a Dorothy, o *Mágico de Oz*, quando ela foi lá cantar *Over the rainbow* foi com o cavaquinho rosa, tá? Arpejando os acordes de verdade, tocando ao vivo. Isso foi adequado. Mesmo que no original a Dorothy não toque cavaquinho, mas cenicamente ficou super bom. Uma pessoa que canta e toca dentro daquele ambiente mágico do *Mágico de Oz*, um cavaquinho rosa. Foi uma coisa inusitada, mas que foi a utilização de um recurso que estava ali. E que não tinha a ver com o espetáculo ao natural. Foi acoplado. (MANUEL, p.60)

Essas ações são desenvolvidas a partir da crença de que os musicais proporcionam o desenvolvimento integral dos alunos, o que faz com que haja um grande investimento neles. Ao mesmo tempo, esses musicais trazem para a escola uma visibilidade importante para atrair novos alunos: “Aí isso também é uma ação de *marketing*; nós consideramos os musicais uma ação de *marketing* da escola também. Não só um projeto musical interno. Isso tá dentro dos investimentos de divulgação da própria escola” (MANUEL, p.58).

#### 4.3.2 *É importante compartilhar ideias e abrir espaço para os outros professores*

Outra crença dos entrevistados, que parece se refletir no modo como algumas pessoas agem, é a importância de se compartilhar ideias. Para Carmem, o trabalho flui quando há visões parecidas entre os colegas, de modo que se possa realizar trabalhos em conjunto. Entretanto, ela pondera que nem todos os colegas pensam como ela. Essa mesma professora também comenta que nem sempre se candidata para realizar trabalhos que ela se destaque como líder, tais como organizar ou dirigir certos eventos. Ela participa bastante, mas tem épocas que se afasta para não se sobressair muito e dar oportunidade para outros professores: “[...] pra dar mais espaço pra outros também virem com outras ideias” (CARMEM, p.73).

O compartilhar de ideias em algumas situações requer negociação e acordos. Explícitos ou não, as negociações ou os acordos estão no centro de



inúmeras atividades e situações na escola: nas decisões sobre as apresentações, nos trabalhos realizados entre os professores de várias áreas como o projeto integrado<sup>31</sup>, no planejamento das aulas dos bebês em que a influência dos pais nas aulas é grande, a escolha do repertório entre professores e alunos.

#### *4.3.3 É importante ter comprometimento, seriedade e respeito com os alunos e os professores*

O comprometimento, a seriedade e o respeito com os alunos e os professores foi um valor bastante enfatizado pela professora Chiquinha durante a entrevista. Para ela a manutenção desses valores é um diferencial da escola em termos de prestação de serviços. A seriedade como empreendimento comercial, segundo ela, é a inovação que a escola apresenta.

Acho que a escola é uma escola de música de Porto Alegre que inovou. Foi a primeira escola em que se viu uma seriedade como empreendimento comercial. Acho que a coisa que mais destaca ela. O comprometimento com o professor que, como funcionário, comprometimento com aluno, se resguardando dos alunos, também dessa coisa de: "(...) Ah, faço um pouquinho, paro, faço de novo" Isso gera um compromisso com o professor. Acho que o que mais destaca a escola é a nova forma de fazer o serviço, de oferecer o serviço. (CHIQUINHA, p.90)

Dentro dessa seriedade, um dos aspectos que acredita ser importante é a "unidade" em termos de trabalho e pensamento. Unidade adquirida a partir da troca entre professores e de um trabalho de equipe; de trazerem o professor "pra junto" e de terem "os mesmos objetivos com todos os alunos", embora reconheça que: [...] cada um vai ter seu perfil, é assim. Não se pode mudar isso, mas que vai ter um cuidado de que o aluno vai sempre ter um mínimo de qualidade exigido pela escola e professor vai pegar junto e fazer" (CHIQUINHA, p.90).

Assim, a seriedade se evidencia quando os horários dos alunos são respeitados, quando os professores, em caso de faltas, podem ser substituídos de maneira que as aulas tenham uma continuidade.

Acho que é mais essa coisa de que o serviço é prestado independente do professor. Se o professor não pode vir, fica outro professor no lugar. Porque nesse momento tá respeitando o horário do aluno que não vai se modificar. Tu dá um lastro pra respeitar o horário do professor (...) que não tem recuperação de aula e uma uniformidade, que qualquer professor de piano da escola pode ir lá e dar uma aula satisfatória de substituição. Acho que isso é uma meta ainda. Não acho que a gente alcançou. Mas, acho que é uma meta. É, assim, de que seja um fluxo tão bom de informações entre

---

<sup>31</sup> Como mencionado o projeto integrado é oferecido para crianças pequenas que ao entrarem na escola frequentam aulas de jogos teatrais, arte-terapia e música para bebês ou musicalização.

os professores e tudo mais que isso seja possível. (CHIQUINHA, p.90-91)

Ainda exemplificando o que significa unidade, a professora acrescenta: "Nós queremos que as mesmas coisas, os mesmos conteúdos e a mesma filosofia sejam compartilhados nas três aulas" que fazem parte o projeto integrado: música, artes visuais e teatro (CHIQUINHA, p.93). E acrescenta:

Em relação ao método, acho que sempre se viu muito dentro da escola tentar adequar um método que parecesse mais uniforme e que fosse melhor pros alunos. Eu vi que alguns professores que tentavam metodologias ou formas de trabalho menos modernas ou antiquadas foram indo pra uma região periférica da escola e saíram. Então, sempre essa qualidade metodológica. (CHIQUINHA, p.90-91)

Em resumo, a seriedade e o comprometimento da escola em relação aos alunos e professores se dão através de um conjunto de ações da parte administrativa da escola e também a partir de iniciativas individuais dos professores. Ela parece se construir em duas direções de cima para baixo, e também de maneira transversal, quando professores compartilham entre si ideias e valores semelhantes, procurando realizar trabalhos em conjunto.

A continuidade, a troca e o fluxo contínuo entre os trabalhos dos professores seriam proporcionados, segundo Chiquinha, por um embasamento teórico profundo. Assim, seria possível fazer com que os professores tivessem visões mais próximas uns dos outros.

#### *4.3.4 Todos os cursos deveriam ser valorizados da mesma forma, ou por todos*

Dentro da questão da unidade, surge outro valor: a necessidade de haver valorização de todos os cursos da escola, da mesma forma e por todos. Existem casos como o da professora Chiquinha que trabalha com crianças pequenas que julga não ter seu trabalho reconhecido por outros professores dos demais setores da escola:

Acho que não é muito importante para os outros professores. Eles não sabem muito bem do que se trata, eles acham as crianças bonitinhas, né? E principalmente no começo eles me deixavam muito desgastada porque dava muito trabalho preparar as aulas. E aí, tu prepara, prepara, prepara, o professor vem assim e diz: ah, qualquer um faz isso, ou estava lá brincando com as crianças. Chateia um pouco isso, porque são as pessoas que deveriam te ajudar a promover aquilo. Num momento que a gente precisa promover. Aula de instrumento já tá solidificada. Os pais vão lá, eu tenho alunos de um ano, um ano e meio que os pais chegavam à escola pedindo aula de instrumento pros filhos. (CHIQUINHA, p.93)

#### 4.3.5 *Ser receptivo para os iniciantes, de modo a não intimidá-los*

Outro valor na escola que foi sustentado por um dos membros da administração é a necessidade da escola ter um ambiente, num sentido simbólico, receptivo aos iniciantes, de modo a não intimidá-los. Segundo Manuel, os iniciantes temem chegar à escola e apresentam muita insegurança por serem iniciantes. Isso tende a ocorrer principalmente com os alunos adultos. De acordo com Manuel, isso parece não ocorrer muito com as crianças. Por essa razão, a escola deveria proporcionar um ambiente em que o aluno se sinta bem na situação de iniciante. A criação desse ambiente dependeria do fato de haver mais iniciantes ou mais pessoas no nível em que o aluno está para que ele veja que outras pessoas também estão, como ele, tentando aprender (MANUEL, 49-50). Além disso, esse ambiente dependeria também “[...] essencialmente da disponibilidade dos profissionais para atender essas pessoas” (MANUEL, p. 50-51).

#### 4.3.6 *Princípios administrativos e pedagógicos deveriam andar juntos*

Dentre os valores, ideias e crenças, consta a suposta necessidade de haver concordância entre os princípios pedagógicos e os princípios administrativos da escola. Um dos pontos de concordância se daria a partir da ideia de ter um ambiente receptivo para os iniciantes. Outro é o entendimento da equipe administrativa com o pessoal de secretaria em relação ao ensino da música. Manuel comenta a importância de haver essa concordância:

Tu pode ter uma escola, grandes ideias, grandes projetos musicais, com muito fundamento musical inclusive e tu não ter um embasamento administrativo pra isso ficar de pé. Com uma equipe de atendimento que saiba vender isso, em primeiro lugar. Que saiba explicar as peculiaridades do teu projeto pra alguém que chega novo na música. Eu tô falando de pessoas que não sabem a diferença entre um acorde e melodia, muitas, quase todas. Então, a tua parte administrativa tem que acompanhar. Acompanhar nos processos toda a outra parte musical. Que tu pode trabalhar muito pra deixar ela super-redonda. Mas se não tem pessoas capazes de saber explicar e vender isso, e não só isso, mas administrar os alunos que tu já tem dentro disso, não serve pra nada. Não serve pra nada. Porque o aluno que entra pra escola, para esse mundo na música, ele começa a perceber isso um pouco depois, entendeu? As primeiras coisas que ele percebe na escola são organização, atenção que é dada pra eles como cliente, quanto do atendimento, quanto de professores e as opções que são oferecidas na escola e se ela funciona ou não. Se é só papo ou se realmente ela funciona. Então, tu tem que ter essa equipe sempre sincronizada com a prática. (MANUEL, p.50-51)

Considerando a escola um lugar na qual “chegam pessoas que não sabem a diferença entre acorde e melodia”, que “não sabem o instrumento que elas querem

cursar” e que “só têm uma relação afetiva com a música”, segundo MANUEL, a escola tem que ter uma equipe especializada que atenda “desde o leigo completo até o já iniciado” (MANUEL, p.52). Ele justifica:

Até chegar aqui ver qual é que é, ela [a pessoa] precisa de direcionamento, alguém que vá citar: “- Olha, o piano é mais isso, o violão é mais o instrumento que tu vai iniciar, mas te acompanhando. Oh, esse é o instrumento solista, só toca melodias a princípio”. Alguém que tenha que situá-las ali. E também tu vai chegar num cliente que é músico, que já teve toda uma iniciação musical e vai chegar e te perguntar: “Qual é o método que vocês trabalham? O que é que vocês estão usando pra trabalhar, oh, eu já vi fiz isso, isso..., essa escola tem o quê acrescentar pra mim?” Tem que ter uma equipe pra isso. (MANUEL, p.52)

No entanto, o mesmo entrevistado comenta que a dificuldade que ocorre na administração de uma escola de música é justamente o fato da equipe administrativa, não ser formada por músicos. E assim, ocorre uma busca pela por uma visão administrativa e musical de ambos os lados, ou seja, da equipe administrativa e do corpo docente. De acordo com Manuel,

Músicos não trabalham fazendo atendimento em secretaria, porque não entendem de processo administrativo, a maioria, o que é uma pena. (MANUEL, p.50-51)

As questões administrativas estão muito mais explícitas na direção, gerência e secretaria. Entretanto, os professores também as compartilham na medida em que se adaptam às regras da instituição e as mantêm. Eles parecem ter consciência da dificuldade que muitas vezes ocorre na articulação entre princípios administrativos e pedagógico-musicais.

Porque existe um currículo, existe uma sequência, os seus módulos, e o aluno tem que cumprir esses módulos, existe essa preocupação administrativa, esse lado empresarial, mas nunca passando por cima da necessidade e da real situação quanto ao aluno, né? Quer dizer, então a preocupação ela é realmente da educação musical acima de tudo. (CARMEM, p.73)

Manuel também mostra como exemplo duas situações em que os princípios administrativos e pedagógicos estão subordinados um ao outro. No primeiro exemplo ocorre conflito, uma vez que a oferta de uma disciplina para todos os alunos que entram na escola pode acarretar em problemas na condução das aulas pela diferença de interesse e envolvimento dos alunos:

Eu vou te dar um exemplo quando um princípio administrativo de repente começa a influenciar em outras áreas. Por exemplo, nessa escola há a possibilidade de ocorrer disciplinas complementares, certo? Todos os alunos que vêm cursar o instrumento podem frequentar disciplinas em grupo, são dadas várias prum nível iniciante. Então digamos que entre uma quantidade x de alunos na

escola, aquela disciplina acontece em tal horário e alguns decidam fazer; tem 10 pessoas fazendo essa disciplina, certo? Que ela é aberta a todos. Ali podem ter pessoas muito interessadas naquilo ali, e pessoas que não ali mais pela questão porque é oferecido, porque então faz parte do pacote, ela tá pagando, eles vão cursar. Então elas não têm muito interesse naquilo ali também. Da mesma maneira até que já não tem muito interesse no próprio instrumento que estão cursando. Acontece bastante. Então, a condução daquela aula que teve sempre um princípio pedagógico de evolução das aulas, uma por uma, ela começa a ficar comprometida, entendeu? Por causa, digamos, de alunos menos comprometidos. Então, o princípio administrativo seria ela ser aberta a todos, mas por ser aberta a todos ela pode prejudicar um pouco a outra parte, o trabalho em sala de aula em si. (MANUEL, p.52)

No exemplo seguinte, ocorre o oposto, um princípio pedagógico se sobrepõe ao administrativo para tornar viável a condução de certos cursos.

A divergência entre a necessidade pedagógica e a demanda administrativa também foi abordada por Adoniran. Na sua opinião, seria muito interessante que existissem turmas de teoria musical de acordo com o tipo de repertório e instrumento estudado, para que a teoria estivesse estreitamente ligada com a prática. Porém, não teriam alunos suficientes em cada turma, tornando o negócio inviável financeiramente para a escola:

Não se teve *quorum* suficiente e teria necessidade de abrir muitas turmas de teoria, e isso se tornou economicamente inviável pra escola. Não digo que seja perfeito, mas poderia ser uma possibilidade muito boa. (ADONIRAN, p.10)

A divergência entre valores administrativos e pedagógicos em algumas situações pode gerar conflitos na escola decorrentes das diferenças naturais entre as pessoas; fazem da escola um lugar complexo, enquanto um lugar social constituído de pessoas.

#### 4.3.7 Divergência de ideias e valores entre os professores e a direção

No caso de Aracy, a divergência entre seu ponto de vista e o da direção ocorre em relação ao que cada um considera importante para o desenvolvimento musical dos alunos. Para a professora sair da escola com os alunos para se apresentarem é muito importante e não traz prejuízo para a escola. Por outro lado, para a direção, essas apresentações levam o nome da escola e devem ser planejadas com cuidado para que o evento não traga prejuízos para a escola enquanto negócio. Aracy pondera:

Quando eu quero sair com os alunos pra me apresentar, eu enfrento uma série de dificuldades pra convencer a escola de que isso é importante pra escola e pro grupo. Eu já levei alunos pra tocar em outros lugares, mas, pelo fato de eu não ter consultado a escola sobre aquilo, criou-se um clima muito pesado. E eu achei que

não era motivo pra tanto, porque a minha intenção foi a melhor de todas. Então é tudo pelo calendário da escola, se vier um convite não pode, tem que ser no horário que tu tá dando aula. Não pode apresentar em espaços assim, como o lugar que o aluno trabalha, por exemplo, ir lá e apresentar, porque a gente tá levando o nome da escola junto, sabe? E eu até refletindo depois, achei que com razão não deveria deixar, mas é muito difícil sair com um grupo pra apresentar. São só apresentações dentro da escola mesmo e quando ela faz coisas extras. (ARACY, p.35)

Nesse conflito, os valores da administração se sobrepõem aos valores pedagógicos. De acordo com Aracy, isso sempre acontece, porque a escola é uma empresa, que visa aos lucros e tem contas a pagar. No entanto, esses conflitos não seriam comentados nem tratados abertamente. Um exemplo concreto:

O aluno está pagando pelo seu horário de 50 minutos e não pode o aluno ficar interferindo no outro. Isso eu ouvi da boca da diretora, que não pode, que daí parece que um deles tá tendo mais aulas que o outro, por exemplo, se eu invado um pouco o horário, tipo, eu tenho duas alunas que são amigas. Elas se adoram, então eu propus que elas fizessem um dueto e propus que a aluna A, a aluna A e a aluna B, que a aluna B viesse 10 minutos antes da aula dela e que a aluna A ficasse 10 minutos depois. Então, elas teriam em comum 20 minutos. Aí, quando a diretora ficou sabendo ela me proibiu de fazer isso, porque elas não estão pagando aula coletiva, está entendendo a minha falta de autonomia? Então a gente não pode fazer certas coisas porque o aluno não pagou aquilo, então ele não pode fazer isso ou ele tá pagando mais, ou ele tá pagando menos. Pô, mas isso é bom pra elas. E eu, estando junto, é bom pras duas fazer o dueto. (ARACY, p. 47)

O caráter de permanência, que constitui a escola de música como instituição, se constrói nessa escola através tanto das missões reconhecidas pelo senso comum, tais como ensinar e aprender música, como também através de outras missões, decorrentes dos objetivos dos alunos em estudar música. Embora essas ideias pareçam ser móveis e em constante transformação e adaptação, pois dependem das pessoas desse lugar, elas dão o sentido de permanência nessa instituição e a particularizam. São valores, princípios, missões que se entrecruzam e constituem o "caleidoscópio" (ESTEVIÃO, 1998) da escola de música.

## **5 QUEM ESTÁ NA ESCOLA: PÚBLICO-ALVO E AGENTES ESPECIALIZADOS**

O capítulo anterior analisou a escola de música como um lugar dotado de permanência com missões reconhecidas, nele presentes diversos valores. Esse lugar é formado por atores, os quais possuem formações e atuações específicas. De acordo com Castanho (2007), a racionalidade da escola pressupõe “agentes especializados” que realizem os diversos trabalhos. Esses agentes são entendidos como parte dos recursos humanos da escola. Os dados empíricos coletados permitiram um detalhamento sobre a formação e atuação desses agentes, bem como as suas formas de envolvimento nas atividades dela. Além disso, a escola é formada também pelos seus alunos e pais, ou seja, seu público-alvo, o qual contribui para determinar seu perfil e características. Este capítulo discute diversos aspectos relacionados aos agentes especializados na escola de música e ao seu público-alvo.

### **5.1 Do público-alvo da escola**

Na primeira etapa da coleta de dados, em 2007, a escola contava com cerca de 250 alunos, sendo que na segunda etapa, no ano de 2008 a escola contava com aproximadamente 330 alunos. O público-alvo da escola é bastante variado. O perfil mais recorrente é o “comercial”, que consiste, segundo Manuel, naquele aluno que está iniciando na música popular e não deseja se aprofundar muito nos estudos. Ele inicia pela motivação decorrente das músicas que ouve e pela admiração por determinada banda ou música. De acordo com Manuel, esse tipo de aluno tende a desistir da música quando vê que o papel de instrumentista ou cantor é diferente daquele de ouvinte e que requer um tipo de envolvimento e dedicação mais intensos, “independentemente do repertório”:

Nessa transição do aluno compreender a relação afetiva que tu tem como ouvinte de música escutando música em casa ou vendo lá tua banda, essa acabou. Agora a gente está iniciando outra. A de uma pessoa que toca música, de um instrumentista ou cantor, qualquer coisa. Isso é outra coisa. Aquele papel lá do ouvinte que curte, acabou. Tá ingressando em outra área da música agora, que é tocar. E é bem diferente daquele. Muitos não passam daí. O perfil, mais comercial que eu digo ele passa um pouquinho disso aí, tá? Quando ele percebe o quê que realmente é necessário pra ele passar mais e ser aquilo que ele vê, que ele já não é mais aquilo, entendeu? Aquela sensação assim, ai, eu me imagino tocando, o que é necessário pra aquilo mesmo já é demais. E esse é o perfil que mais existe. (MANUEL, p.55)

Dentro desse perfil de alunos, encontram-se muitos adultos, como revela Adoniran:

No caso da escola, no caso dos meus alunos e eu sei que é o caso de alguns outros professores da escola, a gente trabalha muito com profissionais adultos, já que eles estão lá pra desestressar. Eu trabalho com médicos, advogados e eles não estão preocupados e não almejam tocar bem. [Eles querem] chegar em casa e tocar uma música com os filhos. Tem aluno que tem criança na musicalização; eles querem tocar música de cancioneiros. (ADONIRAN, p.11-12)

Além do perfil “comercial”, tem aqueles alunos que buscam na escola outras aulas além da música, como o teatro e o sapateado. Eles parecem vir pelo interesse em participar dos espetáculos da escola, mesmo que essas disciplinas não sejam voltadas somente a eles. Conforme fica implícito na fala de Emilinha:

O que as pessoas vêm buscar no teatro? Os cantores porque querem ter uma *performance*, porque querem fazer um relaxamento, ter mais desenvoltura. Os pianistas porque querem ter mais expressão, não serem tão duros. E o teatro, durante todo ano, ele faz um trabalho geral e não com foco específico para o espetáculo. Então a oficina de teatro também tomou esse perfil; apesar de ser criada pra atender o foco dos musicais, ela se tornou uma disciplina que as pessoas buscam porque elas querem. Então, como são muitas as pessoas que querem fazer o teatro e a gente tirou o espetáculo disso, pra possibilitar que as pessoas possam fazer os instrumentos e ainda fazer o teatro. E o sapateado vem no mesmo [sentido]. (EMILINHA, 5-6)

O perfil dos alunos não só varia em termos de interesse e em nível de aprendizagem musical, mas também em relação à faixa etária, que vai desde os seis meses de idade até aproximadamente setenta anos. Há também o perfil definido pelo interesse que os alunos têm na música e o porquê de procurarem a escola. O depoimento de Manuel mostra que são muitos os interesses daqueles que procuram a escola. Dentre os perfis dominantes, há alunos profissionais de outras áreas que estudam música como lazer, outros que são crianças buscando atividades extraclasse, e ainda os bebês:

O perfil a que eu me refiro é, basicamente, uma mescla dos interesses musicais do aluno, porque motivo ele chegou aqui, quais foram os impulsos musicais dele, né? E onde ele pretende chegar. Por menores que sejam os objetivos, é a relação disso com o tempo que ele tem disponível para isso, diante da sua vida profissional já engajada, que faz o perfil pra nós. O perfil do aluno, o professor diante do aluno. O perfil, são essas duas coisas, a situação, o interesse do aluno e a situação de vida dele que vão lhe possibilitar desenvolver aquilo ou não, as horas que ele dispõe pra isso. Uma coisa não está separada da outra. Porque tu pode ter um aluno com grandes pretensões profissionais e ele não estuda. Ou, ele não tem tempo de estudar. No final o resultado é o mesmo, entendeu? Mas, pela convergência desses dois fatores, esse é o perfil [...] Existe um perfil dominante: a parte dos adultos, profissionais já engajados no mercado de trabalho fora da música, tá? Esse é um perfil mais dominante que busca a música, principalmente como *hobby*, pra



satisfazer questões afetivas. Depois tem o perfil de crianças que buscam como uma atividade extraclasse. E dentro disso os bebês, atividades pra complementar [...]. (MANUEL, p. 53-54)

Em relação a esses vários perfis, a escola não prepara diretamente os profissionais. De acordo com Manuel, a preparação é subjetiva e está muito mais relacionada com a experiência de vida dos professores, sua maturidade, do que com a experiência musical. A escola não oferece um treinamento para os profissionais. Segundo a direção, a seleção dos professores já é direcionada para a escolha dos profissionais que sejam adequados ao projeto da escola:

Isso acontece de forma natural. Na própria seleção de professores que vão ficando e indo. Compreende? Então, em uma reunião com professor, tu pode estabelecer questões: "Olha, nós precisamos de uma pessoa que vá trabalhar com esse tipo de aluno. Se tu não puder trabalhar, não interessa pra nós. Porque essa área que tu trabalha já tem, tu tá lecionando, não tem professores pra isso" (MANUEL, p.54).

Mesmo que não haja um treinamento dos professores para trabalhar com os diversos perfis de aluno, Valdomiro revela que a escola busca atender todas as necessidades deles. Os próprios alunos parecem vir para a escola também pelas suas características, contribuindo para a sintonia entre o que os alunos buscam e o que a escola oferece. Ao falar sobre o ensino na escola, ele discorre sobre essa questão:

Eu acho que ele [o ensino] está relacionado com aquela coisa do aluno. Eu o vejo assim: como um gráfico, com alunos de vários tipos, muitos tipos. Sem padrão. Ele já vem predisposto ao que vai acontecer com ele. Eu vejo assim. O aluno adiantado que chega lá e a gente só reforça aquele adiantamento dele. O aluno tem poucas condições; a gente se esforça. Mas, se ele tem uma evolução de acordo com o que a gente consegue fazer com ele. Então eu vejo um gráfico, o ensino. Eu não vejo padrão. (VALDOMIRO, p.85-86)

Outro exemplo de como a escola se aproxima do perfil de seus alunos é trazido por Manuel, que conta que houve um tempo em que a escola tinha outros tipos de profissionais, voltados para o ensino de instrumentos de orquestra, com um perfil mais acadêmico. Com o tempo, a demanda mudou e, assim, a escola começou a contratar outros profissionais. Segundo Manuel, houve uma "seleção natural", feita pelos clientes da escola, e começaram a ser ensinados instrumentos com apelo mais comercial e de custo mais baixo. Como consequência:

[...] à medida que foi chegando um público na escola mais comercial, automaticamente pra alguns professores já não tinha mais espaço, certo? Naturalmente, uma seleção natural de clientes, e já foram saindo e automaticamente foi surgindo a necessidade de outros. Com instrumentos com apelo mais comercial. Então, a lógica é simples, das pessoas que vêm na nossa escola buscar uma iniciação musical, quantos poderiam ter um clarinete? O mais

barato que existe. É simples, o raciocínio é bem simples. Nem vou entrar na popularidade do clarinete. Vamos falar em termos financeiros mesmo. Não existe. Isso é um ensino pra academia, é um ensino que, eu diria, já é para iniciado esse ensino. Não é um ensino de formação. (MANUEL, p.54-55)

A mudança de perfil do público da escola foi se alterando independentemente da orientação da direção, como esclarece Manuel:

O perfil, por exemplo, da música erudita que diminuiu muito na escola não foi por um foco nosso desviar o foco disso, nem um pouco. Até o último ano, a escola tava promovendo festival de violão internacional de música erudita. Sem ter, sequer, dez alunos de violão clássico na escola. Pra ti ver como esse ideal ainda de certa forma existe dentro dela. Mas, os alunos não acompanham isso. Não acompanham, porque o perfil comercial da busca pela aula de música é completamente outro. (MANUEL, p.54-55)

Por outro lado, é possível perceber que a escola parece não se propor a atender casos mais específicos, particularizando o ensino. Ao contrário, ela visa ter um âmbito de abrangência maior, independentemente do perfil socioeconômico dos seus alunos. Ainda que os alunos busquem cursos com apelo “comercial” que utilizem instrumentos de menor custo, o perfil socioeconômico dos alunos da escola é de classe A. Como visto, o perfil dos alunos da escola de música é bastante variado em termos de interesse pela música, faixa etária e nível de aprendizagem musical. A variedade de perfis dos alunos parece fazer com que a escola tenha que ter uma gama extensa de cursos e seja flexível para poder atender às necessidades dos alunos. Essa flexibilidade parece ocorrer tanto nos âmbitos administrativos, com a implementação de cursos diferentes conforme a demanda, como também em relação ao trabalho dos professores, que precisam ir ao encontro dos interesses dos alunos.

## **5.2 Recursos humanos: agentes especializados**

Dentre os agentes especializados na escola investigada, encontravam-se no período da pesquisa 20 professores no ano de 2007 e 22 professores no ano de 2008, três secretárias, uma funcionária da limpeza; o motorista da direção, o gerente e a diretora. Uma das secretárias também trabalhava no café da escola e o motorista da direção também ajudava em certas tarefas, levando, por exemplo, os funcionários ao local das apresentações que a escola realiza. O presente capítulo analisa os aspectos da formação e da atuação dos professores, do gerente e da diretora da escola que foram entrevistados.

### 5.2.1 Formação

A escola abriga professores com muitas formações. Como ela é livre, em termos de legislação, permite que professores com diferentes perfis de formação trabalhem nela. Todos os professores entrevistados possuem o curso superior em música. Mas as trajetórias de formação são bastante distintas, como descritas a seguir.

A formação dos professores, gerente e direção da escola tem em comum a área de conhecimento: a música. Todos possuem formação musical, mesmo o gerente que desempenha funções administrativas. Uma das organizações educativas que as singulariza é o estatuto dos profissionais que nela atuam, pois são todos professores possuindo formações semelhantes; alguns, porém, desempenham cargos administrativos (ALVES, 1996).

#### 5.2.1.1 Curso de formação musical em escolas de música ou cursos de extensão universitária

A professora de violino recorda que sua formação começou por influência da família, na escola onde estudava. Em turno oposto ao ensino médio, ela fazia aulas de violino, e mais tarde participou de coro e orquestra:

Eu fui para uma escola Sinodal. Eu tinha 15 anos e lá eu comecei a tocar violino em função de influências da minha família, porque o único instrumento que se toca na minha família é violino. Então eu optei por tocar esse instrumento nessa escola. Lá eu participei de orquestra, logo que eu dominei alguma coisa no violino, participei de coral também e logo que eu saí dessa escola eu comecei a trabalhar com violino mesmo. Quatro anos depois que eu saí dali comecei a trabalhar pelo Método Suzuki numa escola Sinodal também. E sempre assim tocando em casamento, mas, como camerista ou como componente de orquestra mais séria, eu ainda não tive essa experiência. Mas, sempre, desde que eu saí dessa escola, até o momento eu trabalhei com aulas de violino e formando grupos. Ou grupo de violino ou orquestra nos lugares onde eu trabalhei. (ARACY, p.31)

O gerente da escola fez sua formação musical em uma escola de música de sua cidade. Valdomiro também iniciou seus estudos em música numa escola de música, depois de formado em artes visuais, por influência de colegas:

Eu comecei com música através das artes plásticas. Eu fiz a faculdade de Belas Artes e aí eu comecei a trabalhar profissionalmente como pintor, artista plástico em Novo Hamburgo. Lá eu conheci o pessoal que fazia [música] e aí eu comecei a trabalhar junto com eles. Principalmente um flautista lá. Só que nos nossos encontros a gente trabalhava bastante tempo, a gente tinha bastante tempo livre, trabalhava e eu comecei a estudar violão na escola Musissinos. Tu deve ter conhecido lá. Quando eu tava quase

me formando lá, os professores me convidaram pra dar aula de violão. Então lá eu comecei como professor. Só violão. Então, eu estava assim, eu continuava trabalhando com artes e daí nos encontros, a gente acabava sempre tocando depois de trabalhar. (VALDOMIRO, p.76)

Chiquinha começou a estudar música num curso de extensão universitária da UFRGS:

Eu comecei a estudar música com cinco anos, que eu fui pro projeto Prelúdio, e com sete anos eu entrei no projeto de musicalização de piano em grupo, lá do Instituto de Artes. E aí eu fiz o primeiro ano lá, em 90. Em 91 abriram a Piá Piano e eu fui junto e fui ter aulas [particulares]. [...] É. Só que eu não fiz no último ano de teoria. Aí eu já tava no Prelúdio. Eu fiquei no Prelúdio dos cinco aos quinze. [...] Eu entrei na musicalização. Aí fiz um pouco de violino. Aí quando a minha professora de violino saiu, se aposentou, eu fui fazer violino fora, com professor particular. Eu toquei flauta, violino e piano, cantava no coral, e tocava piano na orquestra, assim era a minha vida no Prelúdio. (CHIQUINHA, p.96-97)

A formação em escolas de música, também ocorreu como complemento de uma formação musical iniciada de outras formas. Carmem comenta que depois de ter muita experiência como cantora em coros e com aulas particulares, sentiu falta de aprofundar outros aspectos do conhecimento musical, e assim, paralelamente, foi buscar uma formação em escolas de música.

Só que eu ainda sentia muita falta da base. De saber um outro instrumento melhor, ter mais aprofundamento em teoria e percepção, porque naquela época o maestro do colégio tinha me dado só a questão de leitura e nenhum aprofundamento a mais de harmonia. Daí eu entrei na Piá Piano pra fazer aulas de piano e de teoria e percepção. Só que na Piá Piano, na época que era lá na General Vitorino. Daí eu fazia assim, nos períodos que eu estava em Porto Alegre eu ia fazendo essas aulas particulares, de piano, teoria e percepção, e em Montevideu as aulas de canto. (CARMEM, p.66-67).

#### 5.2.1.2 Formação através da experiência como instrumentista ou cantor

Paralela à formação com professores particulares ou através de atividades extraclasse em escolas regulares, houve também a formação informal através da experiência como instrumentista ou cantor. Essa experiência parece ter bastante peso na vida de um dos entrevistados, como detalha Carmem:

Comecei cantando em coral. Quando eu tinha uns 8 anos, mais ou menos, eu entrei no coral da escola que eu estudava, que era o colégio São João, La Sallista. [...] Aí, tinha o Maestro [...] Eu ia lá no colégio São João de tardezinha, eu estudava de manhã lá. Antes do ensaio da banda, eu ia lá e ele trabalhava a teoria e percepção comigo. [...] Daí eu entrei pro Instituto Verdi [para estudar violão]. [...] Daí eu entrei pro coral do cultural... Instituto Cultural, ali na [Rua] Riachuelo que se ensaiva. [Mais tarde] quando eu tinha de 16

pra 17, fui lá no 25 de Julho, fiz o teste, passei. Daí comecei a cantar lá. (CARMEM, p.65-66)

A experiência como cantora nos corais em que participou parece ter sido a base da formação de Carmem. Essa base se construiu a partir da prática musical, experiência que nesse caso foi insubstituível e serviu-lhe como porta de acesso para a formação musical sistematizada em escolas de música e para a formação acadêmica. Foi a viagem oportunizada pela participação no coro que fez com que ela decidisse estudar canto com determinado professor renomado do exterior.

Daí nessa viagem deu o clic. [...] Voltei da viagem com aquilo, com a pulguinha atrás da orelha. Casualmente, logo, em seguida que eu voltei dessa viagem, veio um professor baixo barítono uruguaio cantar a *Nona [Sinfonia]*, de Beethoven, aqui com a Ospa, aqui na Redenção. [...] [Então] eu fui para a casa do [meu colega] para esse professor me escutar. Daí cantei pra ele, tudo. Ele me ouviu, vocalizou comigo e disse: tu não é mezzo-soprano nem aqui nem na China. Tu és soprano, a tua voz tá sendo trabalhada errada, só que tu tem um material muito bom. A partir de hoje tu és minha aluna e tu vais pra Montevideú. (CARMEM, p.66-67)

### 5.2.1.3 Cursos no exterior com professores especializados ou escolas de destaque

Além dessas aulas com professores particulares, como o exemplo de Carmem, há também a formação realizada em escolas de música renomadas no exterior. Estudar fora do país parece dar credibilidade à formação e uma credencial de maior competência musical. Além disso, em relação ao canto, considerando-se que no Brasil não há uma tradição de montagens de ópera, os cursos de canto no exterior parecem ser uma forte oportunidade para que os cantores participem de óperas e aprofundem o conhecimento em canto.

Daí, veio uma cantora do Canadá fazer o papel principal, e fizeram audição dos alunos. Daí eu ganhei um papel. Daí essa canadense [...] chegou um dia assim, bem no cantinho: "Vai embora! Não perde teu tempo. Vai pros Estados Unidos, eu estudei nos Estados Unidos, estudei na Indiana University. Se tu quiser eu te passo esse contato". Então pensei: eu vou tentar ir, conhecer a Universidade nos Estados Unidos, fazer um curso. Ela me deu todos os contatos. Daí foi quando eu fui. Foram dois meses: janeiro e fevereiro. Daí estive primeiro em Nova York, passeando e conhecendo, né? Assistindo a óperas, assistindo a musicais. Fiz 20 horas de aula com a professora dessa canadense. Gostei muito. Ela gostou muito de mim e tudo mais. Peguei todo material lá da Universidade [para ver as] possibilidades de estudar, só que eram caríssimas. (CARMEM, p.69)

[Um amigo me sugeriu que fosse estudar na Rússia]. Aí peguei o gostinho de estudar lá fora. Aqui é outro nível. Lá é outro pique, é outra maturidade. Mas, como eu vou pra Rússia? Ele me disse: Lá é mais barato, E de repente tu vai, ficas um ano. O conservatório, ele é aberto e flexível pra essas coisas assim. Tu pode ir lá e cursar só

um ano e voltar. Aí fiquei um ano lá, um ano letivo. (CARMEM, p.69)

A formação dos professores não se limita à formação musical inicial básica. Alguns, paralelamente, realizaram a formação pedagógica específica em seu instrumento. A professora de violino é um exemplo disso. Depois de fazer magistério, iniciou sua formação como professora de violino, preparando-se dentro do Método Suzuki.

#### 5.2.1.4 Formação superior: licenciatura em música

A formação superior ocorre como continuação da formação para alguns ou como um direcionamento mais específico em termos profissionais, como no caso de professores que, na licenciatura, definiram melhor seu foco de atuação em música. A formação pedagógica de alguns professores se deu também através da licenciatura plena em educação artística com ênfase em música. Essa formação parece ser relevante para os entrevistados. A professora de violino cursou a licenciatura, formação superior que, segundo ela, mudou muito suas concepções de ensino:

Claro que depois que eu fui pra licenciatura eu tive uma visão muito diferente do que é ensinar música em instrumento. Que não é simplesmente tu adestrar um aluno a fazer aquelas músicas, todas naquela ordem, naquele jeito. Era uma coisa que eu tinha antes da licenciatura. Eu acho que [influenciou] totalmente [meu jeito de dar aulas], porque eu só dava aula individual. Eu tinha o repertório. [Meu trabalho como professora de violino ocorria a partir da preparação que tive com aquela professora.] Começou junto, assim. As coisas foram meio paralelas. No ano que eu comecei a dar aula, seis meses depois eu fui fazer o meu primeiro curso. As coisas foram meio paralelas. E eu acho que influenciou muito o meu jeito de dar aula. Porque eu fazia o que ela dizia. E não questionava muito, porque afinal eu tinha aprendido dessa forma. Tocar também. Então os questionamentos vieram depois com a faculdade, com a licenciatura, que foi muito importante, né? Dar aulas em grupo, de instrumento, deixar fazer com que o aluno traga o repertório dele. Porque parecia muito fácil, assim era só ir lá fazer a cópia, não tinha muito que preparar uma aula, sabe? Então, e essas mudanças vieram depois de algum tempo. E acho que hoje como professora eu sou bem mais feliz do que nessa época. (ARACY, p.31-32)

Chiquinha, professora de musicalização, também cursou licenciatura e seguiu um rumo diferente. No entanto, o curso também teve um peso grande na sua formação. Foi na licenciatura que ela definiu seu foco de ensino, optando pelos cursos com os bebês.

Fiz licenciatura em piano e dentro do segundo semestre da faculdade eu comecei a fazer a bolsa de extensão, com o projeto

dos bebês, por acaso, totalmente. Foi muito bom isso, porque eu descobri que não precisava tocar piano mais. Não é que não precisasse estudar mais, eu tive que estudar muito ainda, mas o piano, o instrumento, entrou no mesmo grau de importância de eu saber a música, saber a harmonia, era mais uma ferramenta pro meu trabalho. Eu tive que fazer isso pra acabar com a faculdade. Aí tive a primeira bolsa de extensão, só ajudando, comecei varrendo o chão da sala de bebês, limpando os instrumentos com álcool, recepcionando as mães, aí daqui a pouco começa a filmar as aulas, aí a professora me ensinou a filmar, o que era mais importante: não é por aquela criança tá sorrindo que tu fica filmando. Ah, a criança fazia assim, fazia uma carinha feliz eu já filmava, depois tu começa a ver o que é realmente importante. Daí comecei a apresentar trabalhos de salão de extensão, essas coisas. Aí fui ter a bolsa de pesquisa, que era um processo natural. Quem já tinha passado pela extensão já conhecia o projeto, poderia fazer parte do grupo de pesquisa, aí, isso sempre conhecendo o trabalho da professora e outras coisas só de ler. (CHIQUINHA, p.96)

#### 5.2.1.5 Formação superior: bacharelado em instrumento, composição ou canto

Em muitos casos, o bacharelado é uma formação recorrente, fazendo da escola de música um campo de atuação profissional para os profissionais egressos desses cursos. Isso porque saber tocar bem um instrumento, seja em certos momentos ou níveis de aprendizagem, parece ser mais importante que possuir formação pedagógica específica. Mas alguns profissionais da escola adquirem a formação pedagógica concomitante à de instrumentista ou em forma pós-graduação.

Segundo os entrevistados, dentre os conhecimentos tidos como importantes para os professores, independentemente dos cursos de formação, encontra-se o saber ensinar e o saber tocar. As duas formas de conhecimento são consideradas fundamentais. Seriam dois pré-requisitos para determinar o grau de competência de um professor; ou seja, o professor completo é o que sabe tocar bem seu instrumento e ensinar bem. Essas duas formas articuladas dariam a credencial de competência para o bom professor. Aracy acredita nisso:

Eu acho que o que existe é a articulação entre conhecimento musical e conhecimento pedagógico. Eu acho que um sem o outro, ambos seriam vazios. Por isso que eu critiquei o estrelismo, o do professor que apenas toca, mas não abre seus canais de comunicação com o aluno ou fica só mostrando como se toca e o professor que só explica ou que só tem aquele discurso pedagógico, só explica várias coisas e não toca pro seu aluno também não serve. Eu acho que o que é bom pro professor e pro aluno é a combinação desses dois. Articular conhecimento musical com conhecimento pedagógico. (ARACY, p.44-45)

De acordo com Aracy, essas duas formas de conhecimento do professor são fundamentais para a escola de música, uma vez que ela lida com a música e o seu ensino:

Eu acho que isso é fundamental. É disso que a escola de música vive. Porque é uma escola de música, ela tem conhecimento musical, mas as pessoas que trabalham nela precisam ter conhecimento pedagógico, no mínimo, nem que seja aquele bom senso pra passar as coisas adiante ou pra trabalhar com pessoas que não têm esse conhecimento musical todo, que um professor tem. (ARACY, p.45)

Valdomiro também acredita que o conhecimento das duas coisas é importante:

Não precisa ser um virtuoso, mas ele tem que ter [conhecimento] nos dois pra dar aula numa escola de música. Aí, eu acho que a coisa vai. E ter essas coisas integradas. Eu acho muito bom isso, muito legal. (VALDOMIRO, p.84)

Adoniran, por sua vez, avalia que ser concertista não tem tanta importância para um professor numa escola de música, porque em geral os alunos buscam a escola e não um professor específico. Nesse caso, eles não estariam tão interessados na vida artística daquele professor ou na sua referência como um modelo de *performer*, com a ressalva:

A não ser que o aluno se identifique com o trabalho que eu faço, ou que eu fazia na época de banda ou como violonista e aí ele vai me procurar porque: "Ah, eu gosto da forma como Adoniran toca e eu quero estudar com ele pra tentar absorver um pouco da forma como ele pensa". No caso da escola, não. Na escola, o aluno vai à escola e o professor está lá. Então, a forma como eu vou ensinar um aluno que me procurou depois de um show ou depois de um concerto vai ser um pouco diferente em relação ao caso do aluno que vai à escola. Porque ele tá buscando um lugar onde ele possa aprender música, independente de quem seja o professor. (ADONIRAN, 13-14)

Outros professores da escola, além da formação inicial em instrumento, fizeram ou fazem graduação em cursos de bacharelado em música. O gerente cursou bacharelado em violão e mestrado em violão na UFRGS. A professora de canto iniciou o curso de graduação em canto, mas trancou o curso porque não se entendeu com o professor de canto na época.

Valdomiro cursou bacharelado em composição, mas, apesar de ter gostado muito, continuou trabalhando com violão. Emilinha é bacharel em piano, enquanto que Adoniran também é bacharel, mas em violão. Aracy optou pelo bacharelado depois de cursar a licenciatura, como relata:



Não, só estou estudando violino, mas quero voltar a fazer cursos, viajar. Eu nunca fiz algum curso tipo Curitiba<sup>32</sup>. [Quero] fazer pra ter justamente aquela referência. Ver como é alunos jovens tocando bem e ter contato com outros professores. Porque aqui a gente tá muito isolado no Rio Grande do Sul e tem a *suzucada* toda. E ver o que mais se faz por aí. (ARACY, p.45)

#### 5.2.1.6 Pós-graduação em música e outros cursos universitários

Dentre os professores entrevistados, uma delas fazia mestrado em educação, outro era mestre em violão, outra mestre em educação musical. Outro professor ainda pretendia fazer o mestrado em violão. Para se trabalhar numa escola de música, não é necessário ter cursado graduação e menos ainda ter feito pós-graduação. O fato de esses profissionais terem feito pós-graduação ou terem a intenção de fazê-lo mostra sua necessidade de crescer profissionalmente, independentemente de sua atuação na escola de música. Talvez, isso mostre uma evidência de que a escola de música seja somente um degrau da escalada profissional desses professores, ou ainda, sirva como um complemento na renda deles.

A música não é a única área de conhecimento estudada por alguns professores. Alguns deles iniciaram cursos de graduação em outras áreas, chegando até a concluir o curso. Valdomiro é formado em artes visuais, Carmem iniciou o curso de comércio exterior e Manuel é formado em administração de empresas. Dentre os profissionais citados, somente o gerente exerce as duas profissões, unindo a administração de empresas e o conhecimento musical.

#### 5.2.2 Atuação: na escola e fora dela

Outro aspecto relacionado aos agentes especializados da escola é sua atuação profissional. Essa atuação é marcada por um grande ecletismo, sendo que, em alguns casos, os professores têm atuações diferentes dentro e fora da escola. Os tipos de atuação expostos aqui se referem às atividades que desempenham na escola e também àquelas que desenvolvem em termos profissionais fora dela. É importante conhecer os tipos de atuação dos profissionais fora da escola, uma vez que essa atuação parece influenciar suas concepções de trabalho e ensino. Eles trazem suas experiências para dentro da escola contribuindo para a construção de sua identidade.

---

<sup>32</sup> Curitiba refere-se aos Festivais de Música de Verão que ocorrem anualmente nessa cidade, em geral durante o mês de janeiro.

### 5.2.2.1 Como professor

Todos os entrevistados atuam como professores na escola, mesmo o gerente e a diretora. Nesse papel, o que varia é a carga horária de cada um e a prioridade que cada um lhe dá. O papel de professor, para o gerente e para a diretora, é um papel secundário. Eles parecem manter esse papel por necessidade pessoal, por realização profissional e não pela demanda da escola. Nas 44 horas de contrato de trabalho do gerente, por exemplo, 4 horas são dedicadas a aulas ministradas para quatro alunos (MANUEL p.61-62).

A professora de violino atua como professora e coordena a orquestra. No entanto, esse não é o seu único local de trabalho. Ela trabalha em outra instituição de ensino de música, fora da cidade. Já Carmem só trabalha nessa escola e desempenha a função de professora de dois cursos, ministrando aulas individuais de canto e em grupo, no coral. Assim como Carmem, Adoniran também só trabalha nessa escola. Dá aulas individuais e em grupo e, por um período, foi coordenador da área popular da escola.

Valdomiro, por sua vez, desempenha o papel de professor de música e de artes visuais com aula de violão e “na área integrada”. Nesse caso: “as crianças que fazem teatro, artes e música; tem alunos meus que são desse ou não, iguais ao mesmo tempo, no mesmo dia. Naquele projeto integrado que eles estão fazendo, eu tenho alunos dos dois”. Desde o final de 2007 ministra também aulas de artes para crianças de oito a doze anos (VALDOMIRO, p.79).

A escola é um de seus locais de trabalho, porém fora dela também atua como professor numa escola regular da rede pública estadual de ensino, e, ainda, em projeto de extensão em música na UFRGS.

Chiquinha desempenha somente o papel de professora, na escola, apesar de trabalhar em outros lugares e desempenhar outros papéis, como o de pesquisadora. Na escola, trabalhava há quase seis anos, na época da entrevista: “Estou no sexto ano” (p.95). Ela chegou a ter 14 turmas, entre as turmas da escola e as de outros espaços em que trabalhava. No entanto, diminuiu significativamente sua carga horária em virtude de seu mestrado em educação. Na escola, ela não desempenha outras funções além da de professora, mas toma algumas tarefas para si, como uma “semicoordenação do pessoal do projeto” (CHIQUINHA, p.92).

Dentro da função docente, os professores também desempenham outras funções, no entanto essa parece não ser uma regra imposta pela escola. Os professores participam dessas outras funções de acordo com sua disponibilidade, interesse e perfil profissional. Alguns têm uma participação intensa; outros, eventual.

### 5.2.2.2 Como instrumentista nas aulas e como músico profissional

Um aspecto relevante na atuação dos professores é a importância que dão à atuação também como músicos instrumentistas, dentro e fora da escola. Muitos deles possuem uma carreira como instrumentista, participando de bandas, orquestras, coros, realizando recitais solo, e ainda tocando também nas apresentações da escola, como suporte para os alunos.

Aracy considera que o trabalho como músico muitas vezes não tem ligação com o trabalho que é realizado na escola, mesmo que exerça algum tipo de influência. Isso porque:

são instrumentistas que atuam, não são apenas professores. Todos, todos os professores de violão atuam como violonistas. Fazem concerto, têm CDs gravados. Olha, eu acho que isso de certa forma não tem nada a ver com o ensino de música em si, né? Uma coisa é o trabalho que eles têm como músicos. E outra coisa é o ensino de música que eles desenvolvem na escola, porque só porque eu não sou uma violinista que faz concertos e grava CDs não quer dizer que como professora eu seja melhor ou pior. Eu acho que sim, [que mesmo assim tem um tipo de influência] né? Tipo, pro *marketing* da escola, por exemplo, como é o caso da escola que tinha músicos da Ultramen, da Hangar, músicos que tinham uma certa visibilidade na mídia e que trabalhavam na escola. (ARACY, p.40)

Ao mesmo tempo, Aracy comenta que, para os alunos, saber tocar faz alguma diferença. Como confirmação dessa sua crença, Aracy decidiu fazer nova graduação, desta vez voltada à *performance*, justificando:

Porque, quando eu estudo, eu acho que eu ensino melhor. Eu acho que sim, [existe uma relação entre tocar e dar aula]. Mas, claro, como é que eu vou dar aula de instrumento sem dominar nada daquele instrumento. Mas, o que eu quis dizer é com relação a essa parte do instrumentista que se apresenta é aquele estrelismo. [...] Muitas vezes as pessoas tocam muito bem e não são aqueles solistas ou não têm aquelas aparições na mídia, como alguns deles têm. Mas o que eu critiquei foi quando tu só tem isso. Tu só tem o estrelismo e toca muito bem, mas como professor tu não tem essa... Porque como eu sempre dei aula de violino eu acho que quando tu não tá estudando o teu instrumento pra dar aula, a gente perde um pouco o foco. A gente perde um pouco a referência de como se toca bem. Ou quando tu fica muito tempo tocando com alunos e os alunos têm aquele som. Como eu não tocando em orquestra, eu não tenho essas trocas com pessoas do nível que eu estou, sabe? Então, eu acho que estudando eu consigo manter o meu nível mais elevado e consigo trabalhar melhor com meus alunos. Eu consigo ser um modelo mais correto pra eles. De sonoridade, de afinação, de postura, porque eu estou melhorando. (ARACY, p.44-45)

A atuação como músico instrumentista fez com que Adoniran diminuísse sua carga horária na escola para poder estudar melhor seu instrumento. Isso confirma a visão de Aracy sobre a importância da atuação como instrumentista ocorrer paralelamente à de professor.

Caiu [o número de alunos] atualmente [...] por opção minha pra eu poder estudar. Desde o ano passado já venho diminuindo a minha carga horária pra ter tempo de estudar? Porque não adianta, ou tu trabalha ou tu estuda? Então eu optei por trabalhar menos, poder estudar, né? (ADONIRAN, p.26)

Assim como a professora de violino, Adoniran comenta a importância de ser um bom modelo para os alunos e por isso ter uma prática constante no instrumento. A vida de violonista, de *performer*, se relaciona com a vida de professor de maneira mais direta quando ele está tocando. Ele afirma:

Ela [a relação da vida de professor com a vida de violonista] fica mais direta quando eu treino no violão clássico, no caso. Aí, eu consigo passar. O fluxo de informação é mais direto. Porque eles têm a possibilidade de me ver tocar. De ver como eu trabalho como violonista. Atualmente, com banda eu não tô tocando, então é mais complicado pros alunos. Só quem já viu já sabe como é que é. Então, mas no caso ajuda, claro que ajuda. Lógico que eu não vou me... eu nunca cheguei pro aluno e vou mentir pra ele. Não, eu estou ativo em tal instrumento. Não, não estou. Eu digo... eu sempre vou chegar: olha, cara, eu não estou tocando baixo já faz de verdade uns 3 anos. O que eu aprendi eu sei, mas... O que não me impede de ensinar ele. Mas, ele não pode ficar esperando que o professor vá estar tocando, fazendo shows. (ADONIRAN, p.28)

Além disso, ser um bom instrumentista impõe respeito, mesmo para aqueles professores que já não tocam mais em público, mas que um dia tiveram uma vida intensa de intérpretes, sendo instrumentistas de renome, pois,

O aluno quer ver o professor como uma espécie de ídolo dele. Tu assusta ele um pouco. Olha, sei tocar de verdade. Ele passa a te respeitar mais. Tem isso, com certeza. Mas é claro que tem aqueles professores que não tocam mais, até por opção, mas que tu respeita, porque tu sabe da trajetória dele. Tu poder ver o teu professor, teu orientador tocando é sempre muito bom. Acaba empolgando quem já tá há um tempão tocando, imagina quem tá começando. (ADONIRAN, p.28-29)

A admiração pelo professor que toca vale tanto para o repertório erudito quanto para o popular, como Adoniran revela:

Adoro ver o meu professor tocando e outros professores que eu já fiz aula: "Pô, eu já fiz aula com o cara, consegui, aprender um pouquinho". É legal, por exemplo, vê-lo dando aula: "Bah, que legal, tô passando adiante essa forma. Porque eu vou lá, aprendo com ele, eu acabo passando a ideia dele e acaba dando uma continuidade de uma certa forma pro trabalho do cara. Isso no caso da música clássica que é mais minucioso o som. E, no caso das bandas também: "Pô, legal, o professor fez o show. Eu vi, lançou

disco, vi o clipe". Sei lá, sempre empolga, sempre empolga. (ADONIRAN, p.28-29)

Referindo-se especificamente aos professores da escola:

Isso é muito legal quando eles [os alunos] veem a apresentação dos professores tocando. Eles vão lá: "Bah, que legal, eu não sabia que tu fazia, que tu tocava assim". É, porque eles te veem ali na escola, aí alguns vão em concerto, algum show teu: "Bah, daí eles já te olham de outra forma. Eles já passam a ter um respeito, um pouco de medo de ti: "Bah, o cara lá é bom". E eu, e com certeza a tua condição de estar tocando, de tu ser um músico ativo, pra eles é bacana. Eles podem dizer pros amigos, é coisa adolescente. Os adultos já é um pouco mais na boa, assim. O adolescente busca esses ídolos. Essas coisas, um modelo pra eles tentarem seguir. Nessa parte de formação de caráter deles, né? (ADONIRAN, p.28-29)

Além da atuação como músico fora da escola, os professores também tocam nas apresentações da escola para dar suporte aos alunos ou cobrir a falta de algum instrumento em determinadas formações instrumentais. Adoniran, quando necessário, toca guitarra, baixo e até canta nas bandas formadas pela Prática de Conjunto, uma de suas disciplinas. Às vezes participa de eventos, como concertos de aniversário da escola, onde os professores tocam para os alunos (ADONIRAN, p.23).

A atuação dos professores como músicos também parece ser uma exigência, construídos socialmente entre os pares:

Porque existe uma cobrança, eu diria, assim do violinista, que ele tem que passar por uma experiência de orquestra. Mais formal, no caso, que não seja orquestra escolar. A única coisa que eu fiz até o momento foi participar de orquestra escolar nessa escola, e no momento, como eu faço bacharelado na UFRGS, lá tem a orquestra do departamento que é disciplina de orquestra. Então eu não participei até hoje de uma orquestra profissional. Esse é o termo, profissional. Mas é uma opção que eu fiz também, porque eu sempre quis dar mais aula, mesmo. (ARACY, p.31)

### 5.2.2.3 Como administrador da escola e de produções

Além da docência e da execução musical, os professores também atuam em outras funções. A função, em princípio, mais afastada da área da música, é a de administrador. Essa função é exercida pelo gerente da escola, que, como já foi abordado, também é músico e professor. Ao comentar sua atuação como administrador, informou que era funcionário da escola, com salário e carteira assinada. Disse ainda que não era mais músico, que tocava violão, mas não vivia mais da música. Acrescentou que ficava muito difícil estar resolvendo um problema da escola e de repente ter que interromper o trabalho para dar uma aula. Mas, ao mesmo tempo, era ruim não dar aulas, até certo ponto sentia falta (DC, p.03).

Meses mais tarde, ao ser entrevistado, comentou que dava quatro horas-aula, que faziam parte de seu contrato de 44 horas de trabalho na escola.

Os professores da escola também têm a oportunidade de desempenhar papéis de liderança dentro das produções artísticas realizadas pela escola. Esses aspectos da atuação dos professores serão abordados com maior profundidade no capítulo 9, referentes às práticas culturais.

### 5.2.3 *Questões sobre formação e atuação*

Na análise da formação e da atuação dos professores na escola de música, emergiram algumas questões relacionadas aos diferentes papéis que cada um exerce. A primeira questão diz respeito aos conflitos entre formação e atuação. Um dos professores comentou que ao sair de sua graduação sentiu dificuldades para trabalhar em escolas de música:

Eu já trabalho em escolas de músicas desde 99. Então já são oito anos. Já é uma estradinha. Então, no começo, claro, a gente saía da Universidade: vamos aplicar o que a gente aprendeu, e não funcionava. Então essa questão de ir se adaptando aos alunos, ao que realmente eles querem fazer, porque eu sempre trabalhei muito com adolescentes e com adultos, e eu tenho uma liberdade bem grande de comunicação com eles. Eu não crio aquela barreira: eu sou o mestre e tu obedece. Não. Vamos conversar e chegar em um comum acordo. Eu acho que funcionou muito melhor com a questão das escolas. (ADONIRAN, p.14)

A segunda questão que emergiu foram as relações de poder. Um dos professores comentou que em certos aspectos não possui a autonomia que gostaria. Porém, ao mesmo tempo, ele mesmo reconhece que a administração da escola precisa ter certas regras e que talvez, no lugar dela, esse professor tivesse a mesma postura. Nesse sentido, fica evidente que os conflitos são inevitáveis uma vez que cada um parte de sua visão de mundo para afirmar seus valores e desempenhar seus papéis.

Se ao analisarmos os pontos de vista de cada um, colocando-nos no lugar deles, podemos perceber que cada um ao seu modo tem razão. Nenhum deles está mais certo que outro. A questão que está por trás não é só a divergência entre as ideias, e, sim, a diferença de papéis, responsabilidades e objetivos. O referido professor, no papel de quem ensina, vê os acontecimentos dentro do seu âmbito de abrangência. Ao se dar conta de que a escola é maior do que a sala de aula e trabalha com questões mais amplas e complexas do que o ensino da música em si, passa a colocar-se no lugar da área administrativa. A direção, por sua vez, vê o setor de ensino dentro do contexto maior e parece considerar, ainda, que a escola

tem que se sustentar enquanto um negócio e por isso precisa considerar uma séria de aspectos que ultrapassa a relação direta de ensino e aprendizagem da música.

A perspectiva de cada um parece ser coerente com seus papéis, no entanto o conflito se dá justamente pela diferença entre eles, o que faz da escola ser um lugar de relações complexas, onde os conflitos parecem ser inerentes. Essa questão é abordada por Ellström ao propor a análise das organizações enquanto unidades políticas. Ele considera normal a ocorrência de conflito na vida de uma organização, por que a diversidade de interesses entre as pessoas nas organizações geram a formação de subgrupos que podem se contrapor entre si.

Ao mesmo tempo, certas atuações permitem maior liberdade, como comenta Aracy: "Dentro da minha sala de aula, sim. Eu fecho a porta ali, entre quatro paredes eu faço o que eu quiser" (ARACY, p.35-36). Da mesma forma ocorre a autonomia dos professores para desempenharem outros papéis dentro da escola, como a direção dos espetáculos: "Os professores são convidados a encaminhar projetos de direção com a ideia do espetáculo" (ADONIRAN, p.23).

Segundo Adoniran, o que mantém a escola funcionando é o envolvimento mais direto que alguns professores têm junto à direção e ao administrador. Nesse envolvimento, haveria a abertura para que fossem trazidas ideias em relação a diferentes assuntos da escola.

No sentido de trazer ideias de coisas pra serem feitas. E, como conduzir da melhor forma o que está sendo feito? Dentro das questões que eu te falei, da forma como eu mudei a [forma] de dar aula. Isso foram coisas que foi passado por outros professores. Que é adotado por outros. Pra alguns não, mas pra alguns sim. Então acho que é só. Eu creio que ajuda a manter a escola funcionando como escola e tendo uma qualidade de ensino legal. Também a questão de manter esse diálogo com a direção. A escola, que no caso é dividida, a questão da Emilinha e o Manuel como gerente. Os dois são extremamente acessíveis. É só chegar e falar com o primeiro que estiver. Lógico que tem coisas que é mais fácil falar com o Manuel. Ele está mais lá do que a Emilinha. E às vezes quando tu encontra a Emilinha tu pode conversar sobre coisas que tu..., às vezes o Manuel não tá por lá. Eu acho que funciona das duas formas. Eles sempre das duas formas, porque ele sempre acaba passando pra ela. O que é realmente relevante, assim. (ADONIRAN, p.27-28)

Mesmo havendo liberdade e diálogo entre direção e certos professores, algumas decisões ficam a cargo da direção, pois é essa que arca com diversas consequências e possui maior responsabilidade. É a direção da escola que decide como será a apresentação do final do ano, e a partir daí o repertório é sugerido aos grupos musicais da escola (DC, p.08).

Toda a escola [participa dos espetáculos]. Desde a secretaria até a pessoa que tá, no caso dos espetáculos maiores, até a senhora lá

que faz a faxina. Fica junto cuidando da criançada, organizando quem vai entrar quem vai sair. As coisas ficam no palco, nós ajudamos também a secretária e direção. [...] Mas, na produção dos eventos maiores a gente não têm muito poder de decisão. Realmente como te falei. Ela elabora e a gente cumpre. Daí tem aquelas ideias que você pode dar pra aperfeiçoar alguma coisa, melhorar, mas partir de uma ideia pra um espetáculo tipo ano que vem, a gente até pode sugerir, mas o que vai ser decidido mesmo, ela que vai decidir. (ARACY, p.42)

Não, o planejamento, no caso, o Manuel que é o gerente da escola, junto com a Emilinha e os professores que coordenam as disciplinas. A gente senta, faz uma reunião, o que que a gente vai trabalhar esse ano na prática de conjunto? Ou na prática de MPB? A gente vai trabalhar com algum tema específico? A opção esse ano da prática de conjunto foi fazer *rock* dos anos 60 e 70, a gente já tá chegando no comecinho dos 80 e chegou, deu. (ADONIRAN, p.20)

A terceira questão que surgiu na análise da atuação dos professores foi a “subutilização” dos professores, como se houvesse um “desperdício” do profissional. Essa questão também foi comentada pelo gerente da escola que vê isso como um problema no estímulo aos professores:

Isso é a parte que mais me decepciona nesse tipo de ambiente, que é a subutilização do potencial dos professores. Então assim, tu percebe que tem professores com potencial x e que, em 90% do tempo da carga horária dos alunos deles, eles estão utilizando assim 5% do potencial do que teriam pra dar pra alunos que buscariam a profissionalização. Compreende? Exatamente, como se fosse um desperdício. (MANUEL p.50-51)

E aí sim tu pode finalmente utilizar o potencial dos professores. E eles se sentirem, principalmente na parte psicológica, e sentirem mais utilizados, usados no bom sentido. Exatamente. É uma frustração da mesmice desse perfil comercial. (MANUEL, p.62)

Alguns profissionais, ao mesmo tempo em que se realizam, decepcionam-se. Um dos professores relatou que sente ser apenas mais um na escola. Comentou que se o seu curso não existisse não faria a menor diferença, e que na escola não teria espaço para crescer e ter outros cargos além de professor. Mas que queria crescer, que não gostaria de ficar para sempre servindo de terapia.

A questão do vínculo empregatício também influencia na atuação dos professores. Lá são todos autônomos, sem benefícios, vale-transporte, férias, 13<sup>o</sup> e outros encargos. Assim, se os professores têm outros empregos que oferecem esses benefícios, acabam dando mais preferência a esses estabelecimentos.

A suposta “subutilização” dos professores também pode ser decorrente do comprometimento que as pessoas têm com a escola e suas atividades. Carmem comenta que as pessoas não têm tempo para se comprometerem. Se alguma atividade requer mais dedicação, as pessoas desistem:



No sentido de comprometimento, de envolvimento, principalmente do público que vem buscar a escola. De, por exemplo, de vir pra cá e passar um dia aqui fazendo aula. [...] Por exemplo, nesse semestre, já não vai ter a música de câmara. Coisa que ano passado foi mais ou menos, tinha mais era aluno de canto, e um, dois de piano. E ano retrasado eu me lembro que, meu Deus!, a gente conseguiu fazer coisas lindas na música de câmara. E isso eu tenho visto também no meio coral. [...] As pessoas não querem mais se comprometer: "Ai não, mas eu não sei se eu vou poder vir em todos os ensaios. Ah, não, dá muito trabalho! Ah, não, não tenho tempo". E daí, acaba se perdendo um pouco desse trabalho que eu acho importantíssimo. (CARMEM, p.76-77)

Uma quarta questão está relacionada aos limites de abrangência das competências de cada profissional. Os professores, ao assumirem certas disciplinas, desenvolvem seu trabalho de acordo com seus conhecimentos musicais e pedagógicos específicos. Carmem, por não ser regente, ou seja, não ter conhecimentos de regência num nível que considera aceitável para reger um grupo, não rege o grupo coral e se limita a dar os sinais de entrada, para o início de cada música. Seu tipo de conhecimento parece determinar o perfil do trabalho realizado com o grupo, uma vez que precisa utilizar como recurso o acompanhamento de instrumentos para suprir sua lacuna na regência. No entanto, para a professora, o trabalho é válido, pois os objetivos da disciplina não requerem, na sua opinião, uma experiência idêntica à de um coro tradicional.

Porque são pessoas que nunca cantaram na vida e outros nunca cantaram em coral. Então, realmente é todo mundo ali engatinhando. Mesmo aquele aluno de canto mais avançado, ele nunca cantou com outras vozes. [...] Então a intenção de sempre ter algum instrumento acompanhando junto. [...] E um coral a capela, por exemplo, exige já uma regência. Com regente na frente. (CARMEM, p.75)

Os aspectos levantados sobre a atuação profissional na escola de música, bem como a formação dos professores, parecem ser mais um elemento que particulariza esse espaço, ao mesmo tempo em que reforça a ideia de multiplicidade de lógicas e o caráter "compósito" (Estevão, 1998..) da instituição.

## **6 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NOS ASPECTOS ADMINISTRATIVOS E SEUS RECURSOS INSTRUMENTAIS**

A escola possui procedimentos próprios que trazem para o espaço traços de singularidade. Dentre os procedimentos, encontram-se as normas administrativas, princípios de ordem curricular e pedagógico. Como escreve Lima (1996):

[...] a acção organizacional, dos actores escolares, ora se apoia na ordem das conexões normativas, ora promove a ordem das desconexões (vista como *desordem* pelas primeiras); simultaneamente, e seletivamente, *locus* de reprodução normativa a escola será também, até porque possivelmente não poderá deixar de sê-lo, *locus* de produção de distintos tipos de regras. Neste sentido, a escola não será apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas será também uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões, expressão possível da actualização de estratégias e de usos de autonomia dos actores. (LIMA, 1996, p.31)

Também a organização e o funcionamento da escola de música pressupõem a normatização. Nessas normas estão os deveres dos docentes e dos discentes. Este capítulo discute essas questões procurando revelar os procedimentos próprios da escola de música analisada quanto à sua organização nos aspectos administrativos e recursos instrumentais que se encontram imbricados com os aspectos pedagógicos e curriculares, conforme será visto nos capítulos a seguir.

### **6.1 Aspectos administrativos: normas, regras, regularidade**

#### *6.1.1 Regularidade e periodicidade nos cursos, nas aulas, nas reuniões*

Os horários fixos para as aulas parecem ser um aspecto óbvio dentro de qualquer instituição de ensino, até mesmo de estabelecimentos distintos dos escolares. No entanto, na escola de música, os horários fixos em que os alunos, mesmo tendo aulas individuais, não possam alterar seu horário a menos que essa troca seja de carácter definitivo, é uma característica desse tipo de escola, em que as aulas individuais ocorrem na maioria dos cursos, principalmente as de instrumento.

Essas mesmas aulas individuais poderiam abrir a possibilidade de os alunos marcarem suas aulas de acordo com sua disponibilidade a cada semana e, no caso de faltas, poderem compensar o horário em outra oportunidade. No entanto, essa liberdade do aluno geraria diversos problemas como conflitos de horário dos professores e problemas na disponibilidade das salas. O mesmo vale em relação

aos professores, uma vez que cada um tem que enviar um substituto, caso não possa comparecer em uma aula, não podendo alterar o horário do aluno. Sobre esse assunto, Aracy discorre:

Eu acho que pros alunos isso é muito bom. Porque assim: o que que ela [a direção] conseguiu com o tempo? Ela conseguiu que os alunos tivessem a garantia de que toda semana teria um professor lá pra dar sua aula. O horário dele não vai ser mudado. A escola é organizada. Eu acho que pro aluno isso é muito bom. Porque o aluno é o nosso cliente, e então, comportando-se como uma empresa, ela consegue colocar ordem na casa. [...] Mas, eu acho que em geral isso é bom. E eu acho que isso é bem escola mesmo. De que você tem que vir pra suas aulas, a aula que você não vier você perde. Então eu acho isso muito organizado. A equipe que se tem ali pra organizar a tua vida é muito boa. (ARACY, p.35)

A organização ou o "colocar ordem na casa" explica-se para essa professora porque a escola se comporta "como uma empresa". A questão dos horários está relacionada também com o pagamento. Os professores recebem um valor fixo por aluno e, em termos de encargos trabalhistas, são contratados como autônomos.

As reuniões também fazem parte da organização da escola. Quando os professores são contratados, um dos acordos é que participem das reuniões. Assim, os professores são exigidos na sua pontualidade, na assiduidade e na participação nas reuniões pedagógico-administrativas, as quais são obrigatórias e têm um limite de duas faltas por ano (ADONIRAN, p.25).

As reuniões constituem-se num recurso administrativo que coordena certas ações na escola e, provavelmente, ajuda na resolução de situações conflitantes ou ainda as previne através dos esclarecimentos dos papéis e das tarefas de cada um. Partindo da premissa de que as instituições educativas constituem-se em unidades políticas, Derouet (1996) chama a atenção para o fato de que os acordos no âmbito institucional são difíceis, ainda que situados num nível de local, em contraposição ao nível das estruturas administrativas, como o Estado. Isso ocorre pela pluralidade de princípios e regras que ocorrem no interior da instituição, que, segundo ele, é composta de vários mundos "Os princípios geradores de regras, objetos (manuais, equipamentos pedagógicos, etc.), as rotinas de interpretação ou de ação constituem os mundos que se encontram ao nível do estabelecimento" (DEROUET, 2000, p.126).

Como decorrência inevitável da "pluralidade de mundos" existente dentro das instituições, as contradições, características inerentes, são tratadas a partir da coordenação de ações necessárias quando certos acordos não são possíveis. Essas ações funcionariam como dispositivos reguladores das relações conflitantes dentro da instituição.

Nesta escola de música, as reuniões de professores e pais, constituem um exemplo de ação reguladora que previne ou resolve situações conflitantes. Nelas, as 'regras do jogo' são esclarecidas.

As reuniões também têm regras válidas para os pais das crianças do projeto integrado, e que, segundo a direção, são mensais:

Foi uma coisa que se instituiu. No ano passado [2007] nós fazíamos reuniões esporádicas, três ou quatro reuniões durante o ano. E nesse ano, nós instituímos uma reunião mensal pra dar esse suporte, que foi uma coisa que estabeleceu uma comunicação muito maior e os pais realmente começaram a perceber essa integração através da nossa exposição e com que eles têm de resultado com as crianças. (EMILINHA, p.3)

Algumas regras de funcionamento não são exclusivas desta escola. Quando indagada sobre o que esta escola teria de comum com as demais do gênero, Aracy comentou:

Ensina-se música, ensina-se instrumento, o foco é a execução de instrumentos musicais. Apresentações e avaliações periódicas [...] Quer dizer, avaliações eu não sei, porque eu não sei como é a avaliação em outros lugares, mas as apresentações são periódicas, o aluno, ele tem uma aula uma vez por semana [...]. (ARACY, p.39)

Com isso, certas regras parecem caracterizar um tipo de escola de música, estando talvez ligadas aos modos tradicionalmente utilizados no ensino de música, como a tradição oral e a relação "um a um" discutidas por Louro (2008). O fato das aulas serem em geral uma vez por semana, diferentemente de outras áreas, como o aprendizado de idiomas, que em geral em escolas ocorre pelo menos duas vezes por semana, as aulas de música parecem ter uma razão específica para ocorrerem nessa forma de organização. Sobre esse aspecto, Manuel analisa a relação entre princípios administrativos e princípios pedagógicos, revelando a lógica de certas regras, como, por exemplo, o fato de as aulas serem uma vez por semana por questões pedagógicas, para que o aluno possa fazer suas atividades em casa, entre uma aula e outra. Esse princípio é seguido, mesmo que administrativamente fosse mais rentável que o aluno tivesse mais aulas por semana.

### *6.1.2 Organização da escola como empresa*

#### *6.1.2.1 Tributos e comércio*

As regras administrativas da escola estão relacionadas ao fato de ela ser também uma empresa que visa aos lucros e que precisa ser autossustentável: "A escola é uma empresa que é reconhecida pela prefeitura como uma microempresa.

E paga imposto e tudo. E outras escolas, às vezes, não têm isso. Então, essa parte legal tá regulada” (ARACY, p.39). Essa parece também ser uma característica de outras escolas do mesmo tipo quando “o professor não é contratado da escola” e é “[...] considerado um autônomo” (ARACY, p.39).

O que ela tem em comum [com outras escolas] é que o professor não é um funcionário da escola, assim, de carteira assinada, essa coisa toda. Acho que isso é bastante raro ter. Aulas individuais, os grupos instrumentais, o ambiente, preparado especialmente pra aula de música. E já vi outras escolas terem quadros com pauta e instrumentos musicais à disposição, ter uma sala preparada para crianças. (ARACY, p.39)

Por outro lado, na visão de um dos professores, esta escola se destaca por ter inovado numa série de aspectos como empresa, no trato com o cliente, no respeito ao trabalho do professor e ao modo de organizar as funções administrativas e pedagógicas, e no planejamento do espaço físico, nos recursos materiais:

As instalações se destacam também por serem muito cuidadosas com o aluno que ela vai receber e com o espaço. [...] Então, assim, esse conforto pro aluno, pro professor é uma coisa rara e inovadora da escola. Eu acho que o que destaca a Escola são as inovações, o cuidado de estar à frente tecnologicamente, de ter um bom *site*, de promover os professores na comunidade, de dar abertura pra gente fazer cursos de aperfeiçoamento, acho que essas inovações nas relações, tanto com aluno quanto com professor, destacam a escola como escola de música. A infraestrutura, sem dúvida [...] se destaca. E um cuidado com a escolha dos professores e tentando sempre unir, apesar da grande quantidade de professores, tentar sempre unir no objetivo comum. (CHIQUINHA, p.90)

#### 6.1.2.2 Cuidado com a exposição do nome da escola

Além dessas regras administrativas e funcionais, existem outras regras que ficam implícitas e fazem parte dos acordos estabelecidos entre professores e administração. Um exemplo é o fato dos professores terem restrições em levar seus alunos para realizarem apresentações fora da escola, pelo fato de estarem carregando consigo o nome da escola.

A escola ao se mostrar procura manter um cuidado na exposição de seu nome. Esse cuidado se evidencia na qualidade das produções dos eventos, cujos detalhes parecem ser bastante observados e também em certas regras. Uma delas é a restrição na permissão que os professores têm ao levarem seus alunos para se apresentarem fora da escola. Em geral não lhes é permitido levar seus alunos para se apresentarem fora do calendário da escola.

### 6.1.2.3 Clientela e produto

O espaço da escola de música foi planejado para atender determinado público, no caso pessoas de classe alta conforme comenta Aracy: “[...] Questão de espaço físico, assim, né? Eu acho que é uma das escolas mais caras, de se estudar (ARACY, p.39-40).

Esse planejamento do espaço físico, a organização do trabalho e dos serviços oferecidos às pessoas, o fato da escola ser privada a caracterizam como empresa. Essa caracterização faz com que a escola mantenha relações comerciais com seus alunos e com as demais instituições com que mantém contato. Nesse sentido, os alunos são considerados como clientes, e seus cursos, os produtos oferecidos a eles.

Essa característica da escola/empresa parece ser uma característica comum a diversas escolas desse tipo na cidade:

De comum é mais essa parte empresarial mesmo. Que é o aluno vem, paga uma mensalidade, ele tem tantos minutos de aula, é um período. Enfim essa parte bem mais, digamos, administrativa. Eu acho em comum com as outras. (CARMEM, p.73)

A escola mantém parcerias com certas instituições, e com outras tem relações de prestação de serviço. A perspectiva de ver o aluno como cliente traz para essa relação certas regras em que as duas partes devem cumprir o acordo. A escola oferece as aulas, vende um produto, e os alunos o compram, pagando as mensalidades e respeitando suas normas de funcionamento. Nessa relação, os professores desempenham certos papéis que em alguns momentos podem gerar conflitos e ambiguidades, pois ao mesmo tempo em que trabalham para a instituição, servindo-a e devendo-lhe respeito às normas e princípios, esses professores mantêm uma relação próxima com os alunos, o que muitas vezes pode levá-los a estarem mais de acordo com a perspectiva dos alunos, sendo seus aliados, do que de acordo com a visão da escola.

Outra questão que os professores enfrentam sobre a relação comercial empresa/cliente é a atitude de pais, que por pagarem pelos cursos sentem-se no direito a determinadas exigências que às vezes não estão de acordo com os objetivos educacionais dos cursos e do planejamento das aulas.

Enquanto uma professora estava muito preocupada com aspectos teóricos e tal, e isso consistia em deixar a porta aberta, as crianças saírem da aula, os pais começaram a não gostar, porque estavam acostumados com a minha aula. Tudo assim segmentado, porque isso é uma forma de tu afastar os pais de ti, pra tu fazer atividade. Tu vende essa organização que é o que eles querem. E aí tu (...) te dá um [tempo] pra trabalhar com as crianças, porque se tu começa a trabalhar num lance sério, e vamos lá e todo mundo vem e tal, os pais ficam loucos e aí não te deixam trabalhar. Então, a relação com

cliente é o que mais estou aprendendo nesses seis anos. (CHIQUINHA, p.94)

Essa relação com o cliente às vezes leva as aulas a sofrerem algumas modificações, numa espécie de mediação entre a proposta do professor e a expectativa dos pais, como, por exemplo:

Dar um tempo muito grande pras crianças se organizarem e fazerem da sua própria maneira. Algumas vezes, se eu deixar essas crianças uns vinte e cinco minutos com instrumentos, eu teria resultados fantásticos. Eu não posso fazer isso toda aula. Eu sei que isso poderia acontecer, e eu sei que as crianças iam ganhar muito, mas eu faço isso só de vez em quando, porque os pais quando olham pela janelinha eles querem enxergar as crianças todas fazendo tudo igual, tudo padronizado, tudo certinho. (CHIQUINHA, p.94)

A mesma professora aprofunda essa relação entre cliente e escola enfatizando que precisa vender um produto:

É, e eu tive que ser bastante tolerante, porque eu achava que a minha maneira era correta. Tu [manter] um equilíbrio entre a aula que tu fazia para os pais e a aula que tu gostaria mesmo pras crianças. E com o tempo e vendo que as mentoras do meu trabalho, as pessoas que tavam acima de mim, trabalhando, ouvindo-as, me explicando muito sobre isso, principalmente porque a gente se baseia muito na epistemologia genética do Piaget. E essa condução da atividade do jeito que eu faço, faço um pouquinho mais do que deve ser, assim mais incisiva com as crianças do que eu poderia ser, do que eu deveria ser. Mas, eu tenho que pensar que eu tenho um produto pra vender, sabe? Eu não posso, é horrível essa palavra, mas eu não posso me desgrudar do produto, do cliente. Então, tem coisas que eu não posso fazer daquela maneira, sabe? (CHIQUINHA, p.94)

Ao mesmo tempo, nessa escola que se caracteriza por ser empresa, a exigência em relação à aprendizagem dos alunos é diferente. Comparando essa escola com uma escola de música pública, Valdomiro comenta:

O que é difícil na escola é o nível de exigência, que é uma coisa que vem de fora, que, aí sim, eu entro naquela coisa social que são muitos tipos de alunos diferentes uns dos outros e não padroniza nada. Então, tu fica muito à mercê do que o aluno quer. É o mesmo tempo uma coisa que a gente faz normalmente, é uma coisa que não padroniza o ensino. Não fica como ensino evolutivo assim, nível A, nível B, nível C, não fica, fica nível A, B, C. Fica por aluno. No meu caso fica assim quando tem poucos alunos. Eu não sei como funciona com outros professores que têm mais alunos. O Adoniran tem um monte de alunos. Pra ele deve ser diferente. Deve ter um tipo de padrão, mas acho que é difícil até ele fazer isso. Então isso dificulta um tipo de evolução, aquela coisa que eu te contei antes, então, o ensino fica prejudicado. O ensino progressivo, fica prejudicado por causa do cliente. (VALDOMIRO, 84-85)

#### 6.1.2.4 Mercado

A escola como empresa enfrenta questões muito específicas que vão além da música: a demanda do mercado, da concorrência de outras escolas de música e questões trabalhistas. Essas questões requerem uma postura específica da administração e influenciam na maneira como os cursos são oferecidos, quais cursos são oferecidos, no tipo de profissional que será contratado e na estrutura física da escola. Nessa escola, a escolha de um profissional com maior qualificação é muito importante, e mesmo que ela atenda muitos alunos iniciantes, que à primeira vista não aproveitem o potencial máximo do professor, esses profissionais fazem a diferença na escola.

Eu vejo que no mercado, em outras escolas que não são essas, pensam de uma maneira, em termos de negócio, muito lógica. Só que na parte pedagógica muito falha, que é o seguinte: como a maioria [dos alunos] vão vir nesse perfil recreativo, e não precisa muito pra elas, eu posso contratar qualquer pessoa, certo? Porque então eu não preciso pagar uma pessoa a mais, que tenha uma qualificação, porque não vai chegar alunos desse nível aqui. Porém, eu acho que mesmo ensinando esses 5% ou 10% do potencial que eles têm, por ter todo esse potencial a mais, esse 5% faz a diferença. (MANUEL, p.51)

Ao falar de sua ideia sobre o futuro das escolas de música, Manuel comenta que no mercado há a demanda de haver cursos profissionalizantes de música:

Eu acho que é um grande mercado que a gente tem que entrar nele logo, porque é a construção de cursos profissionalizantes de música, cursos técnicos mesmo. É como já tem por aí. Mais de música popular. Esse é um grande mercado a ser explorado, eu já estou trabalhando em cima dele. É um grande mercado pelo seguinte: Esse perfil de todos que eu te falei, do perfil comercial que chega aqui sem muitas ambições, sempre vai existir, certo? Só que existe uma grande quantidade de músicos já atuantes que buscam uma formação musical, mas formal. Pela busca mesmo de um certificado de música, pra poder lecionar, pra poder enfim fazer um série de coisas nesse meio musical cada vez mais burocratizado nessa questão das titulações, né? E esse mercado é totalmente ignorado no nosso Estado. [...] Não é uma universidade que forma pessoas com grande utilidade no mercado. Grande utilidade. Pessoas inclusive com habilitações que a universidade não cria. É outra área. Ela está ali, ninguém dá bola pra ela, mas ela está ali. Uma quantidade enorme de pessoas dispostas a investir nisso. (MANUEL, p.62)

A postura dessa escola em assumir sua identidade como empresa e, assim, desenvolver uma série de procedimentos dentro de seu funcionamento, é uma de suas inovações dentro do mercado das escolas de música desse perfil.

Como escreve Estevão (1998) a imagem de mercado é uma das imagens que permeiam certas instituições educativas, especialmente aquelas de caráter



privado. Nela está envolvida a racionalidade econômica, segundo uma lógica de custo-benefício. Isso porque essas instituições são unidades produtivas, e, no caso dessa escola, o bem produzido é o ensino da música, ele é o serviço que ela oferece. Essa lógica traz consequências para as relações na escola e da escola com outras instituições.

Além disso, a escola é também uma empresa educativa, imagem, que de acordo com Estevão (2004) está vinculada ao mundo industrial, e seus valores se baseiam na eficiência, eficácia, modernização, profissionalismo e tecnicidade.

Essas imagens de escola seguem a perspectiva das teorias racionalistas, estruturais e sistêmicas na análise das instituições (SIERRA, 1996; ESTEVÃO, 2004) Embora não estejamos analisando a escola dentro de uma teoria estritamente racionalista, essa dimensão da escola é contemplada, pois acreditamos na perspectiva de Estevão (1998; 2004) e de Derouet (1995, 1996; 2000) de que a escola possui no seu interior a lógica de diversos mundos, dentre eles, o do mercado.

### 6.1.3 Ações administrativas para a organização da escola e dos eventos

A organização da escola ocorre a partir de uma série de ações que supostamente devem estar coordenadas entre si. Em termos administrativos, essas ações foram planejadas pelo gerente a partir de uma concepção específica, com conceitos da área de administração e *marketing*. Ele implantou um sistema de gestão, criou os projetos musicais da escola. Ele comentou que manter o sistema é algo muito trabalhoso e exige uma coordenação diária dos procedimentos e ações. (Ver Derouet, 1996).

Desde que eu entrei, trabalhei muito em cima de montar uma estrutura que não existia. Ela existia, de certa forma, mas ela era um pouco informal, não acompanhava administrativamente a quantidade de alunos que ela tinha, entendeu? Então, é o meu intuito logo no início desde a incorporação e o ajuste de um sistema de gestão, de controle dos alunos, controle de atendimento, as obrigações e tudo. Pra parte de vendas já existia, mas mal implantado. O ajuste disso, que demorou uns 6 meses mais ou menos até tudo se ajustar com atualizações e aprendizado sobre o próprio sistema, a parte de criação de projetos, criativa mesmo. Dedico bastante tempo a isso, também. Projetos musicais mesmo. As coisas que nós vamos oferecer pros alunos. Mais ou menos assim. E, desde a parte administrativa. E a outra parte é a manutenção disso que já existe. Por incrível que pareça, isso dá um trabalho tremendo. Não é assim, agora está funcionando e vou largar e vai funcionar. É manutenção diária de todos esses dispositivos que tu vai criando (MANUEL, p.56)

A manutenção do sistema de gestão se dá através da observação, das reuniões e dos esclarecimentos sobre os objetivos comuns ao grupo. Sobre isso, Manuel justifica:

Porque quando as coisas estão muitas vezes fora de ordem é porque existe uma falta de compreensão de algum dos lados, da sua própria função. Eu vejo assim. Então assim, quando a pessoa tá fazendo alguma coisa errada, muitas vezes aquilo pra ela não é errado Mas, se pra ela não é errado e pra ti como administrador gerente é, é porque ela não compreende muito bem a função dela. Então cabe a ti esclarecer melhor pra ela qual é o papel dela pra instituição. E aí sim acompanhar se isso vai ser utilizado de uma forma positiva ou não. Aí, tu veria se essa pessoa tá preparada ou não pro teu ambiente de trabalho. Isso, de uma maneira geral, na parte administrativa também. Desde os professores até a parte administrativa. (MANUEL, p.57)

Ao entrar na escola, conversar com as secretárias e observar o trânsito de pessoas entrando e saindo, as aulas ocorrendo, é possível ver o sistema em funcionamento. A impressão do observador é que esse sistema realmente está sob supervisão do gerente. O trabalho dos professores parece ser supervisionado com maior distância. Não pude perceber de perto a supervisão e me pareceu que os professores trabalham com bastante liberdade, e dentro de um sistema flexível de trabalho.

Derouet (1995) comenta que, dentre os estudos sobre a escola, uma perspectiva possível na década de 70 foi a de análise do clima da escola. Esse conceito está atrelado a um tipo de análise específica dentro de uma perspectiva quantitativa. No entanto, o próprio Derouet (1995) comenta que essa noção de clima

[...] corresponde a uma realidade intuitiva, imediatamente perceptível por todos aqueles que penetram em um estabelecimento escolar e, sobretudo, pelos que têm a ocasião de comparar estabelecimentos escolares entre si. O conjunto das relações sociais, o comportamento dos alunos, os próprios muros parecem impregnados de uma identidade indefinível que, se quisermos, podemos designar por clima do estabelecimento. (p.233)

Independentemente de se utilizar o conceito de clima, é possível perceber que dentro das relações entre as pessoas na escola de música, durante o seu funcionamento, há um sistema de organização em que certas ações são coordenadas. Essa coordenação de ações se expande também na organização e produção dos eventos da escola.

#### 6.1.4 Ordenamento do cotidiano: rotinas e previsibilidades

As rotinas na escola são múltiplas. Em relação aos eventos, esses são periódicos e acontecem no final de cada semestre. Os saraus são também regulares e ocorrem mensalmente.

Então quando chega o final do semestre, a gente já sabe o que vai acontecer. E a escola toda se mobiliza pra isso. E os saraus são regulares. Todos os meses têm um sarau. Que é marcado na reunião de professores e é perguntado quem pode coordenar o sarau. Então o sarau ele muda de dia. Às vezes é na segunda, aí no mês seguinte é na terça. Até porque eu não vou pra lá na segunda, mas terça-feira eu poderia ir. Então a gente inscreve os alunos conforme os alunos podem. Eles não têm uma data fixa. Mas esses eventos eles já [são] uma rotina da escola. (ARACY, p.41)

Além da rotina dos eventos e avaliações, ocorrem as rotinas internas de cada professor, com sua maneira de agir na escola e nas aulas, e através das combinações com os alunos. Aracy, por exemplo, tem uma combinação específica com seus alunos, que organiza a chegada dos alunos na aula, em virtude da aula anterior que faz com que muitos cheguem depois do horário. Assim, em uma das aulas observadas, ela combinou com as alunas que participam dos dois grupos, coro e orquestra, que deveriam sair mais cedo do coro, caso a aula se estendesse além do horário. Elas o fazem sem problemas (DC, p.07).

Outro fator que estabelece uma rotina são os horários das aulas, que ocorrem de maneira regular. Uma vez escolhidos os horários, eles procuram ser mantidos por todo o semestre. Assim, no projeto integrado, por exemplo, os alunos tinham uma rotina definida pela ordem das aulas. Começavam com o teatro, faziam o lanche, participavam da aula de artes e terminavam com a aula de música.

Como mencionado, as aulas dos bebês têm uma rotina mais definida ainda, tanto em relação às atividades, como também em relação às ações necessárias para a organização dos materiais. Um exemplo disso é o intervalo entre uma aula e outra. Enquanto uma turma sai da sala e a outra entra, a professora precisa limpar com materiais com álcool, pois os bebês colocam os materiais na boca. Assim registrei uma das aulas observadas:

O pessoal foi saindo e Chiquinha começou a passar álcool nas bolinhas. Conversamos e ela me contou que a rotina é sempre a mesma, mas periodicamente muda o conteúdo, por exemplo, a música, os materiais utilizados, a história. De uma turma para outra a rotina também é parecida, mas também muda o que ela pede em cada momento. Chiquinha ia conversando e arrumando a sala para a próxima aula. Arrumou as almofadas e os travesseiros. Nisso, começaram a entrar outras crianças, algumas acompanhadas de suas mães, outras de suas babás. (DC, p.25)

### 6.1.5 Existe um sistema que faz do espaço ser escola

A organização da escola parece formar um sistema específico que a caracteriza como escola. Esse sistema que caracteriza a escola é composto por diferentes dimensões. Essas várias dimensões são trazidas por Estevão (1998) ao comentar os pressupostos do modelo (neo)institucional. De acordo com esse modelo, as instituições sofrem a transversalização de “[...] elementos da sociedade racionalizada [...]” (ESTEVÃO, 1998, p.205) e de instituições do meio. Assim, esses meios que transpassam as organizações são considerados como “interactuantes” nelas, (ESTEVÃO, 1998, p.206). Dentro dessa perspectiva, as organizações educativas são consideradas como “eminentemente *institucionalizadas*”:

[...] são criadas e legitimadas, ganham sentido e identidade, pela estrutura institucional ou pelas regras culturais da sociedade; isto é, elas são escolas porque *parecem* escolas, porque se estruturam como categorias rituais e funcionam segundo as regras institucionalizadas na sociedade. (p.208)

No caso da escola de música investigada, que segundo o relato de uma professora se aprofundou mais em relação ao sistema de escola, ainda é caracterizada como tal pela presença de um currículo, do controle sobre o trabalho dos professores, e de haver metodologias específicas para cada grupo de professores. Segundo Chiquinha, esse sistema que a escola consolidou foi o responsável por fazer com que ela saísse de um patamar de informalidade ou talvez de uma prática baseada na indiferença sobre a aprendizagem dos alunos.

É, eu acho que o principal da escola foi vencer a informalidade da coisa. Assim, tanto faz se o aluno aprendeu ou se o aluno não aprendeu. Tanto faz se os conteúdos foram dados, não foram. Que é uma coisa assim, não que os outros professores que estão nas outras escolas sejam assim, não, mas o comprometimento é diferente. Com o cliente, e com a própria educação musical, com o profissional, assim, um respeito mútuo entre todos os aprendizados que estão se constituindo. Isso que é mais importante. (CHIQUINHA, p.99)

## 6.2 Recursos instrumentais: espaço/tempo

Uma das categorias úteis para a análise das instituições escolares são os recursos instrumentais. Esses recursos consistem nos recursos materiais e simbólicos que contribuem para a sustentação da instituição escolar, pois o espaço escolar se caracteriza pela sua materialidade e pela sua dimensão simbólica em que existem zonas edificadas e zonas não edificadas (VIÑAO FRAGO, 2005, p.19 apud RANZI, 2007, p.194).

Dentre as especificidades da escola, encontram-se os tipos de recursos tanto materiais quanto humanos. Essa escola de música apresenta um grande investimento nos recursos materiais. Suas instalações foram projetadas com a intenção específica de ser uma escola de música. Ela possui preparação acústica dos ambientes para que o som não vaze de uma sala para outra. Possui um estúdio de gravação com equipamento próprio para tal trabalho, salas equipadas e projetadas para os cursos de artes e de música para bebês, e ainda um auditório e biblioteca. Isso revela que o investimento nos bens materiais da escola é alto. Diferentes entrevistados fizeram boas referências às instalações da escola, ressaltando que esse é um dos diferenciais da escola.

### *6.2.1 Mantida por recursos materiais: organização do espaço físico*

Os recursos materiais na escola são considerados de grande qualidade. A sala de aula da musicalização para bebês, por exemplo, é construída com materiais de alto nível, desde o mobiliário até as gravações utilizadas, as quais são de muita qualidade musical, com arranjos variados, estilos diversos e boa qualidade de gravação. Os professores comentam que a escola de modo geral oferece bons recursos para o trabalho e quando eles solicitam algum material que a escola não tem, logo ele é providenciado.

A compreensão da escola passa também pela análise das categorias espaço/tempo que são vistas de maneira separada num primeiro momento, embora estejam vinculadas. Os dados empíricos trouxeram como *subcategorias* relacionadas ao espaço o entendimento da escola enquanto espaço de vivências musicais diversificadas; qualidades do espaço físico: conforto, aconchego e beleza, adequação ao tipo de trabalho desenvolvido nele e as necessidades musicais e educativas; lugar de aprender com os mais experientes.

O espaço físico da escola destaca-se pelo projeto arquitetônico, desenvolvido especialmente para as suas instalações. Com edificação própria, a escola iniciou no segundo andar do prédio e contou com isolamento acústico das salas, com um estúdio de gravação com preparação acústica, feito com projeto específico de engenharia acústica. As salas eram todas climatizadas e os materiais e instrumentos musicais foram comprados de acordo com as necessidades dos cursos. Todas as salas eram equipadas com aparelho de som, como apoio para as aulas. A sala destinada para os bebês era equipada com os materiais adequados à faixa etária dos alunos e ao plano do curso.

Anos mais tarde, a escola se expandiu para o andar de baixo, construindo ainda novas salas, um auditório, nova sala para uso exclusivo das aulas dos bebês,

sala de artes, além de um café que é aberto ao público e atende aos alunos. Mais uma vez o isolamento acústico e a climatização das salas foram mantidos. É na entrada oficial que se localiza a secretaria. É uma sala envidraçada de onde se vê a rua. Nessa sala, as secretárias veem quem quer entrar na escola e de dentro liberam a entrada por um controle remoto que abre a porta de vidro (DC, p.03).

Tanto o projeto original quanto o projeto da expansão da escola foram feitos pela mesma arquiteta, que buscou manter a unidade dos princípios propostos desde a fundação da escola. Como já mencionado, a qualidade do espaço físico é reconhecida por todos os professores entrevistados que parecem se orgulhar do espaço e sentem prazer em trabalhar com conforto.

As características visuais e tudo o que a escola oferece em termos de estrutura física foi planejado em função do seu público-alvo, que são alunos da classe alta. Sua localização é em um bairro nobre da cidade e suas instalações procuram estar de acordo com esse padrão socioeconômico, como aparece no depoimento de uma professora:

Eu acho que o que essa escola tem em comum, que ela tem de particular é que ela se dirige para um público que, que tem um poder aquisitivo um pouco maior, assim. Então, ela se preparou pra receber esse público. Eu compararia a escola a um *shopping*. Porque ela é muito, assim, não parece uma casa como as outras escolas são, né? Ela fez uma reforma muito grande, estrutural na escola. O tipo de material que tem na escada, ar condicionado, os azulejos, as cores que ela tem. Eu acho que essa coisa aconchegante, sei lá, essa coisa chique, que a escola tem é pra conquistar o tipo de público que ela pretende atingir. (ARACY,39-40)

Uma descrição semelhante é feita por Manuel:

Eu descreveria como uma escola com instalações excelentes, uma identidade visual e de *marketing* muito adequada pra classe com quem ela se dispõe a trabalhar. Que seria a classe A, com certeza, seria essa classe. [A escola] contém aí uma gama de instrumentos que nós achamos que são mais procurados e que a tornam comercialmente viável dentro de tudo isso. (MANUEL, p.50)

As características do espaço físico da escola destacam-na no cenário das escolas de música da cidade e fazem com que esse espaço seja um dos produtos que a escola oferece juntamente com as aulas; ou seja, ao trabalhar na escola ou ao estudar na escola, a pessoa tem amalgamado ao serviço oferecido o apoio proporcionado pela estrutura física. Além disso, essa escola procura estar sempre inovando, principalmente em termos tecnológicos.

Isso fica evidente na fala da professora Chiquinha, ao contar o início de seu trabalho na escola:

Acho que o que mais destaca a escola [...] é a nova forma de fazer o serviço, de oferecer o serviço. As instalações se destacam

também por serem muito cuidadosas com o aluno que ela vai receber e com o espaço. Foi muito engraçado, quando eu fiquei sabendo que tinha uma vaga pra trabalhar na escola, ainda se falava em porcentagem, assim, o professor ganhava 40%. E aí tinha uma outra escola que pagava 50%. E aí uma professora da escola me falou assim: Ah, não, mas na escola tu paga pelo ar-condicionado que tu usa na sala. Assim, que tu teria somado ao teu salário, eu entendi assim, de uma forma positiva, teria somado ao teu salário um conforto de trabalho. E que isso seria mais valioso do que receber uma porcentagem maior. Naquela época, porque agora não é mais. Então, esse conforto pro aluno, pro professor é uma coisa rara e inovadora da escola. (CHIQUINHA, 90)

Valdomiro confirma as ideias de Chiquinha quanto às inovações tecnológicas e mostra que o conforto ao que os professores se referem parece estar relacionado com a adequação do espaço físico às necessidades das aulas e também aos materiais que a escola oferece para o desenvolvimento do trabalho. Sempre que é preciso adquirir um material, ou que um professor solicita, a escola providencia no material solicitado.

Eu acho que ela é muito bem-estruturada. [Em termos de] salas, de local de trabalho, ele é bem resolvido, o espaço físico. Ele não é grande. E dentro do mínimo eu acho que o arquiteto foi muito feliz assim, né? Tem auditório que é uma coisa que impensado em botar lá, mas tem, né? Então, o que que acontece? E, então e de bons professores. Então, eu acho que a Escola Musical é muito bem equipada e ela tá, uma das poucas escolas que eu vejo que tá entrando no mundo tecnológico que os alunos têm muita vivência, que é essa coisa de mp3, computador, de baixar música, de gravar música. Então, agora, esse semestre tá sendo implantado uma sala, tecnológica, que eu acho que isso é superlegal. [...] Mas, a escola é legal por causa disso. Então, por exemplo, o aluno não sabe tocar tal música. A gente baixa a música, mostra pra ele: "Oh, a batida é essa no violão". Tal coisa acontece. E que mais acontece? Ele pode gravar. [...] Então tem, já, foi comprado. Isso é muito legal da parte da Emilinha. Ela compra o que os professores precisam. Tipo assim, não tem piano afinado ela afina o piano. Não tem teclado, ela compra teclado. O violão quebrou, ela compra, entende? (VALDOMIRO, p.84)

A qualidade da estrutura física e dos materiais oferecidos está ligada à questão mercadológica, pois essa escola mantém uma relação bastante profissional com os alunos e os considera como clientes. Ela é uma empresa que visa aos lucros e precisa se sustentar como um negócio; por isso, o espaço físico parece ter sido pensando não só pela classe social do seu público-alvo, mas também como um diferencial em relação à concorrência das outras escolas.

A escola está um pouco mais aberta ao teatro, tem um café do lado, tem uma coisa mais de cliente [...] Bom, a particularidade que ela, como ela tem condições, as salas são muito bem equipadas pro assunto a ser tratado. Seja ele, tipo assim, isolamento acústico, que nem uma escola quase tem. Quase nenhuma tem, raríssimas que eu conheço têm isolamento por sala. Eu acho que isso foi uma coisa bem pensada. Isso é um diferencial: Ar-condicionado silencioso,

esse tipo de coisa que por causa das condições é um diferencial (VALDOMIRO, p.85)

Apesar da intenção e do esforço em adequar o espaço físico às necessidades dos cursos, houve algumas falhas por uma questão de falta de entendimento de como o projeto integrado iria funcionar, por causa da rotatividade das aulas. Chiquinha comenta que por causa disso a aula de teatro ficou sem sala no horário das aulas e as professoras tiveram que dar aulas no auditório.

Só que a Emilinha explicou, e eu entendi de primeira. Só que eu acho que ela não conseguiu explicar muito bem pra arquiteta, porque não tinha espaço pra fazer isso ainda lá em cima. Se moldou quando se teve as salas lá embaixo. Só que são três turmas simultâneas de duas, três e quatro crianças, que têm três aulas simultâneas. Então, tu tem que ter três salas disponíveis ao mesmo tempo. E eu acho, e ela achou que a aula de teatro e a aula de música davam pra ser na mesma sala. Não dava, porque uma estava ocupada, né? [...] Então teve uma gerente lá na escola que a Emilinha não tinha conseguido explicar pra ela o que era pra fazer. Aí eu botei no papel: "Oh, uma turma vai estar aqui, depois vem pra cá, depois vem pra cá. Essa turma vai tá aqui, depois vem pra cá, depois vem pra cá. E essa última turma começa aqui, vai pra cá, vai pra cá. Três horários, três professoras, três salas. Três idades diferentes". E, então assim, não se planejou isso e a gente ficou com a sala de teatro lá em cima. [No auditório] Na verdade a gente fazia na outra sala, lá no final do corredor, que era a sala dos bebês antes, mas, aí se começou a usar o auditório. Que por um lado é bom, porque as crianças já têm uma noção. Mas, hoje o auditório não é preparado pra isso, né? Ele tem outras funções, e os materiais das professoras não podem ficar lá. Então acho que foi difícil iniciar ali, porque ninguém tinha entendido muito bem o que que era pra fazer. (CHIQUINHA, p.95)

O exemplo de Chiquinha mostra como o espaço físico está ligado ao projeto pedagógico da escola, ao funcionamento e dinâmica dos cursos, podendo revelar muitas vezes as concepções de ensino, de música e de escola de quem idealizou a escola de música.

### *6.2.2 O uso dos espaços: organização pedagógico-espacial*

A organização do espaço físico de uma escola de música parece, em um primeiro momento, óbvia. Ligada, porém, ao tipo de uso dos espaços, a organização ocorre em virtude da peculiaridade de seu objeto, a música e a sua natureza sonora. As aulas simultâneas requerem desse espaço um isolamento acústico para que o som de uma aula não interfira em outra. Mesmo assim, o ambiente escolar é preenchido pelos sons das diversas aulas simultâneas.

A adequação do espaço físico às necessidades do ensino da música também proporciona o desenvolvimento de certas atividades que outras escolas não podem oferecer por não terem a mesma estrutura, como, por exemplo, o auditório. As



apresentações são uma necessidade da maioria das pessoas que estuda música e ao mesmo tempo uma dificuldade, pois, para se realizar apresentações, as escolas ou os alunos precisam encontrar espaços para alugar na cidade para realizar suas apresentações. Nessa escola, apesar de se realizar os grandes espetáculos fora dela, há um auditório que ela utiliza para seus alunos, suas aulas e ainda oferece para eventos de fora da escola.

As instalações da escola proporcionam também um ambiente agradável aos alunos. Segundo Manuel, os alunos comentam com ele suas impressões sobre o ambiente. Tanto o ambiente físico quanto o ambiente psicológico são bons para os alunos.

[o que me chama atenção] é como as pessoas se sentem bem cursando aqui um instrumento, que eu escuto delas aqui. É um ambiente considerado muito agradável por muitos para estudar música, um ambiente tranquilo. Os dois, o ambiente [físico e o ambiente psicológico]. Isso eu escuto de clientes. Que é um ambiente muito agradável, porque a gente sabe que a escola disponibiliza todas as salas com todos equipamentos pra alunos virem aqui estudar em horários extras, claro. (MANUEL, p.50)

Esse ambiente parece também ser proporcionado pelo fato de ocorrerem diversas aulas simultâneas. É o som dos vários ambientes se misturando, ora se destacando conforme se passa por determinada sala. Isso parece gerar uma atmosfera única ao lugar que só é possível quando todas as aulas ocorrem ao mesmo tempo.

Esse meio tem que ter primeira coisa: música acontecendo, sempre, dentro da sala de aula, tá? Porque por incrível que pareça isso é uma cena muito comum de qualquer pessoa que trabalha em escola, mas isso é uma coisa muito diferente pra quem não é de nenhuma escola de música. Tu chegar e ver a aula acontecendo, cinco salas ao mesmo tempo. Tu pega qualquer pessoa fora da música e põe assim, caiu aqui, ela vai ficar assim oh...maravilhada. Ela não vai saber o que ouvir. Isso é algo muito diferente na rotina dessas pessoas que não tiveram nenhuma história com a música, entendeu? Então o ambiente é esse, certo? Professores que tocam, um ambiente onde a música aconteça, é isso que vai atrair alunos, sem dúvida alguma. A própria prática musical. Exatamente. (MANUEL, p.55-56)

Essa atmosfera gerada pela prática musical é que dá vida ao espaço. Manuel comentou que não basta ter um espaço físico "maravilhoso" e não ter o som no ambiente, como adverte:

Mas, tu pode ter salas maravilhosas, todos os equipamentos e só chegar pessoas aqui enquanto não estiver tendo nenhuma aula, a imagem é outra já. Agora, chegar pessoas, escutar bateria, que nem a gente tá ouvindo ali, vê o cara ali na percussão e tal, nossa, ele vai já com aquela parte afetiva. Fechou com aquilo ali, entendeu? Que ele esperava. (MANUEL, p.56)

Os espaços da escola também possuem usos que vão além daqueles esperados ou tradicionalmente estabelecidos. O desfrutar do conforto oferecido pela estrutura vai além das questões musicais e contribuem para o estabelecimento desta escola.

No espaço da escola, também circulam pessoas que não estudam lá. São pais, avós, babás, parentes e amigos dos alunos. Muitas vezes essas pessoas aguardam o final das aulas de quem esperam, no corredor, equipado para ser um local de espera. Nele há um grande mural colorido com o *slogan* da escola, tem um bebedouro com água e uma pia para se lavar as mãos. Lá tem um quadro com informações sobre cursos. Ali passam muitos dos que precisam ir para as salas, inclusive a porta interna do café. Só não passam por ali os professores que chegam na escola e vão direto para a sala dos professores, pois esta fica isolada do restante das salas de aula. A sala do gerente também é antes deste corredor. Ela fica ao lado da secretaria e antes da sala dos professores. A sala da diretora é dentro da sala dos professores. Todas as salas são muito pequenas para que o espaço físico seja muito bem aproveitado (DC, p.03).

As salas são identificadas pelas cores de suas portas as quais todas possuem janelas de vidro, por onde se pode ver as aulas acontecendo. As crianças, entre uma aula e outra, ou ao esperar para que alguém as busque esperam nas áreas de circulação da escola ou ainda nas escadas. Pude presenciar alguns brincando, no dia em que assisti a um ensaio. Às vezes os professores acompanham as crianças nesses momentos fora das aulas, como descrevi: "Ao descer a escada, havia duas meninas nos degraus, e o professor de flauta estava com elas, conversando, como se estivesse tomando conta delas. Cumprimentei-o e me despedi" (DC, p.17).

Nas aulas do projeto integrado ocorre um intervalo em que as crianças fazem um lanche. Esse lanche ocorre na sala de artes. Em uma ocasião, o lanche foi na sala de arte terapia. Quando cheguei à sala, a maioria já estava sentada à mesa, lanchando. Ali estavam a senhora da limpeza, a funcionária do café e a professora de artes (DC, p.19-20).

### **6.3 Tempo: para a música, do grupo e no cotidiano das pessoas que frequentam a escola**

O tempo é uma dimensão institucional que apareceu em diversas falas. Ele está relacionado ao tempo das aulas e dos cursos, ao tempo de aprendizagem dos alunos, ao tempo das pessoas que frequentam a escola e ao tempo dedicado à música.

O tempo que as pessoas que frequentam a escola têm disponível para se dedicarem à música ou a prestigiarem os seus eventos apareceu como uma questão relevante. Outra questão que surgiu relacionada ao tempo foi a grande velocidade presente na vida cotidiana. A rapidez no fluxo de informações que circulam nos meios de comunicação e a internet seriam alguns fatores que levariam os estudantes a terem menos capacidade de concentração para participarem de aulas individuais desde cedo, levando à necessidade de adaptação dos cursos da escola nas idades menores.

[...] mas a gente vê que hoje existe a questão toda da internet, globalização, coisas muito rápidas. Cada vez menos as crianças estão vindo preparadas pra tocar um instrumento com cinco, seis anos. Existe uma necessidade muito maior dessa questão do grupo, de ter esse desenvolvimento em grupo. E isso eu acho até é um momento bem de transição eu vejo assim. Existe essa transição que há um tempo atrás crianças chegavam com cinco, seis anos e conseguiam fazer bem um instrumento. Isso hoje já é uma exceção. Não estão mais preparadas. Elas querem resultados rápidos e isso não acontece no instrumento. E com essa idade, menos ainda. Então uma criança de hoje, ela não tem paciência de ficar sentada lá. A aula tem que ser dinâmica. Se ela vai pro Elementar II onde ela tem uma aula de violino com oito crianças, né? A gente já tem os instrumentos, também é uma coisa que a gente resolveu adotar. Adotam-se flautas, o piano, o violino e não se pede para que os pais comprem. Porque é justamente um momento de experimentar. E a gente acha importante dar essa oportunidade pra criança, de experimentar. (EMILINHA, p.4)

Além da rapidez da vida cotidiana, ocorre ainda a grande quantidade de atividades que os alunos fazem além da escola. Isso os leva a terem pouco tempo de dedicação aos estudos de música e, ao mesmo tempo, pouco "envolvimento dos pais" em relação à questão "com horário, com colégio (...), e aí, onde é que nós ficamos? Nós ficamos concorrendo com inglês, com balé, com isso, com aquilo, com aquilo lá" (EMILINHA, p.6).

No aniversário da escola num determinado ano, a escola realizou uma semana de atividades especiais. No ano seguinte ela diminuiu o número de atividades oferecidas, pois os alunos não prestigiaram os eventos como a escola esperava. De acordo com Emilinha, isso ocorreu porque as pessoas têm menos tempo disponível. Em geral, certos alunos só têm tempo para frequentarem as próprias aulas e não participam das demais atividades oferecidas pela escola.

O tempo que os alunos permanecem na escola é curto. Segundo Valdomiro, eles ficam em geral dois anos. Muitos em função do pagamento, outros, talvez, por que se deparam com dificuldades de aprendizagem que não esperavam ao iniciar os estudos de música.

Eu faço, um balanço porque eu sei que eles pagam caro, né? E por causa da clientela da Escola, dá pra perceber que muitos lá são tiro

curto, é um, dois anos, a não ser quando aparece um aluno específico, quero tal coisa. Quero músicas, quero bossa nova, quero tocar que nem o Segovia, eu tinha um aluno que queria que nem o Segovia. Então, ele baixava os emule, emule não, baixava. Sim baixava as músicas... Segovia tocando, baixava *youtube* ou Segovia tocando e imitava. Só que daí tem problemas. Por exemplo, Segovia toca com uma digitação que não é a mais fácil. Foi uma que ele aprendeu sozinho. Ele criou aquela digitação, e ela é muito mais difícil de tocar com violão tradicional. Hoje em dia tem um padrão mais fácil de tocar. E isso foi muito engraçado. E esse também ficou dois anos, mas saiu. Muito em função do pagamento, isso aí não há nem dúvida. Pagamento é caro, e as mães querem saber em quanto tempo ele vai aprender piano? (VALDOMIRO, p.80)

Talvez a expectativa de certos alunos ou pais não seja cumprida, e, quando os estudantes ou pais dão-se conta de que é preciso mais dedicação ou mais tempo de permanência na escola para conseguirem atingir determinado nível de conhecimento musical, ou ainda, para conseguirem tocar determinadas músicas, eles desistem do estudo. Para Valdomiro seria " a questão do tiro curto. Que é tanto dos filhos, da gurizada, como dos pais. Os pais dizem: "Bah, o meu filho não quer tocar, o que ele quer fazer? É, será que até o fim do ano ele vai tocar Beethoven? (VALDOMIRO, p.83).

Alguns professores, como Adoniran, observam que certas crianças têm apresentado uma precocidade em termos de interesse e gosto musical. Ao mesmo tempo, em alguns casos, parece haver um antagonismo nessa precocidade e no tempo de aprendizagem delas. Segundo Adoniran, essa precocidade influencia o planejamento e a escolha de repertório. Cada vez mais, crianças mais novas, se interessam por determinados repertórios, antes considerados para adultos. Esse fato acarreta numa reformulação de objetivos de ensino e parece ser uma dificuldade para certos professores, pois apesar do interesse por repertórios mais complexos, as crianças não são capazes de uma execução musical mais complexa, levando os professores a terem que fazer diversas adaptações de músicas complexas, para níveis mais elementares.

Hoje, com a questão de informação as crianças estão muito mais precoces. Eu tenho um aluno de 9 anos que só quer tocar músicas de bandas conhecidas. E fica difícil de dar aula pra ele, porque tem que ir achando coisas que ele consiga tocar. Desde daquilo que ele quer tocar e teriam coisas mais de criança, muito mais fáceis dele tocar e tocaria inúmeras. Então, se já com criança é difícil, tu imagina com adulto, que seus gostos já estão totalmente estabelecidos. Eu gosto disso, eu quero tocar isso. Tu pode até mostrar coisas novas pra eles, mas eles já têm toda uma expectativa. Eles compram seus discos, eles ouvem o que gostam, Então, sempre te trazem, eu gostaria de tocar isso [...] Tá, vamos tentar fazer que toque isso [...]. (ADONIRAN, p.12)

Os espaços desta escola, sua materialidade e organização estão intimamente ligados às questões mercadológicas, constituindo-se em um de seus diferenciais. Esses fatores a particularizam enquanto escola-empresa.

## **7 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO ASPECTO CURRICULAR**

### **7.1 Princípios de ordem e organização: currículo**

Os princípios de ordem que se revelaram a partir da análise dos dados empíricos estão fortemente relacionados à estruturação curricular da escola e à estruturação interna dos próprios cursos. Esses últimos estão divididos em duas grandes categorias: aulas individuais e coletivas. Certas aulas coletivas são oferecidas para os alunos tendo como princípio de organização o nível de aprendizagem musical; outros têm como princípio a faixa etária dos alunos; outros, são abertos, independentemente do nível de aprendizagem e da faixa etária.

#### *7.1.1 Estrutura curricular*

A escola oferece instrumentos e cursos voltados tanto para a música erudita quanto para a música popular. A estrutura curricular da escola está organizada em decorrência do tipo de repertório ensinado na escola, pois para a prática da música popular são utilizados instrumentos específicos, diferentes daqueles utilizados na música erudita orquestral, por exemplo. A escola também oferece cursos preparatórios para o vestibular. Nesse caso recebe alunos de violão, canto e piano, com uma "formação bastante boa", no sentido, "de avançados" (ARACY, p.40). Os cursos e instrumentos oferecidos são livres em relação ao conteúdo desenvolvido, ao tipo de repertório e também quanto às exigências em relação aos alunos.

##### **7.1.1.1 Áreas e disciplinas do currículo**

A estrutura curricular da escola está dividida em três grandes áreas. A infantil, a popular e a erudita. A Figura 1 mostra a estrutura curricular da escola:

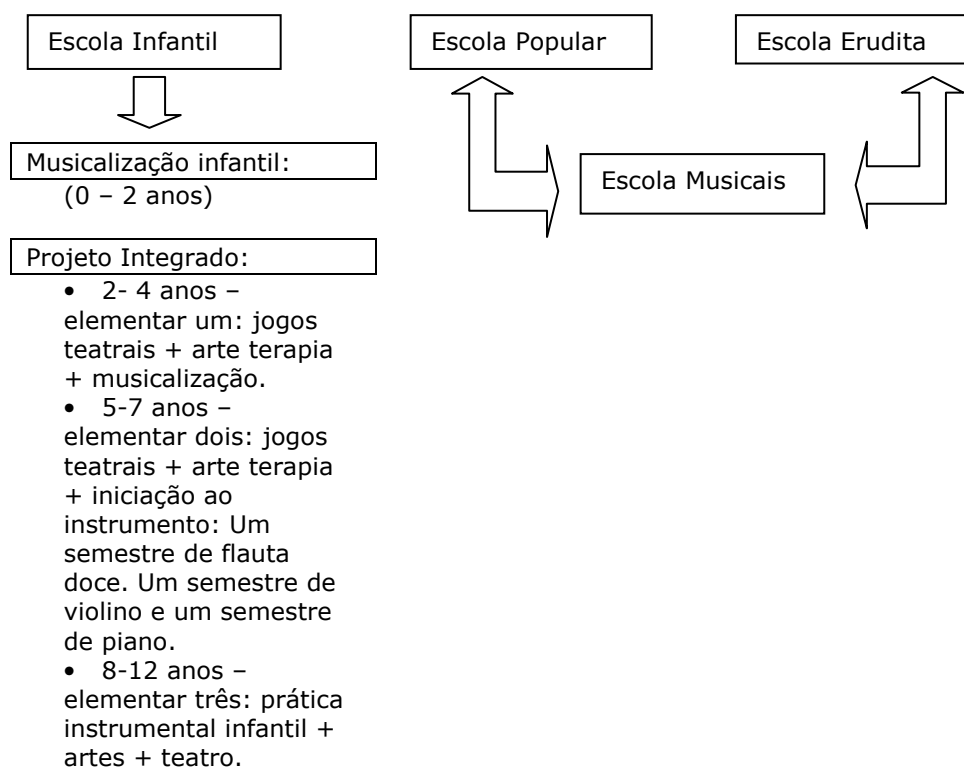


Figura 4 - Estrutura Curricular da Escola

#### a) Área infantil

Na área infantil, maior fatia da escola em termos de número de alunos, na época da pesquisa, atende crianças de zero até doze anos de idade, oferecendo cursos específicos para cada faixa etária.

[A escola] tem um começo com Escola Bebês e atende crianças até doze anos. A Escola Infantil, onde eu tenho a Escola Bebê, de zero a dois anos, o projeto integrado de música, teatro e artes, de dois a doze anos. Então, com as crianças passando por três níveis. Então, na Escola Bebês é única e exclusivamente a Musicalização. Um modelo Escola Bebês que já foi criado dentro da Universidade. Que é o projeto de Musicalização para Bebês de zero a dois anos com aquela aula semanal e que não mudou em nada a concepção que já era feita dentro da Universidade. (EMILINHA, p.1)

Na descrição da diretora:

É uma maneira totalmente diferente da Escola Infantil, porque a gente quer que as crianças tenham o mesmo peso. Ou seja, que elas tenham uma prática curricular de artes, teatro e música. Mas isso, depois do infantil pro básico é o último estágio da Escola Infantil, de oito a doze anos. Então, eles continuam tendo música, que passa a ser um instrumento. Artes e teatro mesmo. Que aí eles começam a encenar. Só que daí isso já não é imposto de uma forma que fiquem toda manhã, fiquem toda tarde. Essa disciplina é oferecida, mas aí a gente não pode mais obrigá-los a fazer. Podem

não fazer. Podem não fazer... "bem, vim aqui estudar piano e não quero fazer teatro". E aí, é muito mais difícil passar isso como uma proposta integrada. (EMILINHA, p.5-6)

A participação em cada nível depende da faixa etária. Se uma criança entra na escola com sete anos ela já entra no nível elementar dois. Essa área foi sendo criada na medida em que a escola via a necessidade de incrementar seus cursos e atender à demanda de sua clientela. O projeto integrado iniciou-se a partir dos musicais, produzidos pela escola, uma vez que, como já mencionado, a diretora e os professores sentiram a necessidade de haver, além da música, aulas de teatro e artes visuais.

Como os alunos de música não podiam ter somente habilidades técnicas diretamente voltadas à execução vocal ou instrumental, considerou-se que presença de palco, postura corporal e outros requisitos eram muito importantes nas produções dos eventos como uma ópera, um musical ou até mesmo um recital. Foi depois de se ter a música da ópera praticamente organizada que a direção e os professores se deram conta de que precisavam da parte cênica. Aí foram atrás de direção cênica, de figurinos e de tudo que se precisa além da música. Com isso foram vendo que alunos e professores que musicalmente eram bons acabavam apresentando problemas no palco, por falta dessas outras habilidades não contempladas pela aula de música.

A partir dessas reflexões decidiram iniciar o projeto integrado, onde as crianças, ao entrar na escola, quando pequenas fazem aulas de jogos teatrais, arte terapia e música para bebês ou musicalização. Mais tarde, depois de atingirem certa idade, os jogos teatrais passaram a ser chamados de atividades cênicas, a arte terapia passa a ser aula de artes e a música para bebês ou musicalização passa a ser teoria musical. Com isso a criança tem a oportunidade de vivenciar as três artes (DC, p.04).

#### b) Área erudita

A área de música erudita existe desde a fundação da escola "com uma área bem definida, com programa já tradicional de acordo com a própria formação acadêmica dos professores". (EMILINHA, p.4-5) Ao longo do tempo vem sendo menos procurada. Como consequência, a escola tem investido menos na oferta de cursos a ela relacionados.

A parte erudita que era uma parte muito forte no início, inclusive com a questão da preparação do vestibular que nós temos até hoje. Ainda tem simulado todo ano. Toda aquela proposta inicial de ter a



preparação pro vestibular. Isso continua acontecendo, mas numa proporção menor. (EMILINHA, p.4)

Na área erudita existem as seguintes disciplinas: flauta transversal, piano, violão, violino, viola, violoncelo, canto, teoria musical, grupo instrumental, música de câmara, história da música.

A Escola Erudita, em termos de disciplina, tem o instrumento como base. E depois ela tem a prática de música de câmara. Fazem a música de câmara, quando já têm condições. Bem iniciantes ainda não fazem. Porque a gente estabeleceu um currículo de base do intermediário ao avançado. Então no básico ainda não tem música de câmara. Começa a partir do intermediário. Tem a história da música que ela é oferecida a cada dois semestres. Em função da procura. Tem a teoria musical que é teoria e percepção que é oferecida todos os semestres, porque ela é em quatro módulos. (EMILINHA, p.4)

Em termos de música erudita, Carmem avalia que o trabalho da escola nessa área está "muito próximo do que é o trabalho realmente, que se faz dentro de uma universidade, faz dentro de um conservatório" (CARMEM, p.73).

#### c) Área popular

A área de música popular, segundo a diretora da escola, é a segunda maior fatia da escola em termos de número de alunos<sup>33</sup>. Isso ocorre pelo interesse dos alunos que procuram a escola. Nela, os alunos têm aula de instrumento, teoria e prática de conjunto. Há ainda o bloco de percussão que mesmo fazendo parte do setor popular é oferecido para todos os alunos, independentemente de fazerem parte da área popular ou erudita.

A Escola Popular tem além do instrumento, a principal coisa é a prática em conjunto. Que é uma coisa que os alunos procuram bastante. Tem o bloco de percussão. Que são aqueles alunos que querem aprender ritmo, mas não querem ir pra aula de teoria. Então eles preferem tocar. O bloco de percussão que também foi uma daquelas disciplinas que surgiu assim na experiência. Tem o canto coral que atende as duas áreas. (EMILINHA, p.5)

#### d) Musicais

Essas três áreas têm ainda um projeto que é chamado de Escola Musicais, e dentro desse projeto ou módulo é que ocorrem as disciplinas de outras áreas, como o teatro e o sapateado.

---

<sup>33</sup> A área mais procurada é a área infantil, segundo informações da Diretora da Escola.

Manuel também relata como as disciplinas de teatro e artes começaram a ser introduzidas na escola:

Musical engloba outras disciplinas que são necessárias de serem trabalhadas, como teatro e artes, certo? Isso foi acrescentado no currículo da escola. O objetivo de apresentar arte e teatro é pra dar um embasamento pra essa parte dos musicais, é pra parte cênica, principalmente. Porque a parte musical, essa a gente já tinha garantido, entendeu? É a nossa área, mas, essa outra parte quando foram feitos os primeiros espetáculos se percebeu essa deficiência nessa outra parte de acabamento cênico. Como a escola poderia crescer e os alunos poderiam crescer com isso. Então, essa é a ideia. (MANUEL, p.58)

Assim, o teatro, "ainda não se identifica como área que tem uma autonomia. Ela vem a atender as necessidades dos espetáculos que vão se produzir". Porém, segundo a diretora, ele "não necessariamente precisa ser direcionado para o espetáculo de final de ano", ele faria "um trabalho geral e não com foco específico para o espetáculo". O teatro também teria outras funções para as pessoas que o procuram: "os cantores porque querem ter uma *performance*, porque querem fazer um relaxamento, ter mais desenvoltura. Os pianistas porque querem ter mais expressão, não serem tão duros". Como muitos procuram a escola para fazer o teatro, a escola "tirou o espetáculo disso pra possibilitar que as pessoas possam fazer os instrumentos e ainda fazer o teatro" (EMILINHA, p.5-6).

Como a disciplina teatro, o sapateado faz parte do Escola Musicais, mas também seria uma área que "não tem uma autonomia, não tem uma independência". Para a diretora:

Isso é uma ideia curricular, mas é uma ideia ainda que as pessoas não se encaixaram ali. Elas não querem entrar na escola e ir pro Escola Musicais. Porque elas não vêm pra participar de um musical. Elas querem participar, mas, elas querem que isso venha naturalmente e não elas entrarem nisso. Então, o Escola Musicais ainda não ganhou uma autonomia. Essas disciplinas são superprocuradas, mas elas são procuradas tanto pelo pessoal que faz erudita como pelo pessoal que faz popular. (EMILINHA, 5-6)

A participação dos alunos no módulo Escola Musicais é voluntária e, às vezes, conforme o espetáculo a ser produzido, existe algum tipo de pré-requisito.

Na sua estrutura curricular, a escola tem em comum com outras escolas de música de Porto Alegre a aula de teoria e a aula de instrumento. Por outro lado foi pioneira na implementação da prática de conjunto. Além disso, ela sempre "[...] se propôs a oferecer um grande número de disciplinas" (ADONIRAN, p.17).

Algumas disciplinas do currículo têm tido menos procura, de tal forma que parecem tender a desaparecer do currículo, como o curso de preparação para o vestibular. Segundo Adoniran a procura de aulas de preparação para o vestibular

de música tem diminuído. Isso porque a Extensão da UFRGS faz concorrência para eles uma vez que os alunos parecem se sentir mais perto na Universidade se fizerem aulas lá (DC, p.03).

Ao avaliar sobre a estrutura curricular da escola a diretora afirma:

Se a gente for pensar no número de alunos que aproveita a estrutura da escola como um todo, que frequenta regularmente o currículo proposto pela escola, esse número é muito pequeno. A fatia da Escola Popular é grande, a fatia da Escola Infantil é grande, mas se a gente for pensar em termos de número de alunos que fazem toda a proposta que a escola oferece, esse número é muito pequeno. É muito pequeno. Te diria que chega a 20% no máximo. E é por isso esse investimento no currículo infantil. Pra que a gente possa plantar a sementinha. (EMILINHA, p.7-8)

#### 7.1.1.2 Articulação das áreas

As três áreas da escola se desenvolvem de acordo com o perfil de seus professores. A área infantil é a que mais tem se desenvolvido em termos de estruturação e consolidação do trabalho dos professores.

É, eu acho que tem uma situação diferente na educação infantil, porque como a gente está inovando nos setores, assim, na educação dos bebês, na educação do projeto integrado de dois a quatro, a gente está construindo junto muitas coisas. Mas, na área dos professores [Erudita e Popular], cada um trouxe o seu conhecimento. Cada um dava aula há trinta anos igual, e, assim, teve que se adequar a ter que fazer projeto em conjunto com outros professores, e eu acho que isso enriqueceu muito o trabalho de todos, né? E enriquece a escola. (CHIQUINHA, p.91)

Além da divisão dos cursos em três áreas e da estrutura curricular em níveis, ainda há uma organização interna de cada curso que, em alguns casos, é feita em equipe, pelos pares ou ainda pelos setores. Esses níveis são organizados, no caso da guitarra e do violão, a partir de aspectos técnicos combinados com o conhecimento de acordes e afinação.

A passagem de nível segue uma cronologia livre, ou seja, cada nível dura o tempo do aluno.

Básico dividido em três, básico I, II e III. Intermediário I, II, III. Ele começa o básico I seria assim, o aluno nunca pegou no instrumento, ele vai desde a questão de como segurar o instrumento, no caso guitarra. No violão os acordes mais básicos, construção de acordes, usando menos dedos que o tradicional depois começar vai chegando em acordes, começando com acordes abertos, por exemplo. Afinar todos em primeira posição no instrumento, sem pestana. Digamos no básico II, já começaria exigir um pouco mais de técnica deles. Lógico, que eu já tive caso de aluno que passou do básico I pro II num mês. Como já teve casos de alunos que levaram um ano pra fazer isso. (ADONIRAN, p.10)

No entanto, certas disciplinas, como história da música, são oferecidas para qualquer aluno, mesmo os da área popular. Segundo Adoniran, os conteúdos dados ficam muito distantes da realidade dos alunos e com pouca relação com o que eles tocam.

Os alunos, pelo fato de eles não conseguirem fazer essa conexão da teoria com a prática, eles desistem antes de acabar o semestre nas aulas de teoria. Apesar de eu sempre ter tido um bom *quorum* sempre nas aulas que eu dei, mas acontece bastante assim isso, da desistência: "É chato". Ou não consegue aplicar isso ao instrumento que ele tá tocando, então se torna maçante pra ele. E se fica difícil pra teoria musical que seria uma disciplina que teria uma conexão mais direta, pras disciplinas como história da música ou harmonia se torna muito abstrato pra eles. (ADONIRAN, p.10)

Nesse sentido, a integração entre os alunos e também das disciplinas entre si parece ser de grande importância. A troca proporcionada pela integração do trabalho evidenciaria outros conteúdos como o conhecimento das especificidades dos demais instrumentos além do que o aluno esteja estudando, o conhecimento de outros universos. Na visão de Carmem,

Essas disciplinas, por exemplo, complementares que a gente tem aqui proporcionam [uma integração]. Prática de conjunto, música de câmara, que alunos de instrumentos diferentes trabalhem juntos, que eles vejam as dificuldades, facilidades dos outros instrumentos, que conheçam realmente o universo musical. Não fica preso só ao instrumento dele. Que vem, faz aula de canto e vai embora, não tem a menor idéia de como é uma aula de piano, não tem a menor idéia de que que é o sofrimento de um pianista tentar fazer determinadas coisas ou não. São essas disciplinas que te dão essa possibilidade. Então, eu acho que isso é um grande diferencial e eu acho que é justamente isso que é a liga. Para te dar realmente a formação. (CARMEM, p.72)

Apresentar-se em público, ter a experiência próxima daquela que um músico tem na sua vida profissional é um conteúdo implícito em certas disciplinas e também no objetivo da escola em produzir espetáculos e proporcionar aos alunos a experiência de palco, como já mencionado. Além disso, disciplinas, como o canto coral, buscam trabalhar nos alunos questões emocionais, tais como a superação da timidez para cantar.

A estrutura curricular é compartilhada por todos os profissionais da escola. Pelos professores, na medida em que eles têm consciência da estrutura dos cursos aos quais estão relacionados; pela secretaria, pois as secretárias informam aos alunos sobre que cursos fazer; e pelos alunos e pais, porque decidem sobre os cursos e seus níveis, dentro do espectro maior da estrutura curricular. Dessa forma, o currículo é experienciado por todos, de acordo com seu papel na escola. Se entendermos o currículo de maneira abrangente, como tudo o que ocorre na escola

está inserido dentro dele, incluindo os saraus e apresentações, então, tudo o que a escola oferece para os alunos é parte de seu currículo (Ver SILVA, 1995, 2002). As formas de conhecimento que são adquiridas a partir das relações sociais, dentro e fora da sala de aula, ultrapassam a relação ensino e aprendizagem de música e que fazem parte do universo desta escola, dando-lhe uma singularidade.

Nessa escola, por ocorrerem disciplinas de outras artes além da música, são necessários conhecimentos técnicos específicos dessas áreas que estejam relacionados com a música. Essa relação ou articulação entre os diferentes tipos de conhecimento se dão principalmente nos musicais da escola.

Sem a interação das outras áreas a gente viu que pra produzir uma ópera barroca, pra produzir um Musical como a *Ópera do Malandro*, do Chico Buarque. Pra produzir esse ano o *Mágico de Oz* não era só suficiente o ensino do instrumento e as disciplinas. A gente precisava interagir com outras áreas. Então foi que, desde 2006, a proposta da escola se ampliou para um ensino, principalmente na área infantil que é onde a gente acredita que vá acontecer a formação desde o início pra um projeto integrado de música, arte e teatro. (EMILINHA, p.1)

Algumas disciplinas oferecidas na estrutura curricular da escola são disciplinas que tradicionalmente ocorrem em conservatórios, escolas de música e na universidade. Falando sobre o trabalho da escola, Carmem, que trabalha na área erudita e na popular disse que o trabalho da escola está muito próximo ao que se faz na universidade (p.73).

Essas, em geral, são as disciplinas voltadas para música erudita, a qual, segundo Adoniran, já tem sua sequência de conteúdos e disciplinas estruturada. Nesse sentido, na área erudita, a escola parece reproduzir um modelo consolidado, procurando inovar em áreas como a infantil e a popular. A fala da diretora mostra a crença de que a música erudita tem uma estrutura de tal forma consolidada que parece ser inquestionável, óbvia e de uma qualidade já garantida. Nessa estrutura, a aula de instrumento está no centro, sendo complementada por disciplinas teóricas e de prática musical em grupo. Foi esse modelo que a escola procurou estabelecer também na música popular, para que essa área ficasse “no mesmo patamar do ensino da música erudita” como ela explica:

Então, a gente foi ampliando o repertório popular que era uma necessidade da música popular. Ela não tinha um ensino dirigido. As pessoas sempre separavam o erudito, então vamos: música de câmara, vamos fazer teoria e tudo. E o popular estava relegado em segundo plano. Não! Então vamos fazer um ensino de música popular no mesmo patamar do ensino da música erudita, ou seja, aí que começou aquela pesquisa de disciplinas que pudessem ajudar o ensino da música popular, harmonia voltada à música popular, teoria também aplicada à música popular. É a parte de prática de conjunto, formação de bandas, o profissional destinado pra fazer esse trabalho do conjunto das pessoas, juntar guitarristas com

bateristas, cantores de música popular. E a gente foi vendo essa necessidade que se via muito mais presente do que o ensino de música erudita que já era um ensino mais formalizado, já tinha toda uma base construída. (EMILINHA, p.1)

A preocupação com a estrutura curricular da escola, para a direção, é um princípio que garante um grau de “qualidade” ao ensino de música, ou seja, o complemento trazido por disciplinas além do instrumento, como a história da música, a prática de conjunto ou a harmonia aplicada à música popular proporcionariam mais qualidade no aprendizado dos alunos. (EMILINHA, p.1)

### *7.1.2 Organização dos cursos*

#### *7.1.2.1 De acordo com o nível e interesse dos alunos*

A organização dos cursos da escola ocorre de tal forma que são configurados de maneira quase individual, ou seja, seguem o nível e o interesse dos alunos. Essa característica possui dois lados distintos. Por um lado, seguir o interesse dos alunos pode ser um recurso positivo que traga para escola mais alunos, e que possibilite um aprendizado mais significativo para os alunos. Por outro lado, pode ser frustrante para o professor na medida em que este pode não conseguir trabalhar em um nível que considere satisfatório, levando o seu aluno a progredir em termos musicais. Sobre isso, Valdomiro comenta que não consegue organizar o ensino de maneira progressiva, da mesma forma com todos os alunos. É como se cada aluno seguisse uma sequência diferente e “não padroniza nada” (p.84).

A organização dos cursos ocorre por setor. Adoniran comenta que na música popular eles conseguiram manter uma organização do grupo. Mesmo assim, ele comenta que a música popular sugere uma forma complexa de organização, na medida em que o ensino se baseia em grande parte no repertório que os alunos ouvem e preferem tocar. Como partem desse ponto, cada um parece construir sua própria trajetória de desenvolvimento dentro da aprendizagem do instrumento. Alguns passos parecem ser comuns, no entanto, conforme afirmou o professor, eles se mantêm em constante adaptação aos alunos.

No setor de música popular a gente tem trabalhado mais dessa forma. Porque é muito diferente do setor de música erudita, onde tu tem um uma série de passos que tu tem que dar. Mesmo que tu siga, lá, o modelo do Conservatório de Paris<sup>34</sup>. Mas, tu tem aquela série de coisas que tu tocou: tu vai começar tocando isso, pra conseguir; teu próximo passo é fazer isso. Essa questão de passos de repertório e desenvolvimento técnico é muito diferente na música popular, porque as diferentes coisas que os alunos gostam

---

<sup>34</sup> Ver capítulo 1, item 1.2.

de ouvir, que eles gostariam de tocar são muito distintas. Então tu tem que estar constantemente se adaptando pra cada aluno [...] [pois] com essa quantidade de subgêneros da música popular que acabou aparecendo, se tornou muito difícil tu construir uma linha de repertório que o aluno deve fazer. Com as crianças, por exemplo, é mais fácil. Mas, às vezes tem alunos que são exceções. (ADONIRAN, p.12)

A organização "individualizada" dos cursos também tem o seu ônus. De acordo com o mesmo professor, existe uma dificuldade em seguir uma proposta pedagógica da escola e ser fiel a ela. Isso ocorre porque os cursos são livres e os alunos pedem para os professores lhes ensinarem o que lhes interessa. Essa dificuldade é maior na música popular. Na música erudita, segundo ele, é mais fácil; parece que o percurso já está estabelecido e legitimado. Enquanto que na música popular, por ter, segundo ele, muitas peculiaridades, é mais difícil manter um padrão.

Então, essa é a maior dificuldade que, no meu caso, eu vejo da escola como curso livre, porque são duas coisas que tornam muito difíceis. (...) Tu criar um proposta pedagógica e ser totalmente fiel a ela. [...] A escola é curso livre. O aluno vai lá, paga e tem que ensinar ele. De preferência ele vai pedir pra tu ensinar o que ele quer. Então, no caso, ele tem essa liberdade. [...] O que é muito difícil na música popular que tem 'ene' peculiaridades, como um guitarrista [que] queria tocar (Jethro Tull), então ele vai ter que começar a ter contato com outras bandas de música progressiva também. E, a forma como um guitarrista de uma banda toca é totalmente diferente da forma de como outra banda toca. A escala pentatônica é a mesma, e uma usa de uma forma. No Pink Floyd, e o Jimi Hendrix usava de outra, da forma dele. Então, esse tipo de variedade é o grande diferencial que a música erudita não vai ter. Tu tem gravações desses compositores. Isso te bota assim: eu vou tocar Hendrix, eu posso ou tentar tocar do meu jeito, ou vou tentar chegar próximo do que o Hendrix fazia. E a gente não tem uma gravação do Beethoven tocando pra realmente saber como ele queria que a *Sonata ao Luar* soasse, por exemplo. E, então, tu tem o quê? A partitura. A nossa verdade é o que está na partitura. Na música erudita a verdade é o que está na partitura. Na música popular a verdade é: tem várias verdades, tem a forma como o próprio compositor e intérprete da sua obra tocou em diferente momento da carreira. Então, é um emaranhado de coisas que se torna muito difícil tu estabelecer uma forma padronizada. (ADONIRAN, p.13)

Apesar da dificuldade, o professor procura o seu próprio jeito para levar o aluno a manter uma organização na aprendizagem. Ele estabelece um acordo que é feito durante do processo de ensino.

A gente deveria tocar isso, isso e isso. Tu pode ir cercando ele com coisas desse conteúdo. Que é o que eu geralmente faço. Eu tento adaptar aquele conteúdo dentro do repertório que ele quer fazer. (ADONIRAN, p.13)

Ele cita como exemplo um aluno que tem nove anos e que só quer tocar músicas de bandas conhecidas. Acha difícil de dar aulas para ele, procura um repertório que ele possa tocar, mas nem sempre consegue.

Essa organização que o professor tem em relação ao programa que o aluno vai cumprir, é considerada como um tipo de proposta pedagógica. Essa proposta se caracteriza pela adequação a cada aluno. A proposta se diferencia quando um aluno o procura com o intuito de absorver a forma como ele, professor, pensa a música. Não é o caso da escola, em que os alunos não buscam um professor específico, e sim o aprendizado do instrumento independentemente de que venha a ser o professor. Sua proposta foi criada em virtude de estar numa escola de música, e esse pensamento foi sendo construído na medida em que desempenhava sua função de professor. Segundo ele, ao sair da universidade, tinha a ilusão de aplicar conhecimentos e, ao tentar fazê-lo, decepcionou-se. A forma que encontrou foi o diálogo com o aluno, ou seja, o acordo. Nesse caso, a negociação foi possível.

A proposta pedagógica do professor segue a proposta do setor da música popular, que foi construída em conjunto com os professores de baixo e bateria. Eles criaram uma sequência de conteúdos baseada nos estilos musicais.

Quando a gente sentou pra construir isso, a gente tentou aproximar baixo, guitarra e violão. Guitarra e violão digamos até um certo momento, caminhando próximos, e bateria. Então, quando a gente montou, a gente tinha até um programa de repertório que se mostrou não ser muito eficiente depois de um tempo. Era eficiente, mas como era muito difícil a gente limitar os alunos ao número X de músicas, se tornou mais fácil a gente tentar músicas naquele perfil. Ou com aquele grau de dificuldade. A gente tentou construir a parte de repertório de guitarra e baixo junto com o que os alunos de bateria iam vendo. Dentro da sua programação, então, se eles tocam rock e blues no primeiro ano, a gente ficaria mais fixo nesses estilos nos dois primeiros níveis ou nos dois primeiros semestres. A gente tentou estruturar dessa forma digamos que o básico é rock, blues. Então foi o rock e blues em primeiro lugar. Aí no segundo ano começavam os alunos com estudo de funk, a gente começou a passar mais. É meio complicado pra baixo e guitarra, mas a gente colocou coisas de funk e disco e algumas opções de rock ainda. O de sempre, né? Mas, se tentou criar. E lógico, nos últimos anos, fundamento de jazz, de música brasileira. Que era o que os alunos de bateria viam. A gente tentou estruturar dessa forma macro: os três principais instrumentos da música popular na escola: Que eram bateria, guitarra e baixo. Foi feito isso, nessa forma. (ADONIRAN, p.14-15)

Essa forma de organização foi vivenciada somente nos níveis iniciais. Os professores não puderam ver como ocorria a organização nos níveis mais adiantados, devido à rotatividade dos alunos na escola, pois os alunos parecem não ficar por muito tempo estudando música, segundo o depoimento:

O que acontecia é que os alunos não iam, ou iam até certo ponto e saíam. Tem uma rotatividade muito grande. Então, é difícil a gente



saber se ia dar certo, se eles iam chegar naquele ponto de estarem conseguindo tocar junto música brasileira ou jazz. Mas, no programa estão essas ferramentas que eles teriam que estar dominando. (ADONIRAN, p.14-15)

A escola tem uma organização curricular, bastante aberta e dentro dessa, os cursos se organizam de acordo com seus perfis de alunos e com os conhecimentos específicos.

#### 7.1.2.2 Interdisciplinaridade

Alguns cursos oferecidos pela escola de música investigada possuem uma ligação e foram pensadas na escola pelo princípio da interdisciplinaridade. Nelas são preservados os conteúdos específicos de cada área artística, que são desenvolvidos a partir de um tema comum. A interdisciplinaridade é um dos diferenciais da escola na área infantil. A oferta de três artes distintas no projeto integrado, tem por finalidade, proporcionar uma vivência integrada dessas manifestações artísticas:

[No projeto integrado, a criança] vem pra aula. Ela faz um período de cada atividade. São três períodos no mesmo dia. E tem um intervalo pro lanche. Mas a ideia sempre... a gente trabalhou bastante com conceito da interdisciplinaridade. E a gente fez um estudo em conjunto pra trabalhar a questão da interdisciplinaridade e ver como nós poderíamos fazer pra que essas três áreas funcionassem de maneira interdisciplinar e não como três cursos dentro da escola. Então, foi aí que se resolveu criar um foco, um foco de trabalho, pra que esse foco fosse trabalhado nas três áreas, sempre em concordância. Então, ano passado [2007], por exemplo, a gente usou um foco geral que foram os poemas do Manuel Bandeira, o *Trem de ferro* e o *Café com Pão*. Todas aquelas poesias que vinham dentro daquele compêndio. E nós usamos isso de forma sistemática durante o ano em artes, em música e em teatro. Então, as crianças estavam sempre trabalhando com aquele conceito do *Café com Pão* que a gente usou pra tirar a parte rítmica da música "Café com Pão, Café com Pão". Fazer variações rítmicas dentro dessas palavras. As crianças estão no auge de começar falar bem no final dos dois, dos três. Então a gente trabalhou bem isso ritmicamente. As professoras de arte trabalharam isso com toda a ilustração e materiais pra fazer uma conexão com o que eles já viam, e a parte de expressão corporal nos jogos teatrais também trabalhou diretamente a parte do trem e tudo, né? Eles tinham esse fio condutor que foi objeto de aula [...] Exatamente, foi temático. E nesse ano a gente escolheu a trabalhar como já tava muito forte a questão do ano passado da natureza, dos animais, a gente escolheu *O Mágico de Oz*, que tinha essa coisa de trabalhar os animais, a representação. Então, foi tema também do ano. (EMILINHA, 2-3)

O tema utilizado como exemplo por Emilinha mostra também um envolvimento com a literatura, quando utilizam um poema, como eixo temático na integração das disciplinas, com questões da natureza, quando escolheram o *Mágico de Oz* como tema. Essas escolhas da escola mostram que ela traz outros conteúdos

além da música, conteúdos que extrapolam a questão da disciplinarização do conhecimento, ao menos nos níveis iniciais, onde ocorre o projeto integrado.

Mesmo nos outros níveis e áreas, a preocupação em oferecer disciplinas complementares ocorre juntamente com uma intenção de integrar o conhecimento, na busca de superar a tão criticada disciplinarização do conhecimento e a separação entre teoria e prática.

Na questão da música erudita isso eu não vou te dizer em relação à escola, porque eu não participei da construção da linha que foi seguida. Mas, a música popular quando a gente sentou pra construir isso, a gente tentou aproximar baixo, guitarra e violão. Guitarra e violão digamos até um certo momento, caminhando próximos, e bateria. (ADONIRAN, p.14)

A interdisciplinaridade também ocorre em outros setores, porém num nível mais genérico, uma vez que há a oferta de teatro e sapateado para alunos adolescentes e adultos. Sobre isso, Adoniran fala favoravelmente:

A escola tem uma oferta maior multidisciplinar. Na questão de já estar oferecendo há 1 ano e meio duas aulas de teatro. Ir com os alunos para se apresentar fora da escola, que é bem interessante pros alunos de canto. A parte de expressão corporal e só instrumentistas, eu tinha vários alunos que faziam também. Agora com o trabalho com as crianças aí do projeto integrado, fazer com que as crianças tenham contato com artes plásticas, música e teatro eu acho superlegal isso. (ADONIRAN, p.17)

#### 7.1.2.3 Orientação teórica

De acordo com as informações dos entrevistados, na organização interna dos cursos oferecidos pela escola de música investigada, existem orientações teóricas específicas. Em alguns cursos, há a opção consciente por determinada linha teórica ou autor específico. Em outros cursos, essa orientação não foi explicitada. No caso do setor infantil, os conceitos trazidos pela diretora mostram uma orientação teórica específica, que foi evidenciada nas escolhas em relação à faixa etária, no cuidado com a adequação dos cursos em relação ao nível de desenvolvimento das crianças. Esse embasamento teórico seria o responsável pelo fluxo de informações entre os professores. Fluxo que ao ocorrer permitiria que o trabalho dos professores fosse integrado e estivesse em sintonia, de tal forma que um aluno de piano, por exemplo, poderia ter aula com qualquer um dos professores de piano da escola, seguindo um princípio de coerência e continuidade, apesar das diferenças individuais. Esse embasamento é comentado por Chiquinha, ao falar do setor infantil:

A troca e um embasamento teórico profundo. Que eu acho que se tentou em alguns momentos investir com reuniões pedagógicas,

com trocas entre os professores do mesmo instrumento e é outra situação na educação infantil ali. (CHIQUINHA, p.91)

A postura em relação a manter uma orientação teórica também é influenciada pelo meio acadêmico. Chiquinha procura participar de congressos e se mantém em grupos de pesquisa.

A orientação teórica em relação a alguns autores específicos (por exemplo, Piaget) determina a organização dos cursos da área infantil, a qual se baseia nos estágios de desenvolvimento de Piaget e também está em concordância com os pressupostos das áreas de conhecimento afins.

Além da estruturação das áreas, a escola também segue, numa grande dimensão, a estrutura dos cursos da escola num nível macro, se orienta a partir dos pressupostos de um teórico específico da educação musical, a teoria do desenvolvimento musical de Keith Swanwick. Sobre isso, Emilinha explica:

Eu não posso fugir da referência principal da escola que [é] o modelo de Swanwick. Há aquela questão do desenvolvimento Musical visto como um espiral. Aqueles estágios... eu não posso dar uma aula sem aquilo. O currículo, na verdade, foi baseado nisso, de ter as outras atividades, de se colocar improvisação, a composição. Hoje a gente tem mais composição dentro da escola. Eu tinha uma proposta muito idealizada de acordo com Swanwick. Só que daí vem a maioria dos professores não conhece o método Swanwick. Então, claro que não é só por conhecer, existe um modelo intuitivo, ele acaba também dentro. Ninguém foge do desenvolvimento que ele propõe, né? Mesmo que seja professor, como aluno, mais como professor. [...] mas é muito difícil estabelecer um modelo com tantas vivências diferentes dos professores. Mas, eu acho que de maneira geral a linha dos professores eu sempre procurei ter um perfil que se encaixa dentro desse modelo, que ele implica qualidade. É a questão de acreditar na complementação do ensino. A própria questão do modelo de inserir, a História da Música, de ter todo um modelo que inclui a técnica, que inclui a composição, que inclui a apreciação, dentro de uma linha de ensino. Então isso, na parte erudita foi bem mais fácil. (EMILINHA, p.4-5)

## **7.2 Modelos de ensino específicos**

A organização da escola pode ser analisada também em relação aos modelos de ensino. Esses modelos numa primeira instância se organizam em ensino individual e coletivo, práticas difundidas no ensino de música. Alguns modelos são mantidos na escola por tradição, outros são construídos pelos professores a partir de suas experiências como alunos, de sua formação como docentes e de sua prática cotidiana.

### 7.2.1 *Ensino coletivo e práticas musicais em grupo*

A escola conta com as seguintes aulas coletivas para crianças e para os adultos. Para as crianças ocorre a musicalização infantil e o projeto integrado com aulas de música, artes e teatro, que conforme a faixa etária são denominados musicalização, arte terapia e expressão cênica, devido ao tipo de abordagem. Quando as crianças atingem oito anos, as disciplinas complementares passam a ser artes, teatro, dança e grupo instrumental. Para os adultos, as disciplinas complementares consistem em teoria musical, ocorrendo em dois níveis, canto coral, bloco de percussão, prática de conjunto, grupo instrumental, teatro e dança. Além disso, existem aulas de instrumentos que ocorrem em duplas e grupos de três a quatro alunos.

Das aulas coletivas, o coral, a orquestra e o grupo de percussão são abertos para quem quiser participar, inclusive contando com a participação de uma das secretárias da escola. Já a prática de conjunto é oferecida somente depois que os alunos atingem determinado nível de conhecimento musical e domínio do seu instrumento.

O professor de instrumento tem que dizer se ele [o aluno] está em condições de tocar. Aí a gente vai passando as músicas E aí eu começo a sentir quanto tempo ele leva pra pegar uma música. A gente não pode passar para o que tá começando porque ele não vai conseguir tocar, então ele não vai conseguir tocar com os outros. Tocar com uma bateria marcando o pulso fixo, ele não vai conseguir. A primeira errada que ele der, ele para a música. Então a prática de conjunto é pra alunos que já estão tocando. Então isso também faz com que os alunos tentem chegar lá. (ADONIRAN, p.23)

O ensino coletivo em música é defendido pela maioria dos professores entrevistados. Em algumas falas é possível relacionar o ensino coletivo com a oportunidade dos alunos vivenciarem a prática musical. Aracy acredita que os alunos se desenvolvem mais quando há trocas com outras pessoas. Elas se motivam mais quando tocam em grupo, quando têm o exemplo dos colegas. A motivação que o trabalho em grupo pode proporcionar pude observar em um ensaio da orquestra. Existia um ambiente de muita seriedade e comprometimento. A execução musical era expressiva e todos pareciam muito concentrados no que estavam fazendo (DC, p.07). Em um outro trecho do diário de campo registrei:

A menina, cuja mãe participava da aula, me chamou bastante a atenção. Ela era muito compenetrada no trabalho e sempre dava opiniões sobre o repertório e ainda fazia muitas perguntas. Sua amiga também tinha uma participação mais ativa, fazendo perguntas. Os demais permaneceram quietos a maior parte do tempo e somente atendiam as solicitações da professora (DC, p.08).

Para Manuel, é nas disciplinas complementares que os alunos têm a oportunidade de “[...] se conhecerem em grupo, de tocar em grupo e poderem vivenciar a música de forma mais ampla, não só dentro da sala de aula com seu professor e produção de shows e espetáculos” (MANUEL, p.56).

Valdomiro defende as aulas coletivas pela riqueza que a convivência com as diferenças entre os alunos pode proporcionar:

Esse trabalho de grupo eu acho que é ideal para uma escola de música, porque eles são selecionados pela idade e pelo conhecimento. Então, quem não sabe nada entra junto. Aí não se conhecem, não sabem de que vem, vem de tudo que é classe, não interessa. Então, eles se juntam, aquele grupinho e começam um trabalho junto. Então, só o fato de um estar vendo o outro tocar, e a maneira como eu explico o funcionamento do instrumento cria entre eles o vínculo. Um vínculo bem legal. (VALDOMIRO, p.84)

Emilinha faz um depoimento ressaltando a importância da prática em grupo, associando-a também com a oportunidade de vivência musical. Ela cita tanto as aulas coletivas como as apresentações da escola.

A professora do grupo vocal combinou com a professora de percussão que eles iriam cantar e tocar com o bloco de percussão. E eles começaram a gostar tanto da história que eles levaram isso pra apresentação de final de ano. E aí, eles apresentaram com o grupo, E aí, eu vejo assim, isso é a prática musical. Então, a música tá ali acontecendo. Não foi planejado que iria se apresentar, que iria se juntar. Mas isso acontecendo naturalmente. [...] Então, as pessoas saem muito entusiasmadas das aulas de teatro e aí elas vão pro canto coral, e aí elas querem cantar, elas querem que a orquestra faça fundo. Quer dizer, então isso é a prática musical. [...] Então, essa integração eu vejo que ela deve acontecer de maneira natural. Eu vejo que a gente cria possibilidades, e isso eu acho agora isso é a motivação, né? Que o que eles têm, pelo fato de estar em conjunto. E é isso uma das maiores coisas que eu acho superimportante pra que funcione o currículo da escola, pelo menos em alguma parte ele funcione como proposta de formação é que essas aulas aconteçam em grupo, é que os alunos eles sejam motivados a vir nas aulas em grupo, porque daí que as experiências musicais são trocadas. [...] Mas, essa troca só acontece nesses momentos em grupo. Então, aí que eu vejo que isso é a prática musical. Isso é o que, isso é o que me realiza enquanto diretora da escola. De ver que as crianças ou que os adultos, que eles estão interagindo e fazendo música junto. (EMILINHA, p.8)

Na escola, a maioria das aulas em grupo enfatizam a prática musical, a não ser as disciplinas teóricas como história da música e teoria e percepção musical. As aulas em grupo ocorrem tanto nas disciplinas complementares como também no ensino de alguns instrumentos. A vantagem, além da vivência musical em grupo é também o custeio, pois o valor das mensalidades dos alunos diminui quanto maior for o número de alunos na turma.

No entanto, nem todos os instrumentos são oferecidos em grupo, e também, dependendo do nível de aprendizado, é somente oferecido o ensino individual. Segundo Aracy, a escola tem investido bastante na oferta do que ela considera por “[...] um trabalho mais completo para os alunos”, ou seja, oferecer outras aulas além do instrumento (p.34). No projeto integrado, por exemplo, todas as aulas são em grupo e nessas ocorre a iniciação ao instrumento.

É sempre em grupo. Os grupos são de no máximo oito crianças. Então o que que acontece aqui a partir dos cinco anos? Eles começam com instrumento de maneira a dar um seguimento à musicalização. Só que eles têm o foco. Eles vão aprender os mesmos conceitos de ritmo, conceitos melódicos, alguns até algumas coisas harmônicas, mas dentro daquela faixa etária, mas através do instrumento. Então eles vão aprender como no violino, como fazer determinado sentido em corda solta, como segurar o violino... [...] Não existe um foco na leitura ainda, nem na técnica do instrumento. Mas sim, que eles possam ter um aprendizado dos conceitos básicos da musicalização. No piano, nas teclas pretas. Depois eles vão manipular o violino. Mesma coisa acontece na flauta doce, né? Eles tocam muito das músicas que são repetidas. Porque eles já viram na flauta, agora vão ver no piano, no violino. E eles ficam passando por esses três instrumentos, e aí, até tá com a idade de oito anos pra escolher um instrumento. (EMILINHA, p.3)

A participação em alguns grupos é gratuita. Na orquestra, por exemplo, os alunos precisam ter algum nível de autonomia no instrumento e um domínio mínimo de leitura.

No ensino em grupo, os professores precisam lidar com as diferenças entre os alunos. Diferenças que ocorrem em diversos aspectos, como o conhecimento musical, o interesse a faixa etária. Carmem tem um jeito próprio de lidar com as diferenças de aprendizagem musical.

Eu me prendo mais aos [alunos com] dificuldade. Ou seja, se eu precisar repetir 10 vezes pr'aquele que tem mais dificuldade de entender, aquele que já está mais adiantado vai ter que ter paciência. Eu dou mais atenção ao pessoal que tem dificuldade. Não é assim de... Ah, tu gruda no teu colega e fica pendurado aí e vamos tocar pra frente que a gente tem pressa. (CARMEM, p.75)

O ensino ou a prática musical coletiva mantêm uma relação com as aulas individuais. De acordo com Aracy, nas aulas coletivas, o nível de desenvolvimento dos alunos é respeitado. Cada um participa dentro de suas habilidades e de acordo com elas; desafios são lançados.

Eu procuro fazer com que aquele aluno que tem mais habilidade toque, toque, coisas pro nível dele. Ou ele tem que ler alguma coisa nova. De primeira a cada aula ou ele tem que tocar uma oitava acima ou ele tem que fazer uma parte mais rápida. Eu preciso não tanto dificultar a vida dela na orquestra, mas desafiá-la, né? Até pra que isso seja interessante, continue sendo interessante pra ela também. [...] Bom, aí nessa semana ela vai vir com isso preparado e ela vai tocar desafinado, com certeza, né? Só que em casa ela

conseguiu aprender a digitação, mas qual é o desafio dela na orquestra? É conseguir encaixar isso na afinação da orquestra. Aí fica divertido pra ela também, porque daí ela tem algo a superar e ela adora esses desafios, adora, adora assim aparecer. (ARACY, p.37)

Outro aspecto relacionado com as aulas coletivas é sua relação com as aulas individuais. Segundo Aracy, essa relação é inevitável, na medida em que na prática de orquestra o aluno oferece o que está desenvolvendo nas aulas individuais, em termos de desenvoltura, desenvolvimento técnico, leitura. Como estratégia, Aracy faz os arranjos das músicas e distribui as partes conforme o nível de cada aluno.

Tem uma aluna ali que tocou uma música só. Ela começou esse ano. Então o que ela pode fazer por enquanto é essa música. É algo nesse nível. Então, como eu achei que ela precisa desenvolver mais leitura nas cordas graves eu coloquei-a pra fazer o violino quatro que só tem as cordas graves. Então, muitas vezes quando eu peço pra ela ler coisas de cordas graves na aula de violino, eu sei que ela não faz em casa, porque ela não gosta, na orquestra ela tem que fazer, e outro caso bem diferente é a Laura, aquela menina que tava logo ao lado dessa. Ela já tem uma coisa diferente que ela pega tudo muito rápido. Então, o que é que eu tenho que fazer? Eu não preciso tanto dificultar a vida dela na orquestra, mas desafiá-la, né? (ARACY, p.37)

As aulas em grupo, no caso do canto, dão uma perspectiva diferente, mais peculiar, porque proporcionam também a vivência da harmonia, que nem sempre é tida nas aulas individuais.

É uma oportunidade pra alunos trabalharem a afinação, porque mesmo alunos de canto aqui, eu sempre bati nessa tecla de que canto-corál é quase que imprescindível pra quem quer ser cantor, porque eu já passei por experiência de cantar com colegas que nunca cantaram em coral, eram grandes cantores. Iam cantar em dueto comigo e se perdiam, porque nunca cantaram com outra voz. Como é que tu vai cantar um sexteto numa ópera, então me diz. Sabe? Então, é uma coisa que mesmo pra ser cantor. Quer dizer, mas é diferente. Tu aprender a cantar com uma divisão de vozes, ali tá do teu lado tá cantando uma contralto, tá cantando outra linha, outro ritmo. (CARMEM, p.74)

As aulas em grupo requerem o desenvolvimento de certo repertório que nas aulas individuais fica mais restrito. Na orquestra, por exemplo, eles frequentemente fazem a leitura de um material intitulado *Canons & Ronds*, que são cânones e outras melodias em uníssono. No trabalho a professora alterna os papéis de quem começa e de quem é o responsável por terminar. Ela acredita que isso é importante para que eles fiquem atentos à outra pessoa na liderança do grupo, além dela. Ela não quer que eles fiquem dependentes delas na execução musical.

O tempo da aula em grupo também é um tanto diferenciado. Mesmo havendo um horário fixo, estipulado, as pessoas chegam em momentos diferentes e dão à aula uma organização singular.

O grupo estava incompleto, mas logo chegaram duas meninas que participam da aula do coro. Aracy relatou que começa pontualmente o ensaio da orquestra, pois depois tem uma aula de violino e não acha certo fazer seu aluno esperar. Assim, combinou com as alunas que participam dos dois grupos, coro e orquestra, que deveriam sair mais cedo do coro, caso a aula se estendesse além do horário. Elas o fazem sem problemas. (DC, p.7)

O mesmo ocorre no coral:

Iniciou-se o aquecimento enquanto as pessoas chegavam. Elas iam se colocando em círculo, durante o vocalize. Os vocalizes eram vocalizes tradicionais de aula de canto. Canto de monossílabos e/ou dissílabos que treinam a execução acurada de certas combinações de vogais e consoantes, cujos padrões são executados em duas, três e até em 5 notas de pentacordes maiores e menores, em progressão cromática. Os alunos vão participando da sequência de acordo com o registro vocal. (DC, p.10)

As práticas grupais, como a orquestra, permitem também a participação dos pais. No grupo tem um contrabaixo que é tocado pela mãe de uma aluna de violino que, casualmente, também participa do coro (DC, p.7-8). Além disso, algumas pessoas frequentam mais de uma aula em grupo. Ao observar o ensaio do coral com o bloco de percussão, por exemplo, encontrei duas alunas da orquestra.

As aulas em grupo permitem também que os alunos participem com sugestões, como a que observei no ensaio do coro com o bloco de percussão:

Após o vocalize, o pessoal do bloco chegou. Localizaram-se sobre o palco do auditório, separados do pessoal do coro. Ao fundo ficaram dois bumbos e um surdo. Em frente a estes, 3 tamborins e 2 agogôs. Ao lado, um pouco atrás desse grupo, ficou a caixa, e ainda ao lado do grupo da frente, porém mais para frente do grupo, ficou a professora que tocava surdo. Nesse grupo do bloco, reconheci duas meninas que participavam da orquestra. Tinha também uma das professoras de piano. No grupo do coro, tinha uma outra aluna da orquestra, a mesma mãe da aluna de violino que participa da orquestra e uma das secretárias da escola, além de outros alunos. Quando começaram a cantar, combinaram as entradas da percussão. Após a primeira execução, um dos alunos sugeriu que usassem um ganzá. A professora do bloco, que liderava tanto a execução, quanto o ensaio de modo geral, concordou. A professora de canto sugeriu que usassem os ovinhos. De início a professora do bloco achou que poderia ficar estranho, caso eles não mantivessem o pulso com precisão. Depois de experimentarem, os ovinhos foram aprovados e se mantiveram na execução. (DC, p.10-11)

### *7.2.2 Ensino individual*

O ensino na escola é em grande parte individual, na maioria dos instrumentos. O ensino individual resulta num atendimento personalizado, independentemente do nível musical dos alunos e permite que alunos com perfis



muito diferentes cursem cada instrumento, sem ter que haver uma conciliação de horários, interesses, níveis de conhecimento musical.

Como professora de instrumento, de violino individual. [...] Eu dou aula de violino pra seis pessoas e essas pessoas fazem outras coisas. Elas têm outras atividades. São três adolescentes e três adultos. Que vêm pra tocar violino, porque gostam de violino ou porque tem o instrumento. (ARACY, p. 36)

Nas aulas individuais, o ensino chamado de tutorial (TOURINHO, 2003) é inevitável e apresenta a vantagem de se poder moldar o curso de acordo com cada aluno. Sobre isso, Manuel avalia:

Eu acho que se desenvolve numa dinâmica que não tem como fugir dela, que é relação professor-aluno. Uma dinâmica que é bastante particular pra cada situação. E eu acho que os profissionais que trabalham aqui que muitos deles fui eu que contratei, todos eles têm uma essa grande qualidade de saber moldar o seu trabalho para os interesses ou ilimitações dos seus alunos. Então, esse, eu acho o principal, poderia tá falando de métodos que são utilizados e tudo isso seria bem mais específico, mas acho que é bem mais amplo que isso. Essa maleabilidade de trabalhar tentando enquadrar alguns ideais do professor dentro de uma linha pedagógica aos interesses do aluno de achar esse denominador comum. Seria muito fácil de ver também, não, não tá fazendo o que eu tô te pedindo, então tchau! Não é um aluno suficiente pra nós, mas isso não acontece. Então todos que trabalham aqui têm essa maleabilidade. Sem cair na enganação, sem cair na enganação. (MANUEL, p.51)

Da mesma forma, Carmem comenta que as aulas individuais possibilitaram-lhe desenvolver seu trabalho de forma personalizada. Inicialmente dava aulas parecidas para todos. Com o passar do tempo percebeu que as intenções dos alunos ao estudar música eram diferentes e, portanto, teve que mudar sua maneira de dar aulas e sua expectativa em relação ao desenvolvimento dos alunos.

Tem pessoas que vem me procurar com intenção de fazer um vestibular da UFRGS. Então, com esses eu tenho que seguir uma linha até mais rígida, porque tem um objetivo bastante alto a chegar. E tem aqueles que vêm buscando um *hobby*. Então, o que é que diferencia, não diferencia na minha exigência, mas eu me preparo psicologicamente pra isso, pra eu não me frustrar. Eu sei que o aluno que vem como *hobby*, ele vai chegar na aula que vem ele vai tá abrindo aquela pasta de novo pela primeira vez. Ele fechou na aula passada e só tá abrindo aqui hoje de novo. E vai dizer: Bah, [profe] desculpa não estudei o exercício que tu pediu pra estudar, eu não dei uma olhada na Ária, eu não melhorei a minha pronúncia do italiano, eu digo: Tudo bem, eu entendo a tua situação, então eu não crio muita expectativa nesse sentido pra eu não me frustrar. Eu não posso exigir que esse aluno tenha a mesma dedicação e disciplina de um aluno que me chega e diz assim: eu quero agora, em outubro fazer vestibular. Ah, então tá. Então, vamos lá. Se esse aluno me chega na próxima aula e diz assim: ai, eu não tive tempo. Eu digo: tu tem certeza que tu quer fazer vestibular? Não tem desculpa. (CARMEM, p.73)

Adoniran também diz que mudou sua maneira de dar aulas em virtude dos objetivos dos alunos. Diz-se preocupar “[...] muito mais em saber o objetivo do aluno com a aula do que propriamente eu seguir um programa” e que “[...] com o passar do tempo”, a forma como dava aula, “mudou um pouco” (ADONIRAN, p.10-11).

Além de ser vantajoso para os alunos, ir ao encontro do interesse deles gera vantagens para a escola, pois o risco do aluno desistir é menor. Isso passa uma credibilidade do trabalho do professor e da escola, pois quando o aluno tem interesse em algo que a escola ou o professor não podem proporcionar, isso é exposto ao aluno e sugerido que ele procure outros professores ou escolas.

[...] eu te digo que a minha proposta pedagógica atual é saber primeiro o objetivo do aluno e não partir de um modelo estanque e adaptar o aluno àquilo. É muito mais fácil pra tu se adaptar ao que o aluno quer fazer. [...] Vale muito, no meu caso, vale muito mais eu querer saber o que o aluno pretende, do que eu posso supor o que ele deva aprender. E isso também é uma forma de tu trabalhar de uma maneira útil pra escola e pra ti também, financeiramente. Pra escola porque no momento que tu pega um aluno que quer tocar cantigas de roda pra filha, e tu tenta começar a empurrar um programa tu vai perder esse aluno, fatalmente. E não é bom nem pro professor, nem pra escola. (ADONIRAN, p.12)

Apesar das aulas individuais serem importantes, Valdomiro comenta que seria “importante numa escola de música” haver “mais de um professor” do mesmo instrumento. Isso poderia complementar o trabalho individual, na medida em que os alunos de mais de um professor podem trocar informações entre si, na entrada e saída das aulas. (VALDOMIRO, p.84)

A organização da escola nos aspectos curriculares encontra-se intersectada ou imbricada com os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Essa ligação ocorre quando a criação de cursos depende da procura dos alunos, quando depende da viabilidade em termos financeiros, quando o interesse dos alunos contribui para estruturar certos cursos num nível mais específico, e ainda, quando alguns setores ou subgrupos da escola têm a necessidade de se integrarem em termos teóricos. Os aspectos curriculares aqui apresentados são abordados dentro de uma concepção ampla de currículo, em que currículo é visto além da grade de disciplinas da escola e da estruturação dos cursos em níveis. Entendemos, assim, o currículo como resultado de todas as experiências vividas na escola de música. (Ver SILVA, 1995, 2002).

## **8 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO ASPECTO PEDAGÓGICO**

### **8.1 Modos de trabalhar**

Os modos de trabalhar consistem tanto nas estratégias utilizadas pelos professores na sala de aula, como também nas estratégias numa dimensão mais ampla, como, por exemplo, na autocrítica sobre o trabalho, nas combinações entre professores.

#### *8.1.1 Estratégias de ensino*

##### a) Trabalhar a partir de exemplos

Uma das formas de trabalho que Aracy acredita ser relevante é trabalhar a partir do exemplo que o professor pode proporcionar ao aluno, através de sua própria execução musical. Essa prática, segundo Aracy, motiva o aluno a estudar, mesmo sabendo que é o aluno o responsável pelo seu progresso. A mesma professora defende, no entanto, que é preciso também ter outros recursos didáticos para ser um bom professor, pois ter somente uma carreira artística bem-sucedida, sem dar uma aula significativa para o aluno, não basta.

E gosto de saber quando o meu professor de violino toca. Gosto de assisti-lo. Mas, assim que eu saio dali eu sei que o trabalho que eu tenho que fazer é meu. Sabe? Eu acho que são coisas bem diferentes. E quando tu te baseia só nisso, assim: "Porque eu sou o cara, eu topo tal coisa, eu tenho tantos CDs gravados, eu tenho tal banda". Isso é uma coisa que faz um efeito positivo, mas se a tua aula não for boa e significativa pro aluno não adianta nada. (ARACY, p.40)

##### b) Exercer a autocrítica sobre a própria prática pedagógico-musical

A autocrítica sobre o trabalho em sala de aula também é um recurso importante para o desenvolvimento das formas de trabalho. Durante o curso de licenciatura teve a oportunidade de questionar uma série de pressupostos que utilizava em sala de aula. Muitas vezes ela saía da aula com vontade de chorar, era criticada o que não teria "sido a coisa mais agradável do mundo, mas [que] foi útil. Foi útil porque acho que eu consegui refletir sobre o que estava fazendo. Porque a minha tendência antes era sempre colocar a culpa no aluno" (ARACY, 46). Ou seja, a professora reconheceu a importância de rever suas posturas e com isso pôde construir novas formas de trabalhar.

Os questionamentos da professora revelam uma crítica à postura dos professores de instrumento que procuram impor uma sequência específica de repertório para os alunos. O exemplo mostra que o caminho pode ser flexível, que é preciso fazer um sentido das formas de trabalho com cada aluno. Sua crença é a de que o trabalho que é desenvolvido de acordo com as necessidades dos alunos é significativo.

### c) Trabalhar com a leitura musical

A forma de se trabalhar a leitura musical é um dos aspectos bastante relevantes dentro da escola. No trabalho com a orquestra, por exemplo, ter um certo nível de leitura é pré-requisito para participar do grupo, pois eles aprendem o repertório através da leitura “por partitura” que “aprendem na aula da orquestra”. Aracy exemplifica:

Tem muitas coisas que até na semana seguinte a turma evita, nós começamos a ler *Nesta rua*. Então eles leem na hora. Não é na aula de violino. Até se tiver alguma coisa muito difícil pra resolver nas partituras, aí a gente leva pra aula e resolve na aula antes ou depois. Porque primeiro eu levo a proposta, a partida pra prática de orquestra e vejo o que acontece. Sem antecipar muito os problemas que eles vão ter, porque eu não sei se eles vão ter problemas, né? Às vezes tem problemas que eu esperava ou simplesmente não tem problema nenhum. (ARACY, p.36)

As aulas de canto apresentam um aspecto diferente das outras aulas, em relação à leitura. Muitos alunos de canto que estão fazendo canto e coral não fazem teoria e percepção. De acordo com a professora, os alunos aprendem por imitação e muitos não querem “saber de ler partitura. Principalmente o pessoal do popular. Então ali tem os dois tipos. Tem o pessoal que usa a leitura e tem o pessoal que vai só por imitação” (CARMEM, p.75).

Valdomiro descreve os passos de seu trabalho como professor de violão, desde a iniciação, e mostra a importância que dá à leitura e às várias formas de grafia com que trabalha. Conforme o aluno, ele utiliza a grafia tradicional; com outros, ele utiliza a tablatura, ou ainda cria partituras com os alunos.

De violão desenvolvo de duas maneiras: eu esclareço bem os alunos que vêm. De como eu trabalho, que o individual tem leitura de partitura. Primeiro tem a explanação sobre o violão, conhecimento do instrumento. Pra que que ele serve, que é que dá pra fazer com ele. Desde tocar qualquer coisa ou até fazer música contemporânea. Ou mexer só no violão. Primeiro a exploração do instrumento, depois compreensão de tipos de leitura, seja ela de partitura ou tablatura ou até aquela coisa de numerozinhos, assim, que tem crianças... Tem também crianças pequenas porque partitura é muito complexo pra elas ainda. Se eles compreendem, tudo bem, eu vou adiante. Se não compreendem, eu ponho numerozinhos desses,

porque nessa fase inicial me interessa que eles tenham contato tátil. Eu quero que eles mexam com o violão. Então, desde fazer três notas, já tá bom pra mim, porque eles tão fazendo, tão mexendo no instrumento. Isso é o que interessa pra mim no início. Depois, aí sim. Aí eu vou aperfeiçoando, vou vendo a questão de posicionamento no violão, aí sim, gradativamente fazendo a leitura de partitura normal. Ou partitura criada. Aqui tu vai fazer barulho, aqui tu vai fazer não sei o quê. Já introduzindo ao pensamento mais estético diferente. E, a outra parte, a parte das cifras? Que é uma coisa internacional. Então, essa eu dou normal, ensino cifras, as cifras tradicionais. De músicas cifradas e tocadas. Tanto batida como dedilhado. De acordo com o aluno. Porque uma coisa que eu descobri é que não dá pra padronizar.

É muito difícil padronizar, principalmente numa escola particular, que vem aluno de tudo que é tipo, com deficiências, alunos que querem uma coisa só, alunos que vêm mandados pelas mães, que não querem nem tocar, que têm que conversar com a mãe. Então tenho atendimentos muito de acordo com que eles tão querendo fazer. Porque, pra dar resultado, às vezes tu tem que fazer um balanço assim, vai, volta. Ou tu quer conquistar uma leitura, faz outra coisa pra chegar naquela leitura. E música com cifra é muito em cima do gosto musical deles. Então, um pouco é cifra. Aí tu tem que ficar procurando trabalhar com internet, tem que ouvir tudo... Ouvir de tudo e mandar ver. E eu não fico tentando educar o gosto, uma coisa assim rígida. (VALDOMIRO, p.79-80)

Na prática de conjunto, o aprendizado do repertório é feito por partitura com a tablatura ou a partir das cifras dos acordes, além da audição das músicas para ver a estrutura e o tipo de arranjo. A execução da música é construída a partir de várias fontes, com estratégias variadas, de acordo com o instrumento em questão, como faz Adoniran:

Os meus alunos eu sempre trabalho com partitura com tablatura, ou então, se eles têm que fazer só uma base, a gente monta uma estrutura dos acordes com eles, número de repetições ali, é bem padrão usado em jazz. A gente vai trabalhando, eles escutando, acompanhando a harmonia. Claro, quando tem um arranjo mais complexo pro instrumento, não seja só tocar acordes, ou um baixo pedal, aí lógico, a gente vai na partitura, escuta a gravação. A maioria deles têm muita preguiça de ler a partitura, aí vai na tablatura, mas uma coisa que eu exijo é que eles leiam os ritmos que estão ali. Por exemplo, os arranjos pra teclado, eu faço pauta pra eles ou eu faço assim: um diagrama de compassos com acordes que ele tem que manter. Mas, quanto aos outros aí eu não sei, porque, esse ano, na prática de conjunto acho que só tem dois alunos meus. Já chegou até antes a terem dez. (ADONIRAN, p.21)

#### d) Conduzir os alunos em suas formas de trabalhar

Saber conduzir o aluno dentro do trabalho, estabelecendo limites ou incentivando-o a trilhar certos caminhos, é uma forma importante de trabalhar, segundo Manuel:

E fazer o aluno ceder também. Acho que isso é importante, tu dizer assim: "Não, só um pouquinho, aqui já deu pra ti. Tu não tem mais muito o que ver nesse estilo de música. Vamos pra outra coisa, que tu vai crescer mais". E aí sempre lembrando ao aluno do papel da

escola de música pra ele. Quando tu lembra, às vezes o aluno quando ele tá meio rebelde assim, eu não quero isso, eu não quero aquilo. [Mas tu dizes]: Não, mas só um pouquinho, tu tá investindo aqui. Como é que tu vai sair daqui sem saber ler música? Aí ele, às vezes acorda: "Ah, é verdade, só um pouquinho, eu tô pagando a escola, como é que eu não to querendo ler música? Eu quis vir aqui, né?". Coisas que o aluno até esquece um pouco. (MANUEL, p.60)

Essa condução em certos momentos requer algum tipo de negociação com o aluno, como comenta Adoniran. Segundo o professor, certos alunos muitas vezes insistem tanto em tocar músicas além do seu nível, que ele acaba permitindo, para que o próprio aluno perceba por si que ainda não era o momento de tocar aquele repertório. A partir daí, negociar os próximos passos passa a ser mais fácil.

Então, alguns querem, digamos assim pra exemplificar o caso deles, não querem seguir. Eles querem tocar coisas que eles acham que podem tocar coisas, mas que eles não têm como tocar ainda. Então a gente acaba deixando pela insistência, tamanha. Aí eles acabam dizendo: "Ah é verdade, não tem como tocar. Tá, então agora vamos voltar". (ADONIRAN, p.11)

#### e) Tocar desde o início

Outra estratégia considerada importante é a de fazer com que os alunos desde o início consigam tocar alguma música, mesmo que seja num nível muito elementar.

Com o passar do tempo, a forma como eu dou aula, no caso, mudou um pouco. Eu comecei a facilitar coisas, utilizar construção de acordes diferentes... pra facilitar que eles tivessem maior contato com o repertório...porque uma coisa que deixa eles muito frustrados é tu ir na aula e nunca conseguir tocar nada. Nunca conseguir tocar nada. O violão e guitarra, no caso, são instrumentos meio indóceis. Pra ti começar a produzir o som, desde produzir o som até realmente tu conseguir tocar alguma coisa, leva um bocadinho de tempo e eu fui adaptando isso ao que eu via que dava resultado ou não, né? Ainda hoje continuo fazendo experiências com música, assim com eles. (ADONIRAN, p. 10-11)

#### f) Trabalhar de uma forma integrada e trocar experiências

Algumas formas de trabalhar se desenvolveram a partir dos espetáculos da escola, mas se mantiveram também com certa independência. A disciplina criada no ano em que escola montou uma ópera foi uma disciplina específica relacionada à ópera. Nela, a professora trabalhou o ano inteiro com os alunos escolhidos para participar da ópera:

[...] a gente destrinchou, a gente estudou ela historicamente, a gente estudou ela musicalmente, a gente trabalhou personagem por personagem, fizemos análise de cada personagem, fizemos todo um

trabalho de expressão corporal em cima de cada personagem até chegar ao resultado final que foi a ópera. Então aí sim o trabalho foi... mas, eu não deixava de em aula, com esses alunos que tavam na ópera, de trabalhar outros repertórios. Chegava no final do semestre, tinha avaliação e esses alunos cantavam nas avaliações árias que não tinham nada a ver com *Dido e Eneas*, digamos, assim, não ficava só voltado ao projeto, mas, sim, era trabalhada em função do projeto. (CARMEM, p.73-74)

Em alguns momentos, certas disciplinas se integram a partir da iniciativa de seus professores, que têm como princípio a troca. O resultado do trabalho em conjunto pode culminar em um número em umas das apresentações finais, como ocorreu entre as disciplinas do coral e do bloco de percussão. Essas disciplinas se juntaram para executar uma música em conjunto, e como o resultado foi satisfatório, levaram o número para a apresentação da área popular que se realizou num bar da cidade.

A necessidade da troca de experiências, como uma das formas de trabalho, é uma necessidade de Carmem. Ela procura trabalhar sempre dessa forma.

Então, e aqui, por que não se tinha o bloco? Aquela coisa meia na minha cabeça lógica, né? Temos isso, temos aquilo, por que não, né? E já antes, com a orquestra, eu já tinha proposto pra [professora]. Bah, [fulana] eu tenho essa peça a 4 vozes. E eu fiquei sabendo que tu também tá fazendo ela com a orquestra. Então que tal passar isso pro coro e a gente juntar a orquestra e o coro. Que chique, coro e orquestra, né? Então, de aproveitar isso e juntar. (CARMEM, p.74)

Ao comentar suas formas de trabalhar com o coro, a professora foi questionada sobre a diferença entre o grupo coral e a aula de técnica vocal. Para ela é uma questão de foco. Na aula de canto o foco estaria no "virtuosismo vocal", na "busca pela perfeição do som, da emissão pra tu teres o teu instrumento apto a tu fazeres o que tu quiseres com a tua voz" e na emissão vocal através da técnica, da preparação do corpo como instrumento para a emissão sonora. No canto-coral, o foco estaria na "afinação, expressão, descobertas sonoras do corpo", e essa, aparentemente, independe da questão técnica.

No canto, apesar das diferenças de repertório "popular" ou "erudito", Carmem considera que a base técnica é a mesma e, assim, a forma de trabalhar é a mesma, independentemente de ser canto popular ou não.

Teu instrumento é o mesmo. É a voz, é teu corpo, diafragma, é pulmão, é laringe, o instrumento é exatamente o mesmo que tu vai utilizar. A base da técnica é exatamente a mesma. Tu vai ter que respirar, tu vai ter que baixar teu diafragma, tu vai ter que apoiar essa coluna de ar, tu não vai poder abandonar simplesmente e tu vai ter que emitir e buscar o máximo de ressonadores do teu corpo. O que vai diferenciar, porque isso aí pra mim sempre, eu sempre fico batendo nessa tecla, tem professores que não concordam, o

que vai diferenciar são as dosagens desses ressonadores. Só. (CARMEM, p.75-76)

A troca entre os professores não ocorre somente de forma espontânea, ela é uma forma de trabalhar, requerida por certos projetos da escola. De acordo com Chiquinha, o trabalho em conjunto faz com que a escola tenha uma experiência rica, pois “[...] enriquece o trabalho de todos” (CHIQUINHA, p.91). Ela opina: “Cada um dava aula há trinta anos igual, e assim, teve que se adequar, a ter que fazer projeto em conjunto com outros professores, e eu acho que isso enriqueceu muito o trabalho de todos, né? E enriquece a escola” (CHIQUINHA, p.91).

A troca, ou integração entre os cursos, parece acontecer em relação a determinados princípios, mais do que em relação a metodologias ou procedimentos didático-pedagógicos.

De princípios mais, é uma coisa mais profunda, básica assim, do. Que a integração: “Ah, o aluno vai passar por aqui, depois vai passar por aqui.” [...] Isso ainda não está acontecendo. (CHIQUINHA, p.93)

As reuniões ocorrem por setores ou projetos e consistem numa forma de estruturar e integrar o trabalho de cada professor nos diferentes cursos.

É, não tem como eu me envolver mais do que isso. Mas, as reuniões do projeto integrado, que agora a gente não faz as reuniões com os professores, de instrumento. A gente só faz com os professores do projeto. A gente se reúne à medida da necessidade e trabalha o que a [...] desde questões individuais dessas crianças a coisas inerentes ao musical. (CHIQUINHA, p.96)

#### g) Aulas abertas

Dentro do sistema de trabalho, também ocorrem os momentos de troca com os pais, amigos e parentes dos alunos, através das aulas abertas. É especialmente para as crianças que as aulas abertas são significativas. É o momento em que é dado um retorno sobre o trabalho realizado em sala de aula e sobre o desenvolvimento dos alunos.

Então no final do semestre a gente sempre faz uma aula aberta [...] geralmente coincide com a compensação da carga horária, dezesseis, dezoito, dezenove aulas no semestre, aí a gente faz uma aula aberta pra, num horário extra, pra compensar essa aula e pra, pros pais poderem trazer vó, vô, tio assistir, a gente pega o auditório, um lugar maior. (CHIQUINHA, p.96)



## h) Diretrizes comuns

Mesmo havendo diferenças entre os alunos e conseqüentemente diferentes formas de trabalhar, existem algumas diretrizes comuns que são mantidas, como no ensino de violão, por exemplo:

[...] as minhas aulas, elas não têm o padrão específico. O que tem de padrão, o que eu procuro: a postura, assim postura física do violão, sem vícios que podem prejudicar fisicamente eles. E trabalho com música popular, música inventada também às vezes, rara às vezes, mas também tem inventada, e música tradicional de partitura, seja ela ou só melodias também, né? Quando tem dois alunos ou três, um faz melodia, o outro acompanhamento, coisa desse tipo assim. (VALDOMIRO, p.80)

O professor de artes do projeto integrado que também é o professor de violão faz uma descrição detalhada de como desenvolve o trabalho de artes na turma.

Meu trabalho de artes é assim: que eu faço lá, eu pego trabalhos artísticos da humanidade e os transformo em práticas de aula. Porque os alunos são pequenos, né? Vou dar um exemplo, o trabalho que eu fiz em correntes artísticas, pontilismo, expressionismo, surrealismo. Então, por exemplo, eu mostro o quadro e o (método?) coisas de arte, até pintura em caverna. Qualquer coisa que tenha acontecido nas artes e mostro. Nós vamos transformar isso aqui pra nossa aula, né? Não vamos fazer o que eles fizeram. Vamos, fazer tipo, pontilismo é uma pintura que o cara fazia com pequenas manchas, no quadro. Então isso demorava às vezes dois anos pra fazer um quadro. Ou dois meses, ou seis meses pra fazer um quadro. Não pode fazer isso, então isso eu transformo em cotonete, tintas e vai pingando as tintas no cotonete, ele vai fazer um pontilismo, vai ser um pontilismo, e vai ser um trabalho dele. Outro exemplo surrealista. Surrealismo é uma coisa boa, porque tem muito isso em *cartoon*. Tem muito isso em desenho. Uma coisa de que não acontece. Uma pessoa que tem uma cabeça diferente ou cadeira que fala, então o surrealismo é muito legal, eu gosto muito do surrealismo por causa disso. E eu mostro o trabalho pra eles. Oh, isso aqui foi feito uma cadeira que tem a roda de bicicleta em cima, qual é a função disso? Aí, eu falo muito por cima da fase artística e peço pra eles fazerem trabalhos, assim, coisas inusitadas assim. Aí eles fazem um relógio que chora, que tem os relógios murchos lá. Eles imitam um pouco. Eles veem, mas todo caso eles criam coisas muito legais. Ainda mais nessa fase que eles estão, adoram inventar, né? Depois eu pego coisas de cidades assim. Por exemplo, grãos de areia ou sementes de guapuruvu é uma árvore que tem aqui, tem no Parcão bastante e tem aqui na Redenção também, que dá uma semente achatadinha. Tu tem que abrir. Aí eles podem com aquilo ali fazer ou uma montagem de alguma coisa ou colar, ou qualquer coisa assim. Então eu mostro um colar feito e oh, vamos fazer um brinco vou fazer. Porque os índios fazem muito isso. Então, por exemplo, se eu tô trabalhando com pontilismo, até feijão se transforma em pontilismo ou arroz. Colado, né? Se transforma nisso. Aí vai. Pontilismo eu já faço pro mosaico, que também é uma coisa parecida. São pequenas coisas que se grudam, então é infinito o trabalho. Se tu puxa o trabalho como uma ideia e vou indo, vou indo. Se dá problemas, em alguma delas, por exemplo, esse ano,

ano passado não deu, mas esse porque como eu disse antes, cada turma é uma turma. Então eu trato, eu não posso fazer a mesma coisa sempre .eu não sou um professor que põe o produto na frente e fico repetindo. Eu vou, eu trabalho junto com os alunos, assim. Não que eu deixe eles fazerem o que querem, viu? Dou a ideia, só que se a ideia se transforma na aula, ela fica outra aula. (VALDOMIRO, p.80-81)

A sua fala mostra a diversidade do seu trabalho e a flexibilidade que mantém durante as aulas. Seu trabalho parece ser aberto, evidenciando um saber que está ligado à criatividade do professor, à sua capacidade de adaptação a cada turma e ao perfil de seus alunos, ou seja, um tipo de saber pedagógico. A mesma postura ele mantém em relação ao ensino de violão, mostrando que esse saber independe da área de conhecimento em questão.

Como estratégia de trabalho com o grupo, o professor de violão “muda toda a aula” e exemplifica:

Se um aluno de violão está mexendo na bateria, em vez de pedir pra ele parar, eu peço pro outro tocar e ele acompanhar na bateria, digamos, aí, pelo menos o outro vai tá trabalhando o ritmo e quanto... aí troca, sei lá, funciona. Algumas coisas funcionam, outras não. (VALDOMIRO, p.81)

#### i) Banco de repertório

Outra estratégia utilizada por alguns professores foi a criação de um banco de repertório, organizado por níveis, como detalha Valdomiro:

Eu me lembro que a alguns anos atrás eu era o professor que dava mais aula de música popular brasileira. Então, eu fiquei responsável em fazer um banco de músicas brasileiras, por nível. O Mario e o Adoniran fizeram um banco de rock. E a Maria fez o banco de músicas populares cantadas, que era mais ou menos o que eu fiz, só que ela fez assim a preferência de quem tava cantando e o nível de canto. (VALDOMIRO, p.82-83)

Os modos de ensinar e aprender são bastante peculiares e se constituem a partir da relação professor-aluno. Eles parecem depender tanto das características do professor quanto do aluno e de seus interesses. O professor de violão descreve algumas situações em que, conforme o que o aluno deseja, ele introduz o repertório de formas distintas.

Lá dá pra pensar em algumas coisas teóricas, mas o aluno aprende na prática. Tu mostra a partitura, tu mostra o que que acontece, mas ele aprende. Ele aprende repetindo, fazendo ou pedindo sugestões mais fáceis, né? Eu acho que é porque eles querem. É engraçado, porque é muito difícil falar disso, porque são alunos diferenciados. Um diferente do outro. Tem aluno que já vem: ah, eu toco piano professor, então eu sei ver onde estão as notinhas. Daí eu digo, ah, então tá. Isso aqui, vai longe, aí vai embora. Aí outro chega assim: “ai eu quero tocar parabéns a você porque eu vou ter

aniversário daqui uma semana". Aí eu não posso ensinar na partitura o *Parabéns a você* pra ele. Tem que mostrar nos dedos. Aí ele inicia com aquele negócio de mostrar... 32, 23, 21... aí fica muito fácil pra ele. Claro o dedo aqui, tata, fechou! Aí sim, agora esse mês nós vamos no Ipod toda vez pra escutar. Tudo bem, tu vai fazer isso, mas primeiro tu vai ler isso aqui. Roda o som, vamos lá. Mi, mi, mi, mi...si si... o pior, o mais engraçado é que ele entende. Ele entende a questão do tempo, semibreve, mínima, colcheia, colcheia não, seminina...até ali tem ido muito bem. Faz, se faz tranquilo. Mas, quando ele quer tocar uma música, quer tocar *La Bamba*, pana na na nana...notas que se ligam é difícil. Até o *Parabéns a você* é difícil. Ah, quero tocar o *Hino do Inter*, tana na na na na, impossível... Né? (VALDOMIRO, p.83)

#### j) O jeito correto de ensinar

Outra questão ligada aos modos de trabalhar é a ideia de que existe uma maneira correta de ensinar. Adoniran acredita que a credibilidade da escola vem da maneira correta dos professores ensinarem o conteúdo, e essa maneira está diretamente relacionada com a ligação entre a teoria e a prática. Esse professor acredita que o ideal é trabalhar a teoria musical o mais associada possível com a prática instrumental dos alunos. Ele inclusive comentou que a escola chegou a cogitar a possibilidade das aulas de teoria musical serem ministradas de acordo com o instrumento que o aluno estuda, ou seja, os alunos de guitarra, por exemplo, cursariam a teoria musical com um guitarrista. Essa ideia não foi implementada pela inviabilidade econômica. Não havia alunos suficientes para formarem turmas do mesmo nível, e assim a ideia tornou-se inviável.

As aulas de teoria sofrem bastante com a desistência dos alunos. Eles não encontram utilidade nas aulas de teoria e parecem não conseguir aproveitar os conteúdos aprendidos na teoria na sua prática instrumental. Para Adoniran, "parece completamente inútil: 'tô perdendo meu tempo, podia tá jogando videogame, alguma coisa assim, no MSN, qualquer coisa'" (p.10). O mesmo parece ocorrer com a disciplina de história da música. Segundo o professor, esse problema é maior em relação aos alunos de música popular, que não veem sentido nos conteúdos estudados nessa aula:

E se fica difícil pra teoria musical, que seria uma disciplina que tem uma conexão mais direta, para disciplinas como história da música, ou sei lá harmonia, [...] se torna muito abstrato pra eles. [...] Pegar alunos da música popular e ensinar a música ocidental tradicional, e eles: "Ah, mas eu não escuto, eu não tenho contato". Novamente volta pra aquela coisa: não funciona com eles, assim que nem a teoria muitas vezes não funciona, a não ser que o aluno esteja muito a fim de fazer. (ADONIRAN, p.10)

### k) Audição do repertório e dinâmicas de ensaio

Dentro dos modos de trabalhar, existe também a ênfase na audição do repertório, especialmente na área popular, na disciplina de prática de conjunto.

A estratégia de ouvir as músicas durante o aprendizado é utilizada também pelo professor de violão, que baixa as músicas da internet quando necessário, por exemplo, quando um aluno não sabe tocar determinada música, para mostrar aos alunos determinado ritmo (VALDOMIRO, p.84).

Na prática de conjunto, os alunos aprendem o repertório nas aulas individuais, com seus professores de instrumento. Porém, quando ensaiam e dá "algum problema na execução" ou ocorrem dúvidas quanto aos arranjos, eles param "para ouvir a música" e analisar a forma e a sequência do arranjo (ADONIRAN, p.21) .

Nessa disciplina, os vocalistas começam a trabalhar depois que o repertório já tinha sido ensaiado várias vezes com os instrumentistas; isto é, os vocalistas são adicionados "mais pro fim". Isso porque "muitos deles querem fazer as outras disciplinas e acabam tendo aula no mesmo momento". Além disso, "no começo é melhor a gente preparar sem os vocalistas o arranjo. Porque muitas vezes eles também não sabem cantar direito as músicas. Então, eles ensaiam a parte deles e eu garanto que quando eles vierem a banda vai tá tocando, eles podem cantar" (ADONIRAN, p. 21). Mas, segundo Adoniran:

Eles[os alunos] tão trabalhando com os professores em aula, porque é muito melhor pra eles resolverem os problemas que possam a vir a ter em aula, sem ter isso de perder voz cantando a música, talvez usando a técnica de forma errada, do que lá dentro do estúdio. Lá, tem que botar o pulmão. Não dá pra, lá não dá pra ser no aconchego da sala de aula, lá tem que mandar e ver. Então, é pior até pra eles. Eles não terem o costume. Então eu acabo passando umas músicas no vocal com eles. (ADONIRAN, p. 21)

Aos observar as aulas em grupo dos professores, tive contato com várias formas de trabalhar. Na aula da orquestra a dinâmica é semelhante a um ensaio de orquestra. Ao entrar na sala, já tinham algumas alunas afinando os instrumentos. A professora, ao me ver, passou-me o material que trabalha com eles. Conforme já descrito no capítulo 7, item 7.2 referente aos modelos de ensino, a professora utilizou de cânones como recurso didático para diversificar o tipo de participação dos alunos nas execuções musicais, em termos de papel. Essa estratégia mostra que ela valoriza a participação dos alunos e visa à sua autonomia em termos de execução musical, além de descentralizar a aula em relação à figura do professor.

Eu tenho esse material dos cânones e de vez em quando, assim, a gente lê um cânone novo. Pra ter essa leitura à primeira vista.

Quando a gente tá trabalhando outras músicas. Então, pra ter uma leitura à primeira vista na orquestra pega-se um cânone. E alguma coisa que todos possam fazer, né? Se alguém realmente não consegue fazer uma das vozes naquela hora, tudo bem, toca sempre o número um. Então ele fica sempre mudando e o legal é que a gente fica mudando os critérios no cânone. Não é sempre o mesmo jeito de fazer aquele cânone. Uma vez começa outro, uma vez começa outro. (ARACY, p.37-38)

No dia da observação o grupo estava incompleto, mas logo chegaram duas meninas que participam da aula do coro. A professora relatou que começa pontualmente o ensaio da orquestra, pois depois tem uma aula de violino e não acha certo fazer seu aluno esperar. Assim, combinou com as alunas que participam dos dois grupos, coro e orquestra, que deveriam sair mais cedo do coro, caso a aula se estendesse além do horário. Elas o fazem sem problemas. Em meio a nossa conversa, elas chegaram na sala. No grupo tem um contrabaixo que é tocado pela mãe de uma aluna de violino que, casualmente, também participa do coro. Além dessa, tem um senhor que é o primeiro violino e mais quatro mulheres ao violino. Uma das violinistas é nova no grupo e participa somente de uma das músicas. Quando o grupo já estava completo, começaram o ensaio. A cada peça, Aracy me dava a partitura para acompanhar. Durante a execução das músicas, eram feitas correções de dinâmica, das entradas de cada um e também de afinação (DC, p.07-08).

A aula do coral assemelha-se a um ensaio de coro; seu modelo parece ser esse. Na aula observada, o aquecimento foi iniciado enquanto as pessoas chegavam. Elas iam se colocando em círculo, durante o vocalize. Os vocalizes eram vocalizes tradicionais de aula de canto: canto de monossílabos e/ou dissílabos que treinam a execução acurada de certas combinações de vogais e consoantes, cujos padrões são executados em duas, três e até em cinco notas de pentacordes maiores e menores, em progressão cromática. Os alunos vão participando da sequência de acordo com o registro vocal (DC, p.10).

Depois dos vocalizes iniciaram a execução do repertório, a qual ainda carecia de detalhes de precisão rítmica e de volume de voz, além de algumas questões de articulação das consoantes e de cortes de som, que a professora de canto chamou atenção. Ao chegar no horário do final da aula, encerraram o ensaio e a professora de canto ainda deu algumas recomendações de como cortar a sílaba final da música, sem "sobrar" som, para soar staccatto, porém ela não se utilizou desse termo (DC, p.12).

A experiência de juntar o coro com o bloco pareceu positiva. Ela mostra que os professores estão preocupados em expandir a vivência musical dos alunos. Em ambos os casos os alunos saem de um universo para entrar em outro, como se dois

universos aparentemente distintos de intersectassem. Os professores me pareceram entusiasmados e satisfeitos com essa oportunidade e em conversa rápida com a diretora vi que ela gosta disso e se orgulha em poder oportunizar esses momentos na sua escola. Nessa conversa informal que tivemos, ela me relatou que são os professores que fazem a escola e que ela deve incentivar esse tipo de trabalho e deixar que venha deles a iniciativa (DC, p.12-13).

#### l) Fazer arranjos

Nos modos de trabalhar dos professores está incluído o material didático utilizado por eles, dentre eles os arranjos das músicas. Alguns professores fazem os arranjos para seus alunos, como no caso da professora da orquestra que tira de ouvido certas partes, transcreve e “distribui as vozes” como Aracy informa: “simplesmente eu ouvia a música e fui escrevendo as vozes. Eu não criei uma parte nova pra aquilo que tava sendo ouvido” (ARACY, p.37).

Ainda em relação aos arranjos, a professora comenta que precisa considerar a formação que tem no grupo. É por isso que adapta as músicas aos instrumentos que participam do grupo.

Quando eu vou fazer arranjo eu sempre penso no grupo que eu tenho. Não tenho viola, então vou fazer um violino três, ou um violino quatro, se a pessoa não consegue fazer um violino três, faz um violino quatro. Se daqui a pouco entrar outro que só tá na corda solta e tem muito medo de errar qualquer coisa, violino cinco nele. Então, eles têm que fazer alguma coisa [...] Por mais fácil que seja, mas pra que ele possa tocar junto. (ARACY, p.37)

#### m) Estratégias de ensino para cada instrumento

A especificidade de cada instrumento também define certas estratégias de ensino. Assim, cada instrumento tem seu próprio modo de ensinar e de aprender. No ensino do violão, Manuel comenta a configuração do braço do violão, em que a mesma nota ocorre mais de uma vez, em lugares diferentes, ao contrário do piano, onde cada nota ocorre somente uma vez. Por isso a leitura é uma questão que requer um certo cuidado pela dificuldade que essa característica do instrumento gera, como Manuel explica:

É, o violão é um dos instrumentos mais complexos que eu conheço, a leitura dele, o processo de leitura. Então, enquanto tu pode tranquilamente iniciar qualquer aluno de nível mais básico ao piano ou ao instrumento melódico facilmente já, dizendo, dando nome aos bois, né? Essa nota é aqui. O violão tem uma complexidade, nesse quesito que inclui a guitarra também, instrumento de cordas que torna essa parte bastante difícil para iniciantes. E, principalmente na questão da leitura. Pelo fato de existirem as

mesmas notas em muitas regiões do instrumento. Então, se torna algo bem ambíguo. Eu diria inclusive que pra gente, de uma maneira informal, dominar o braço do violão, realmente são anos. Simplesmente pra tu saber ler música em todo o braço do violão. Isso demanda anos de estudo. (MANUEL, p.49)

#### n) Estratégias de ensino para coro

A aula do coral parece ter uma estratégia de ensino parecida com a da orquestra, uma vez que os alunos aprendem as músicas no grupo, sem haver uma ligação direta com as aulas individuais. Uma especificidade da aula de coral, que tem uma duração semanal de 50 minutos, é gerada pelo fato dos alunos não lerem partituras. O aprendizado é feito na maioria das vezes através do chamado processo “de ouvido” ou por imitação, em que os alunos ouvem a execução das melodias pela professora ou por gravação, “eu gravei no CD voz por voz e dei pra eles o cdzinho pra eles estudarem em casa” (CARMEM, p.74). Alguns alunos também utilizam a leitura e “vão pelos dois” sistemas e muitas vezes perguntam: “eu posso solfejar, eu posso dizer o nome das notas? Eu digo: pode e deve. A gente só tá treinando. E tem outras que não tem leitura ainda, porque ainda não fizeram teoria e percepção” (CARMEM, p.74).

No ensaio do coro, pude observar a estratégia utilizada pela professora para solucionar um problema específico de execução musical. Em algumas passagens, o coro tinha dificuldade rítmica para entrar e o grupo de percussão também não conseguia entrar com precisão num compasso acéfalo. A solução para o problema foi sugerida a partir da atenção à letra da música. As professoras do coro e do bloco utilizaram poucos exemplos que detivessem especificamente em aspectos técnicos e gramaticais da música, como tempo forte, pausa, pulso, métrica, anacruse. Parece que o processo ficou num nível mais intuitivo da execução musical. Nesse momento, não foi possível identificar algum recurso utilizado pelos professores que evidenciasse aspectos técnicos e formais da música, de modo a levar a execução musical dos alunos a um nível mais analítico. No entanto, a professora de percussão às vezes falava da métrica, e a utilizou para se referir ao pulso (DC, p.11).

Em uma das passagens em que o grupo tinha dúvida em relação à prosódia, a professora de percussão comentou que eles deveriam cantar “sambá” ao invés de samba, porque coincidia com o compasso da música.

Esse **samba**<sup>35</sup>  
Que é misto de maracatu  
É **samba** de Preto Velho  
Samba de Preto Tu

---

<sup>35</sup> Trecho da música *Mais que Nada* de Jorge Ben Jor

O grupo estava cantando como se fosse uma quiáltera para poder manter a acentuação da palavra, privilegiando a prosódia correta em detrimento do ritmo da música. A professora de canto não se manifestou, eu vi que o primeiro exemplo que ela deu para o grupo tinha sido sem o acento na última sílaba, como é na música original, e me pareceu que a ideia de fazer o trecho como se fosse uma quiáltera talvez tenha sido dela para “corrigir” a prosódia. Diante desse problema, a professora do bloco sugeriu que o grupo ouvisse a gravação original da música com o Jorge Ben. A professora de canto então disse que eles deveriam acentuar aquela sílaba e deu o exemplo cantando. Porém, seu exemplo não foi muito preciso. Talvez ela não tivesse clareza do que queria em termos de execução musical. Nesse momento eu vi o choque de convenções musicais (FINNEGAN, 1989). Naquele momento me questionei sobre “quem somos nós para alterar o ritmo de uma música, para seguir o que acreditamos ser correto em termos de prosódia?”.

Durante o ensaio foi possível perceber que ali estavam em jogo duas concepções de música diferentes, e isso gerou um tipo de dificuldade na hora da tomada de decisão quanto a que caminho tomar diante da dúvida sobre o trecho em questão. Embora o conflito não tenha realmente se estabelecido como tal, pois as duas professoras logo entraram num acordo, as professoras tiveram que entrar num acordo tácito, quando somente uma das perspectivas teve que ser mantida.

#### o) Estratégias de ensino para a prática de conjunto

Ao contrário da orquestra, na prática de conjunto, o grupo procura manter a fidelidade ao arranjo original, porque, segundo o professor, é mais fácil reproduzir o arranjo. O que muda é o solo, que é feito conforme o instrumentista.

Eu sempre tenho tentado [...] a gente tem tentado se manter fiel ao original do que eles vão tocar. Até pra dar menos trabalho. Porque é difícil da gente reconstruir a música. Então a gente consegue as músicas, monta o CD, passa pra eles [...] Oh, a gente vai fazer, é assim. Eles vão ouvindo. Claro, muitas vezes, eles acabam mostrando um pouco da cara deles na hora de tocar. Que nem aquele Beatles que teve com solo nada a ver com Beatles, que o Paulo fez. [Ele] é um baita guitarrista e fez o solo dele, e tocou do jeito dele. E tinha tantos compassos para fazer um solo, ele fez só um dele. (ADONIRAN, p.21)

Ao contrário das aulas de coral e de orquestra, na prática de conjunto os alunos aprendem o repertório nas aulas individuais e depois ensaiam em grupo nas aulas de prática de conjunto. Isso acontece porque na prática de conjunto eles desempenham papéis bastante diferentes, e como tocam instrumentos diferentes não é possível ensinar as músicas a todos, no mesmo momento. Na orquestra isso



também poderia ocorrer, pois se presume que numa orquestra tenham instrumentos diferentes. No entanto, essa orquestra é formada em sua maioria por violinos, tendo somente um contrabaixo. A contrabaixista é adulta, musicista e lê bem partitura. A estratégia utilizada na prática de conjunto se parece com os ensaios de bandas, pop onde os músicos, quando se encontram, muitas vezes já sabem o repertório. Além disso, essa estratégia foi estabelecida pela direção juntamente com os professores, não se restringindo ao âmbito da sala de aula. Foi um recurso utilizado para dar um perfil específico para as apresentações de final de ano.

A maioria não são meus alunos. O que foi conversado no começo do ano é que, estabelecido o repertório, os professores teriam a obrigação de passar esse repertório pra eles em aula. Porque o que aconteceu muitas vezes assim oh [...] eles faziam repertório da prática, isso acontecia nos outros semestres, esse ano não aconteceu [...] Ah, depois desse ano foi feito isso. O aluno tinha repertório que fazia em aula e ele ficava meio por conta do repertório [...] lógico, com meus alunos eu trabalhava o repertório da prática. Os outros não tinham garantia. Então, eles chegavam assim boiando na aula. Então esse ano a gente estabeleceu [...] Não, vocês têm que ensinar as músicas que eles vão tocar ao vivo depois. (ADONIRAN, p.20-21)

#### p) Estratégias de ensino para a aula de teatro

A aula de teatro que observei chamou a atenção pela forma com que a professora organizava o aparente caos entre os alunos. Como as crianças eram bastante novas e estavam em constante movimento, à primeira vista parecia que a aula era caótica e sem rumo. No entanto, foi possível perceber que havia uma organização peculiar onde cada um tinha seu papel e a professora sabia o que cada um estava fazendo.

A professora começou a interagir com as crianças mostrando bastante liderança. Chamou-os todos a sentar no palco para conversar. Cada um deles escolheu ser um personagem e parecia que a história a ser encenada, não existia e que iriam criar a história na medida em que fossem ensaiando. Ainda não estavam todos os alunos. Depois de iniciada a atividade, ainda chegaram um menino e uma menina. Durante a atividade eles criaram um ambiente. Era uma Floresta Amazônica Cibernética. Eles, entusiasmados, sugeriam personagens e acontecimentos. Um dos meninos, Artur, ao chegar atrasado, entrou mascando chiclete e a professora o fez sair da sala para colocar o chiclete no lixo. Ele saiu da sala e não voltou. Eu fui atrás dele para ver o que estava fazendo e o encontrei brincando com a descarga do vaso sanitário. Quando a professora perguntou por ele, comentei, do lado de fora do auditório, onde ele estava e ela saiu para buscá-lo. Voltamos os três para a aula. A montagem da história continuou. Eles iam encenando na medida em que iam criando, e a professora fazia questionamentos sobre a continuidade da história e sobre como encená-la. [...] Enquanto eu escrevia minhas anotações, eles

montavam a história. Decidiram que haveria dois grupos, um do bem e outro do mal. Estavam na sua maioria descalços e muito à vontade. Eram muito barulhentos. À primeira vista, a aula parecia desorganizada e caótica, no entanto, observando-se atentamente, era possível ver que obedeciam à professora, e cada um à sua maneira participava ativamente. (DC, p.18-19)

Durante a observação me perguntei sobre em que medida o projeto pretende ser integrado: em que dimensão ocorreria a integração e que tipo de orientação os professores recebiam em relação à integração do projeto, pois naquele momento a aula me pareceu sem relação com a aula de artes, nem com a de música.

Na aula de artes o assunto tratado foi completamente diferente. Chamou-me a atenção a forma como a professora lida com o suposto erro dos alunos ao elaborarem os trabalhos. Quando eles argumentam que erraram o desenho, ela os incentiva a utilizar o suposto erro na sua obra e transformar o erro em acerto. Ao trabalharem ouvem música. Em uma aula observada professora pegou um livro de histórias e contou para os alunos: "O mundo da lua". Após a história, eles desenharam. Vi que a professora aproveita o material que sobra das atividades, fazendo-os desenharem atrás da folha e ensinando-os a não desperdiçarem o material. (DC, p.20)

#### q) Estratégias com os alunos

As estratégias de ensino são pensadas de acordo com os alunos, e não somente pela característica dos instrumentos ou do objeto de ensino. Chiquinha conta que sua rotina de aula está voltada para as crianças:

Olha para a criança o tempo inteiro. Então, desde se preocupar entre atividades mais movimentadas e atividades menos movimentadas intercaladas pra tu ter a atenção da criança o tempo inteiro, à diversidade de materiais, ao material que trago aqui, que daqui a pouco vai voltar, tudo isso é cuidado. (CHIQUINHA, p.97-98)

A professora construiu seu roteiro de ensino a partir de diversas referências. A última referência foi um congresso que participou e quando também teve oportunidade de observar outras aulas com bebês. Ela comentou que na ocasião em que eu assisti à sua aula, ela estava experimentando novo roteiro, mas, quando eu entrei na aula, ela mudou para o roteiro antigo.

Só que, aquele dia, que tu foste me assistir, foi muito engraçado, porque eu recém tinha voltado de Brasília e eu estava com minha cabeça borbulhando de como deveria ser a aula, e eu mudei um pouco o meu roteiro, só que eu estava muito experimental no roteiro novo. E quando chegou na aula, eu disse assim, eu vou fazer

uma aula modelo. E aí eu voltei pro modelo antigo que eu conhecia. (CHIQUINHA, p.97-98)

Considerando que os alunos aprendem por processos distintos e também possuem diferentes níveis de desenvolvimento musical, os professores precisam lidar com as diferenças. Nesse sentido, Carmem comenta que se prende mais aos que têm dificuldades.

r) Cada escola, um modo de trabalhar

Os modos de trabalho parecem mudar de acordo com cada escola. Chiquinha, ao comentar seu trabalho com os bebês, disse que seu trabalho não é o mesmo em todos os lugares. É preciso adaptar-se a cada realidade escolar, aos pais, ao perfil dos alunos, ao sistema da escola.

Eu acho que o ensino de música na escola está em fase de descoberta. Está em fase de descobrimento de uma forma de fazer música pra aquele nicho, naquela estrutura, porque cada um trouxe a sua bagagem. Eu falo por mim mesma, eu dei aulas pra bebês em outros espaços e ainda dou, e quando eu chego lá, não adianta pegar essa forma que eu tenho e tentar enfiar, é um quadrado entrando num círculo, não entra. Então, tenho que me adaptar ao horário, tenho que me adaptar às mães, às crianças, que assim a média de idade, as coisas que acontecem ali é diferente do que acontece em outros espaços. O comprometimento com as mães, o que as mães esperam, sabe? Tudo isso. Então assim, eu acho o que caracteriza o destino da escola é a descoberta dessa adaptação pro nicho que ela tá inserida, como produto. (CHIQUINHA, p.91)

Assim, a professora construiu sua forma de trabalhar específica para esta escola. O banco de atividades, a rotina, os materiais, como ela vai lidar com os pais, com os horários, tudo isso é combinado de forma única, de acordo com a escola e com os alunos.

### 8.1.2 *Planejamento*

O planejamento dos cursos e das aulas parece ser de responsabilidade dos professores. Chiquinha comenta que montou o curso dos bebês a partir de sua formação no seu curso de graduação, nos congressos que participa, e das aulas que observa de outros professores e escolas pelo país. Ela se baseia no seu conhecimento em psicologia da música para definir detalhes do seu planejamento, como o tempo que vai ficar em cada atividade e as repetições.

E é como no projeto integrado, eu monto, eu tenho na minha cabeça a ideia do semestre, que era sempre muito parecida. E tenho uma rotina de aula na minha cabeça. Ah, e aí eu vou, com o

banco de atividades que eu tenho e que vai se somando a novas atividades nesse banco eu monto esse semestre. E conforme o que eu sei sobre psicologia da música, sobre a compreensão musical dessas crianças eu vou vendo quanto cada atividade precisa ser repetida, quantas vezes tem que aparecer durante o semestre, que objetos musicais estão inseridos numa atividade que, provavelmente as crianças vão se vincular. (CHIQUINHA, p.92-93)

A professora comenta que está criando um novo modelo de aula para os bebês e diz ainda que considera excessiva a sua preocupação com o planejamento das aulas. Ela ainda diz que essa preocupação parece ser inédita, pois não vê essa preocupação nos outros programas.

O modelo novo é mais despreocupado, assim. Ouvindo mais os pais, vendo que essa preocupação teórica que eu tenho é uma coisa inédita. Os outros programas não são preocupados com isso. Tem muito trabalho empírico. Eu acho que ela [a minha preocupação] é excessiva, porque ela me traz muito estresse. Tenho que fazer todas as atividades. [...] Eu era muito atucanada. Que não vai dar tempo, de que tem que preparar uma história nova, porque elas já viram todas as histórias. [...] Eu vi lá em Brasília<sup>36</sup> que dá pra fazer uma coisa mais *light* com tanta sabedoria implícita ali, sem se ter tanta atucanação. (CHIQUINHA, p.97-98)

Dentro de seu planejamento, Chiquinha tem como característica a organização em vários âmbitos. Ela procura deixar bem claro todos os procedimentos em sala de aula, deixa os materiais organizados e a estrutura da aula é também bastante clara. Essa organização é consciente dela, mesmo que a aula seja flexível.

Porque estava organizado e é claro que eu não estou fazendo isso só por causa disso. Essa organização faz parte do meu trabalho. E ela é importante. Assim, as crianças elas, essa coisa da ansiedade assim: eu dei um brinquedo, a gente vai brincar; eu vejo quanto tempo as crianças estão achando significativo, não se sensibilizaram ainda com aquele objeto. Faço atividade, elas têm liberdade pra fazer dentro da atividade e a gente vai guardar, e o brinquedo vai pra dentro do armário e na semana que vem ele volta, sem problemas. As crianças escolhem as atividades que elas vão fazer, várias vezes assim, às vezes eu vejo uma criança fazendo "clot, clot, clot" como cavalinho: vamos fazer atividade do cavalinho. Então, o programa vai se transformando conforme o grupo que eu tenho. (CHIQUINHA, p.95)

Ao assistir a sua aula eu já havia percebido o seu tipo de organização. É uma aula bastante variada e interativa. As mães e as crianças participaram ativamente em quase todas as atividades. O clima era agradável. A relação da professora com a turma também é amigável. Ela tem muita firmeza no que faz. É

---

<sup>36</sup> A referência a "Brasília" diz respeito ao I Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil ocorrido de 3 a 5 de abril de 2008.

rápida com a troca de materiais e lida muito bem com cada criança. A prova disso foi quando um menino não quis devolver um brinquedo e sua mãe o escondeu. Chiquinha conseguiu contornar a situação, sem que o menino chorasse. Essa parece ser uma aula que chama atenção dos clientes da escola e é possível perceber que é uma das áreas de maior investimento na escola (DC, p.27).

O planejamento de alguns cursos como a prática de conjunto é feito em função das apresentações da escola e é realizado pela direção, pela gerência e pelo professor da disciplina, que decidem em conjunto sobre o repertório que os alunos irão executar. Eles definem o tema da apresentação e o repertório e em seguida falam com os demais professores para que trabalhem esse repertório com os alunos. Isso acontece porque num determinado momento ficou difícil dar unidade às apresentações, as quais se configuravam a partir do repertório que os alunos escolhiam durante o semestre.

No fim ficava uma colcha de retalhos que a gente não conseguia dar um sentido de um show pra isso. Era muito complicado montar um show com aquilo. A gente conseguia, só que acabava tendo momentos muitos bons e aquele momento: Porque é que aquilo tá ali? Ai, mas não tinha porque ter essa música aí, né? Mas os alunos pediram e a gente tocou. Então esse ano a gente resolveu instituir a ditadura, vamos fazer isso e vocês podem escolher dentro desse espectro aqui. Eles receberam bem. (ADONIRAN, p.20)

A conversa que observei entre as professoras de teatro e de artes visuais, mostrou que elas planejam certos passos juntas, o que de certa forma, traz um princípio de integração ao projeto, mesmo que, aparentemente, na observação daquelas aulas eu não tenha percebido uma forma mais direta de integração.

## **8.2 Conteúdos escolares: das salas de aula e das experiências vindas de fora da escola**

Os conteúdos escolares, segundo Sanfelice (2007), fazem parte das múltiplas peças que compõem o quebra-cabeça que é a instituição escola. Entendemos neste trabalho que os conteúdos escolares se referem não somente àqueles conteúdos especificamente relacionados com a gramática musical, mas também àqueles aprendidos ou ensinados na escola de maneira implícita, do não dito, do subentendido.

### 8.2.1 Conteúdo das aulas

Refiro-me neste capítulo aos conteúdos voltados à música. Não estou considerando aqui os conteúdos de maneira geral, como o conjunto de conhecimentos oriundos das relações sociais, dos fazeres musicais de cada um, da experiência dos alunos fora e dentro da escola. Os conteúdos desenvolvidos nas aulas apareceram nas falas dos entrevistados pela sua intenção de explicar o trabalho. Eles são analisados aqui como uma das dimensões da escola, sem no entanto ter a intenção de dissecar os conteúdos de cada aula.

Um conteúdo comentado por mais de um professor foi a leitura. Todos os professores fizeram algum tipo de comentário sobre a leitura. Parece que esse é um conteúdo importante para eles, como já mencionado. Em algumas aulas é indispensável e pré-requisito; em outras é facultativo. Na aula da orquestra é fundamental. Só participam da orquestra aqueles que já têm um certo domínio da leitura, a qual é exercitada na aula.

Então, eu tenho esse material dos cânone e de vez em quando, assim, a gente lê um cânone novo. Pra ter essa leitura à primeira vista, né? [...] pra ter uma leitura à primeira vista na orquestra pega-se um cânone. (ARACY, p.36-38)

Nas aulas de canto e de canto coral, a leitura é facultativa. Nas aulas de violão e de guitarra, conforme o professor e o repertório, é feita a leitura da notação tradicional, de tablatura ou de cifra dos acordes.

Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas fora da área da música são amplos. Eles extrapolam os conteúdos estritamente ligados à gramática musical, embora estejam subordinados à música e à prática musical. Além disso, em disciplinas como o teatro, são trabalhadas habilidades como a desenvoltura e o relaxamento.

Dentro de cada disciplina existem alguns conteúdos que são específicos; eles estão relacionados aos aspectos técnicos de cada instrumento ou voz e de certa forma estão subordinados aos conteúdos ligados à gramática musical. No canto coral, por exemplo, o foco é na afinação no canto a mais de uma voz, para que os alunos desenvolvam a habilidade de ouvir a sua própria voz e a dos outros colegas ao mesmo tempo (o chamado, ouvido polifônico).

É uma oportunidade pra alunos trabalharem a afinação, porque mesmo alunos de canto aqui, eu sempre bati nessa tecla de que canto-coral é quase que imprescindível pra quem quer ser cantor, porque eu já passei por experiência de cantar com colegas que nunca cantaram em coral, eram grandes cantores. Iam cantar em dueto comigo e se perdiam, porque nunca cantaram com outra voz. Como é que tu vai cantar um sexteto numa ópera, então me diz. Sabe? Então, é uma coisa que mesmo pra ser cantor...ah, tá...mas

lá ela tá cantando também. Quer dizer, mas é diferente. Tu aprender a cantar com uma divisão de vozes, ali tá do teu lado, tá cantando uma contralto, tá cantando outra linha, outro ritmo... (CARMEM, p.74)

Na fala de uma das professoras surgiu a questão dos conteúdos musicais e da técnica musical relacionada ou não com a vivência do músico. Ao abordar as necessidades técnicas requeridas para cantar música erudita em relação à música popular, Carmem comenta que não há diferença técnica, que é somente uma questão de aumentar ou não a intenção.

De impostação, de condicionamento físico, de tons, de energia, de volume de ar... Tudo é mais [no erudito]. Mas é a mesma coisa, só a mais. Só que é muito mais fácil tu aprender esse a mais e depois quando tu precisa tu só tira um pouco, do que tu ficar lá no raso e não ter nem noção do que é esse mais. (CARMEM, p.76)

Ao ser questionada sobre a questão estilística, Carmen comenta que um cantor lírico, ao cantar uma bossa nova, cantaria com voz empostada por uma questão de estilo. Ela comenta como exemplo:

Mas, isso pra mim é questão de estilo. Um cara é pianista de jazz, ele toca jazz há 30 anos. Daí tu chega pra ele e diz: me toca um samba. Como é que vai sair esse samba dele? Mas, tecnicamente? [Entrevistadora: mas, não vai ser o samba do morro?] Professora: Mas é vivência. E não a técnica. Entende? Então, óbvio que se eu ficar 30 anos, que nem ficou o Pavarotti, mais até, cantando só ópera, quando ele vai cantar uma *Garota de Ipanema* ele vai cantar de uma forma lírica. Mas, é bem capaz de acontecer, se alguém chegar pra ele, emposta um pouco menos, vibra um pouco menos, canta mais, né? Mais ali perto da voz falada, vai sair a *Garota de Ipanema*. E se ele ficar ensaiando em casa, ele vai conseguir pegar de novo os trejeitos que precisa pra cantar *Garota de Ipanema*. (CARMEM, p. 76)

Em relação às convenções musicais que dariam origem à organização dos conteúdos de cada aula, houve uma tentativa de passar os conteúdos teóricos específicos de cada instrumento numa disciplina teórica ministrada pelos respectivos professores de instrumento. Isso revela que cada instrumento possui convenções musicais específicas relacionadas aos estilos musicais e aos aspectos técnicos de cada instrumento, delimitando assim um conjunto de conteúdos.

Eu já dei aulas de teoria tentando aproximar isso duma prática do instrumento e é muito complicado. [...] Uma ideia que se conversou durante algum tempo no caso da Escola Musical era de ter aula de teoria ministrada por professores: digamos assim baixistas, guitarristas, violonistas teriam aula com algum baixista, guitarrista ou violonista, porque se conseguiria aproximar muito mais a realidade deles, assim como cantores terem aula de teoria com um cantor, pianistas, tecladistas com pianistas. Eu acho que funcionaria bem. (ADONIRAN, p. 10)

Os conteúdos às vezes são considerados como repertório, porque são extraídos deles.

De preferência ele vai pedir pra tu ensinar o que ele quer. Então, é no caso, de ele ter essa liberdade de: "Ah, eu gostaria de aprender". [...] Tu pode cercar ele com coisas desse conteúdo. Que é o que eu geralmente faço. Eu tento adaptar aquele conteúdo dentro do repertório que ele quer fazer. E isso na música erudita é muito mais ... muito... nesse caso é mais fácil de fazer... ah, tu tem que tocar isso... ah, tu até pode tocar isso, mas tu tem que tocar esses outros aqui. Ou antes de tocar isso, seria bom se tu tocasse esse, esse, esse compositores. (ADONIRAN, p.13)

A experiência de tocar em conjunto traz um conteúdo implícito que é oriundo da experiência prática. A execução musical em si parece trazer um conhecimento tácito de certas coisas; uma delas é a experiência real de ser um instrumentista de banda, o que requer um grupo para tocar.

É, não tinha se feito, sempre ficava, pô a gente tem que fazer alguma coisa pra que eles mantivessem tocando durante o semestre. É uma forma de eles desenvolverem também como, como instrumentistas no caso. Passou a ser uma disciplina muito procurada: "Ah, não vou na teoria, mas vou na prática de conjunto". (ADONIRAN, p.17)

A abordagem de conteúdos define o perfil de certas disciplinas. Por exemplo, a diferença entre musicalização infantil e musicalização através do instrumento é dada pela forma com que os conteúdos são abordados em cada uma delas. Segundo a diretora da escola, a semelhança entre musicalização e musicalização através do instrumento é que eles também abordam os conceitos de ritmo, melodia, harmonia entre outros, que são trabalhados de forma geral na musicalização. A diferença é que na musicalização através dos instrumentos os conceitos são trabalhados diretamente no instrumento correspondente àquele semestre (DC, p.18).

Os conteúdos trabalhados nas disciplinas voltadas para as crianças são relacionados às habilidades corporais, ao desenvolvimento da percepção auditiva relacionada com o movimento e a exploração e percepção de timbres corporais de objetos e de instrumentos. Além disso, são trabalhados os conteúdos atitudinais e de socialização.

A primeira atividade foi com o Pom-pom de torcida. Eles em pé, dançavam conforme a instrução que Chiquinha ia dando durante a música. A música tinha estilo próximo com o Jazz dos anos 1920, do tipo dixie. Eles dançavam em roda e os movimentos mudavam conforme as partes da música e seu andamento. A música era cantada em onomatopeias e, quando terminou, encerrou-se a atividade. A professora guardou os materiais. Todos voltaram aos seus lugares e sentaram. A professora distribuiu panos e disse que



era para deixar atrás do corpo e que na hora certa ela iria dizer o que fazer com eles. (DC, p.25-27)

### 8.2.2 Conteúdos da escola: experiências vindas de fora da escola

As experiências vindas de fora da escola também são entendidas como conteúdos. Elas são trazidas por professores que ministram cursos esporádicos ou seminários promovidos pela escola, como será mais detalhado no capítulo 9. Nesse sentido, a escola assume que tem um limite de abrangência e mostra-se aberta em relação ao seu contexto e às experiências vindas de outras instituições ou realidades. Com isso, ela oferece uma maior riqueza de possibilidades aos alunos, o que parece ser uma crença de que assim garantiria mais qualidade ao ensino na escola.

Alguns desses eventos são realizados em parceria com outras instituições, como o Seminário de Violão realizado em parceria com o Instituto Goethe. Essas parcerias são iniciativas importante considerando o tipo de clientela da escola, os violonistas dos curso de graduação e ouvintes interessados da comunidade (DC, p.03).

### 8.2.3 Repertório

O repertório trabalhado está no centro das atividades da escola, sendo um dos determinantes de seu perfil. Manuel conta que quando a escola iniciou seu perfil era mais voltado para a música erudita e que, por necessidade de manter o negócio a escola teve que se adaptar, voltando-se mais para o ensino da música popular:

A escola tem que se remodelar o mais rápido possível e não só se muda, isso já mudou. Né? Ahm, te dou como exemplo, tu participou da abertura dessa escola, eu tem momentos que eu me lembro administrando essa escola, como ela abriu os objetivos dela, te digo com toda sinceridade, eu dou gargalhada daquilo. Não no sentido de não acreditar naquilo, nada disso. Mas, pensando naquilo hoje, entendeu? Aquilo funcionou e era viável naquela época, mas eu tentando colocar, transpor aquela situação pra hoje, chega a ser engraçado de quão distante tá, entendeu? Mudou por uma série de questões. Primeiro: eu vejo que aquela estrutura antiga tinha professores lecionando nela que eles estavam muito dentro da questão da música acadêmica. (MANUEL, p.54)

Ele argumenta:

No fim das contas o perfil da escola hoje é esse. Não é mais voltado tanto pra música erudita. Eu admito que é isso. Não por questões de mudança de ideologia pedagógica... mas, por questões

comerciais de viabilidade do negócio. Justamente por isso. (MANUEL, p.55)

Como consequência, a escola procurou estabelecer um ambiente tal que os alunos convivessem com músicos de bandas conhecidas, convivendo com seus "artistas" de sua preferência.

Sim, é justamente esse perfil. Como ele é um aluno que ele já se convenceu que não é o negócio dele ser um virtuoso e tal, mas ele ainda ama música e ama esse grupo ou esse tipo de música. Então o barato dele é realmente estar no meio ali. (MANUEL, p.55)

O repertório também influencia as estratégias de ensino, as abordagens dos professores e os espetáculos. Apesar de ser considerado, pelo senso comum de alguns profissionais da educação musical, como uma mera questão de detalhe, o repertório representa um dos aspectos mais importantes dentro da estrutura da escola. É a partir da escolha de determinado repertório por parte dos alunos que a escola, por exemplo, dá mais ênfase por um tipo de curso, como os da música popular, em detrimento dos cursos de música erudita.

Todos têm acesso a fazer prática de conjunto. Alguns fazem MPB e cantam na prática de conjunto ou fazem outro estilo de música e vão pra prática de conjunto também. Mas, eles estão todos dentro da Escola Popular. Todos com as mesmas disciplinas. O que vai mudar nesse, na questão da Escola Popular é apenas o repertório. Entendeu? É uma parte de MPB que vai abrir o show e depois os shows das bandas mesmo. Digamos, a parte acústica e a parte [...] plugada. (EMILINHA, p.7)

A escolha do repertório das aulas para os alunos é feita a partir de diferentes critérios. Na orquestra, uma parte do repertório foi pensada em função da apresentação, para que a orquestra pudesse participar do espetáculo. Outro critério utilizado foi a questão da aprendizagem, dos tipos de envolvimento com a execução musical que os alunos têm com certas músicas. Nesse sentido, Aracy escolheu cânones para fazer com a orquestra porque esse tipo de música possibilita que os alunos troquem os papéis na execução de uma mesma música.

Outros critérios assim pra músicas: eu acho que é bom eles fazerem cânones. Porque no cânone eles têm diferentes vozes, né? E todas as vozes tocam a mesma coisa. E essas combinações, assim: onde vai acabar, qual é tua vez de entrar, contar, ficar ouvindo o que é que o outro tá fazendo pra eu saber a hora que eu tenho que entrar na música. Então ele fica sempre mudando e o legal é que a gente fica mudando os critérios no cânone... não é sempre o mesmo jeito de fazer aquele cânone. (ARACY, p.37-38)

Outro critério na escolha do repertório é a familiaridade. Aracy procura músicas conhecidas, independentemente de serem músicas ditas eruditas ou

populares (ARACY, p.37-38). Carmen pede sugestões aos alunos que sugerem os títulos e ela providencia os arranjos. Quando não há sugestões, a professora traz as propostas e os alunos decidem.

A gente sempre deixa muito aberto. Eu sempre falo pra eles assim, me tragam ideias, daí eu vejo o que existe de arranjo, se existe ou não, se a gente faz. Então é muito aberto. Até agora acabou que as pessoas: Ai esqueci de trazer, ah, não sei, o que puder tá ótimo. Então eu trago a proposta, eles topam e a gente faz. (CARMEM, p. 74)

Nas aulas para os bebês o repertório é escolhido pela sua variedade em relação ao estilo, ao ritmo, às formas. Quando trabalha com música erudita, tem preferência pela música clássica e romântica.

Tem um cuidado de enriquecer o banco de atividades muito assim, pegar músicas diversas, trabalhar com música erudita, geralmente música clássica romântica, não passando muito disso. Ah, de ter várias formas musicais, vários ritmos, mas, trabalho com música tonal. Trabalho com música infantil e tento que essas músicas sejam mais ricas possíveis, assim, com gravação. Então assim, pego boas gravações. Música popular às vezes entra, mas mais com colaboração dos alunos. (CHIQUINHA, p.98-99)

A importância do repertório dentro do ensino levou os professores da área popular da escola a organizarem um banco de músicas por níveis de dificuldade e por estilo, como citado.

O repertório também depende da vivência musical do professor e da familiaridade dele com determinado estilo de execução musical. Na música popular isso parece ficar mais evidente, pois enquanto determinados instrumentistas optam pelo jazz, outros optam pelo rock e pop, o que parece definir um certo perfil do músico. Por isso, se um professor é roqueiro ou toca pop, ele procura se manter nesses estilos, sem, por exemplo, ensinar jazz. Esse é o caso de Adoniran, que comentou que quando os alunos o procuram para estudar jazz ele os manda para outro professor.

Chegaram alunos já lá querendo estudar jazz, então procura o Chumbinho ou o James Liberato. A gente não tem por que ficar enganando. Eu não sou jazzista, o outro professor de guitarra, os outros dois professores de guitarra não são jazzistas também. (ADONIRAN, p.12)

O estudo da música, organizado por níveis de dificuldade, na música popular ocorre de forma distinta da música erudita, porque segundo Adoniran, existem muitos gêneros diferentes e também pelos estilos específicos de cada banda. Uma questão que surge em relação ao repertório são as convenções musicais (FINNEGAN, 1989) de cada universo, ou estilo. Quando a convenção de um

universo como o da música erudita é utilizada/transferida para outro, como o da música popular, parece haver uma descaracterização ou uma ressignificação daquela música. Algumas vezes parece que esse tipo de ocorrência faz com que a música em questão só adquira um sentido no contexto de aprendizagem, como o da sala de aula, mas que em outro, como num palco enquanto produto artístico, essa música parece perder seu sentido estético. Isso faz com que o fazer musical, em alguns momentos, na escola, seja até certa medida artificial.

Pude pensar sobre isso quando assisti ao ensaio do coral e também quando ouvi uma música chamada *Rag Time*, na orquestra. No coral, a música era *Mais que Nada* do Jorge Ben Jor. A execução vocal deles me despertou os mesmos questionamentos que tive em relação ao *Rag Time* na orquestra. Cantavam com voz empostada. O tipo de colocação de voz parecia arrastar o andamento, e a execução deles era séria demais, eu não via entusiasmo, nem movimento na execução de um samba! Eu esperava pelo menos sorrisos nos rostos e uma certa ginga ou balanço ao cantar. Não tinha. Instantes após pensar isso, a professora de percussão comentou que deveriam sentir melhor o ritmo da música e se deixar levar pelo balanço. A professora de canto também comentou das expressões faciais sem uma aparente alegria (DC, p.11). Isso me levou a pensar nas convenções: por que cantar um samba como uma ária, se ninguém tenta cantar uma ária como se canta um samba?

### **8.3 Avaliação**

A avaliação na escola possui momentos específicos. No final de cada semestre, os professores dos mesmos instrumentos ou dos mesmos setores, quando não há mais de um professor de determinado instrumento, reúnem-se com seus alunos e realizam uma espécie de aula em grupo. Os alunos tocam ou cantam seu repertório e em seguida discute-se o processo de cada aluno no semestre. Os alunos são convidados e incentivados a participar desses momentos, ou seja, a participação não é obrigatória. É interessante observar que, mesmo sendo um momento aparentemente informal, os próprios professores chamam de "banca", denominação utilizada ao grupo de professores avaliadores nos concursos e nos exames finais dos conservatórios. Isso denota que há, de certa forma, uma intenção bastante clara de se avaliar o produto que está sendo mostrado no momento, mais do que o processo.

Os alunos, a gente deixa à vontade até por uma questão daquilo que eu te falei: a gente tem um público bastante diverso. Então, tem pessoas que: "Não, sou médico, morro de vergonha de cantar

na frente do outros, não é minha intenção ser cantor, não me faça cantar na frente de três professores de canto e mais outros alunos". Então, a gente conversa com o aluno, né? Fala que existe essa possibilidade, que é interessante porque é uma troca, né? Porque são os alunos de canto de todos os professores de canto, a gente marca uns horários. Aqui no caso são três professores, daí os três professores se reúnem naquele horário, os alunos que querem fazer a banca vem já com uma música preparada pra cantar. Cantam e os professores trocam ideias, do que que ele poderia fazer, do que que a gente observa de que tá faltando, tanto em termos técnicos quanto musicais. E os outros alunos também podem comentar e trocar ideias. E é legal, porque às vezes tem alunos que já tão fazendo há mais tempo e eles mesmos se observam: "Bah, o cara tá cantando melhor que semestre passado, bah que legal, não sei o quê". Então essa troca é muito legal. E daí é feita uma avaliação por escrito, descritiva, da evolução do aluno e os objetivos que agora faltam pra gente atingir, o que a gente vai trabalhar no semestre seguinte. Tudo aquilo que foi comentado na banca. (CARMEM, p.79-80)

Esse tipo de avaliação ocorre na área erudita e na popular. Ao falar da articulação entre conhecimento pedagógico e musical, Aracy relacionou como conhecimento pedagógico o saber avaliar. Avaliação no sentido que a professora deu refere-se a saber perceber seus objetivos com o estudo do instrumento e saber onde ele se encontra em termos de conhecimento musical. É uma avaliação constante, seria um olhar crítico que permitiria ao professor diagnosticar as dificuldades dos alunos, suas intenções e sua maneira de pensar. Parece que a professora, ao falar da avaliação, está se referindo a uma visão de mundo do professor e a uma postura que ele deveria ter em relação ao aluno, caso tenha o dito conhecimento pedagógico.

Conhecimento pedagógico, por exemplo, saber avaliar onde está o meu aluno, saber avaliar assim o que ele deseja fazer com seu violino. E como eu vou fazer pra que ele toque o repertório que ele quer, né? Não é simplesmente tu colocar o violino no ombro dele e agora faz. Mas, tem toda uma série de exemplos que se pode dar e eu acredito muito na avaliação, na ação. Quando eu vejo que tipo um determinado exemplo ou determinada atividade que eu passe pra ele pra fazer não dá certo, eu tenho que mudar imediatamente pra conseguir o resultado que eu quero Ou uma produção de som, ou afinação ou se eu vejo que ele está tenso e aquilo está atrapalhando ele, eu vou lá e ajeito a mão dele pra que ele possa enfim resolver isso. (ARACY, p.45)

Já na área infantil,

[...] não há uma rigidez de que as crianças tenham que me provar que elas conseguiram atingir tais e tais coisas. Eu tô oferecendo um material musical pra elas, pra elas poderem se apegar ao que elas quiserem. Eu vou conduzindo à medida da necessidade, também não é fundamental que elas saibam o ritmo ali naquela idade, não. É fundamental que elas tenham presenciado aquilo de uma forma ampla e prazerosa pra que daqui a seis, sete anos, quando elas forem ter aula de instrumento, aquilo pareça familiar e elas tenham um registro daquilo como uma coisa boa. Que foi aprendido de uma forma prazerosa. (CHIQUINHA, p.92-93)

As práticas coletivas proporcionadas pelas aulas em grupo e também pelas apresentações consistem no retorno que os professores têm sobre o desenvolvimento dos alunos. Consistem numa forma de avaliação:

Eu acho que pelo que a gente vê nos saraus e nas apresentações regulares até com certo tempo, a gente consegue ver um desenvolvimento bom dos alunos. Alunos que num primeiro momento não conseguiam chegar ao fim de uma música ou tinham sérios problemas de ritmo, na hora que tão se apresentando, um tempo depois, isso era resolvido. Alunos tocando, alunos compondo, tocando músicas próprias. [...] Os alunos vão conseguindo dominar essas coisas, eles conseguem desenvolver uma postura de palco, eles conseguem participar cada vez mais das coisas [...]. (ARACY, p.41)

A organização da escola no aspecto pedagógico mostra que as formas de trabalhar e ensinar na escola são caracterizadas pelas estratégias de ensino, pela escolha de conteúdos, pelas formas de conduzir os alunos, pela troca de experiências entre colegas, pela importância de se tocar desde os níveis mais elementares, pela existência de algumas diretrizes comuns entre grupos de professores do mesmo setor ou instrumentos, pelo tipo de repertório, entre inúmeros outros aspectos, trazidos pelos entrevistados. Além disso, os depoimentos dos professores sobre diversos aspectos referentes à dimensão pedagógica da escola, parece mostrar que é o trabalho de cada um dos professores que caracteriza em grande parte o ensino que nela ocorre, singularizando-a, pois é o quebra-cabeças formado pelos diversos profissionais que configuram a singularidade do cenário desta escola.

## **9 PRÁTICAS CULTURAIS: SARAUS, CONCERTOS, APRESENTAÇÕES**

As práticas culturais estão relacionadas às manifestações culturais presentes na sociedade e à maneira como elas estão presentes na escola, de que forma a escola articula esses conhecimentos e ao modo como os professores e direção se relacionam com a música. As apresentações da escola constituem-se em momentos em que muitas práticas musicais/culturais se encontram e desses momentos emergem inúmeras questões. Que práticas culturais estão presentes na escola? O que acontece com elas quando entram na escola? Como é o envolvimento dos professores na realização de saraus e concertos na escola e fora dela?

Identifiquei, como aspectos para a análise, a relação dos professores com a música, a seleção para os musicais, a produção, as participações, ligação das apresentações com as aulas, a relação de músicos eruditos e populares com os eventos, a presença de várias artes num só espetáculo, a diferença entre música erudita e popular nos eventos que a escola produz, a organização e a dinâmica dos ensaios.

### **9.1 Eventos que a escola produz**

A escola produz eventos como apresentações e espetáculos cênicos produzidos por ela, cursos, bem como, seminários, palestras, recitais e apresentações de artistas e bandas de fora da escola. O fato de ter um auditório dentro do espaço físico da escola facilita a promoção desse tipo de evento. Muitos dos eventos que a escola produz são dirigidos para os alunos, como explica Adoniran:

Tem uns eventos voltados pros alunos tocarem, tem os eventos que a escola [pretende] que professores façam, e tem os eventos que a escola produz com o intuito de ser algum tipo de espetáculo. A gente tem o sarau mensal pros alunos tocarem. Um sarau, pelo menos, por mês. A gente tem mais quando começa a ter muito aluno pra tocar. Final de semestre sempre tem apresentação. Final do primeiro semestre uma apresentação mais enxuta e no fim do ano uma apresentação mais forte, assim, com mais coisas. (ADONIRAN, p.19)

Cada área da escola possui sua própria apresentação, ainda que algum aluno de uma área específica participe da apresentação de outra.

Cada projeto tem sua própria apresentação. Esse ano [2007] a Escola Infantil vai estar toda voltada pro *Mágico de Oz*. Então, mesmo os que não estiverem tocando, vão estar atuando. E também, com umas participações especiais de alunos maiores. Também pra cantar ou pra tocar. Mas a Escola Popular vai ter sua

apresentação. Na Escola Popular existe uma preparação que é feita na Prática de Conjunto onde está se trabalhando músicas dos anos 60 e 70. (EMILINHA, p.6-7)

Além disso, a escola produz o Seminário Internacional de Violão, evento que está se consolidando pela sua recorrência e abrangência. O seminário é produzido em parceria com o Instituto Goethe de Porto Alegre e conta com a participação de professores de violão com renome internacional.

As apresentações da escola proporcionam um compartilhar singular de conhecimentos musicais, na medida em que os alunos se ouvem e assistem às execuções uns dos outros, podendo estabelecer parâmetros de comparação entre as execuções, podendo conhecer e reconhecer os estilos musicais diferentes daqueles que executa. Podendo observar os estilos de execução musical diferentes dos seus. Esse tipo de troca enriquece o aprendizado dos alunos. Valdomiro comenta que essa troca incentiva os alunos:

Eu acho que esse tipo de trabalho incentiva os alunos que querem. [...] Então, alunos que não cantavam, cantam, alunos que integram. Aquela coisa que eu falei no Prelúdio, quando integra e um toca e outro vê o outro tocar, ou o outro vê o outro cantar, quer fazer também. Ah, vê que tu tá fazendo tal coisa. Então eu acho que esse tipo de trabalho motiva o trabalho até do professor eu acho, até pro professor. Mas, principalmente do aluno. Que eu acho que o aluno ele, ele tem incentivo de aprendizado. (VALDOMIRO, p.87)

Nas apresentações, pais e alunos compartilham o aprendizado na medida em que os pais veem como seus filhos estão tocando. É uma forma da escola mostrar seu trabalho. Além disso, as apresentações envolvem saberes específicos próprios da experiência de tocar em público, em que se lida com a tensão, com as escolhas de última hora, como quando se está tocando de memória e se esquece de uma parte da música, com a superação da timidez e do medo do palco.

Eu acho que quando alguém se apresenta para um público, ele consegue avaliar o que ele está realmente dominando naquele instrumento. Eu acho que é importante pra escola. É importante porque ela mostra resultados. Porque os pais que colocaram seu filho ali querem ver ele tocando. Que as pessoas elas vivem de resultados e uma escola assim que tem um comportamento assim empresarial, ela precisa trabalhar com resultados. Eu acho que até pro próprio aluno, assim, poder se avaliar quando ele está. E pra nós mesmos avaliarmos nosso trabalho com aquele aluno. Então, muitas vezes um aluno que vai pro palco e ele não está muito bem preparado, a gente consegue falar com ele depois e perguntar: Por que você gostou ou não gostou da sua apresentação? O que faltou? Então, isso são argumentos que a gente tem pra trabalhar depois. Às vezes eles têm uma coisa de tocar de memória ou ler com partitura e na hora querer tocar de memória: "Mas você não preparou isso, né?". Preparar-se para aquele momento, sabe? Que é um tipo de coisa que as pessoas às vezes não têm oportunidade de fazer no dia-a-dia delas. Se fosse dessa forma. E vencer coisas como timidez, daí isso já teria nada a ver com a música em si, mas,



no aprendizado do instrumento, e [...] conseguir fazer isso na frente de um público, eu acho que é um desafio bastante grande. Porque ele consegue avaliar o que que ele está realmente conseguindo. O que ele conseguiu aprender [...]. (ARACY, p.41)

### 9.1.1 *Produção e custos*

A produção dos eventos envolve inúmeras ações de muitas pessoas: professores, alunos, direção, secretárias, motorista e outros profissionais de fora da escola. Na produção dos eventos a escola se mostra para a comunidade e ao mesmo tempo traz para escola o trabalho da comunidade, mais especificamente dos grupos ligados à produção de espetáculos, como técnicos de som, iluminadores, figurinistas, diretores de teatro.

No trabalho da produção, uma das atividades do musical *O Mágico de Oz* foi a gravação de *playback*. Essas gravações foram feitas no estúdio da própria escola, tendo como técnico um dos professores, que operava as gravações. Elas tiveram que ser feitas em virtude da dificuldade de certas músicas. Outro trabalho feito na produção é a adaptação do repertório que às vezes é facilitado ou rearranjado. Nessas gravações, os professores participaram como técnicos e também como músicos.

Eles aprenderam assim: as músicas mais complicadas. As músicas complicadas a gente gravou. A gente gravou elas, algumas originais e algumas eu fiz versões. Então, eu toquei e o Adoniran cantou. Então eles se basearam ali. Quem não conseguiu cantar lá na hora, dublou, quem conseguiu cantar, cantou junto. As músicas fáceis, como *Borboletinha*, *Atirei o pau no gato* também foram gravadas pelas professoras da educação infantil. (VALDOMIRO, p. 87)

O roteiro foi feito por um professor de teatro que foi contratado especialmente para a produção do espetáculo. No decorrer da montagem houve um desentendimento entre esse profissional e os demais profissionais da escola: professores e direção. No relato do diretor musical sobre o desentendimento, ficou implícito que a principal razão dele foi uma "falta" de acordo sobre os objetivos do espetáculo e sua concepção estética. Parece que a equipe de profissionais da escola tinha um objetivo em mente que requeria uma determinada postura e esse profissional acabou agindo de forma diferente, mostrando que seu objetivo era divergente, pois sua postura não encontrou eco nos demais profissionais. Como não foi possível entrar num acordo, esse profissional foi substituído por outro, que trabalhou com bastante sintonia com o grupo. Muitas ideias foram mudadas e em um mês, depois de um trabalho intensivo, o espetáculo ficou pronto.

A produção dos musicais é construída a partir das ações e das negociações entre todos os profissionais envolvidos. Parece haver uma intensa troca entre os

professores e os produtores dos eventos, para que os alunos sejam bem preparados. Os arranjos são feitos de acordo com o trabalho que os alunos estão desenvolvendo nas aulas, pois há um diálogo com cada professor, que tem a oportunidade de mostrar o que o aluno pode oferecer no espetáculo.

Parece haver um sistema bem organizado e uma clareza dos objetivos desses eventos dentro da escola, conforme o esclarecimento de Manuel:

O principal objetivo dos musicais é proporcionar um tipo de espetáculo diferente do que vem acontecendo tipicamente, nas escolas de música, com a participação de alunos. Essa é a ideia. Qual é a diferença de tu ter um musical para projetos que acontecem comumente em escolas de música? Musical engloba outras disciplinas que são necessárias de serem trabalhadas, como teatro e artes. [...] Como a escola poderia crescer e os alunos poderiam crescer com isso. Então essa é a ideia. E aí no fim disso tudo é sim proporcionar um produto final. Aí isso também é uma ação de *marketing*, nós consideramos os musicais uma ação de *marketing* da escola também. Não só um projeto musical interno. Isso está dentro dos investimentos de divulgação da própria escola. E possibilitar que pessoas de fora vejam um espetáculo que a princípio não seria muito esperado só com alunos. Entendeu? E sim é possível com trabalho. (MANUEL, p.58)

Dentre as ações na organização dos musicais, estão a organização do repertório, gravação de *playback* e ensaios. A estratégia da escola, quando tem crianças muito pequenas nos musicais, é garantir que o número infantil seja bem-sucedido, independentemente de ocorrerem imprevistos, como, por exemplo, os alunos temerem cantar em público, ou alguns não entrarem em cena, ou ainda errarem as músicas. Essa garantia é dada pela gravação de *playback* pelos próprios alunos participantes das cenas, auxiliados pelos professores. Esse recurso é utilizado para que o objetivo da escola em produzir espetáculos que se diferenciem por ter atrações especiais se cumpra.

Então, como poderemos aproveitar as crianças cenicamente dentro de uma concepção de espetáculo. E elas teriam uma função mesmo dentro de uma escola de música sem tocar um instrumento. Foi isso que a gente fez no fim das contas. Através das aulas de teatro. Só que, tá numa... qual é o *link* com a música? Então, aí teve os menores em gravação de *playback* em estúdio. *Playback* soltaram as crianças em coro no fundo, cantando as músicas... Claro, [eles mesmos] que gravaram, então esse é o *link*. Então lá no programa do *Mágico de Oz* tava os *playbacks* que vocês estão ouvindo aí fundo com crianças foram gravados no estúdio da escola, com as crianças de 2 a 4 anos. Então esse é o *link* do projeto. Teve uma preparação musical e eles cantaram ao vivo lá também, mas como tinha o risco de eles ficarem envergonhados, no final cantaram, tinha a gravação lá também. Aí no fim, como isso é dado, isso fica de pé, entendeu? Porque tu não tem furo, tu não deixa furo na história. E à medida que – eu acho que se vai tendo alunos com nível melhor – tu pode fazer espetáculos mais ambiciosos instrumentalmente. Com eles tocando de verdade mesmo. Sem envolver tanto os pequenos. Acho que isso que desafia. Tu encontrar um espetáculo que possa englobar várias coisas. Como se

fosse de balé, sabe? Com criança de 2 anos, criança de 4... mas ter uma unidade deles, não seja só numerozinhos. E sarauzinhos, sabe? Esse é o objetivo dos musicais. (MANUEL, p.59)

Os materiais utilizados na cenografia e no figurino também são concebidos e produzidos pelos professores, e algumas coisas são feitas com a participação dos alunos, como pude observar:

As duas professoras (artes e teatro) conversaram sobre o que tinha acontecido na aula anterior. A professora de teatro contou quais foram os personagens que surgiram na história inventada e comentou sobre a possibilidade de produzir fantasias e adereços de acordo com os personagens. Comentou sobre o cenário de *O Mágico de Oz* e sobre um material que uma delas tinha visto no brique. As crianças lanchavam. Nesse meio tempo Emilinha apareceu. As crianças fizeram mais silêncio e olharam para ela. Emilinha conversou comigo sobre quem participaria do musical. (DC, p.20)

Os espetáculos parecem constituir um mundo específico dentro da escola. Essa ideia de mundo parece se sustentar na medida em que os próprios espetáculos fazem parte de uma área específica dentro da escola, quase autônoma, chamada Escola Musicais.

### 9.1.2 *Participação dos alunos, seleção e envolvimento*

A participação dos alunos nos eventos da escola pode ser dividida em dois grandes tipos, como executantes nas apresentações ou como plateia nas apresentações e seminários. A participação deles é sempre livre. Enquanto executantes, quando apresentam algum receio são incentivados a assistir a uma apresentação para se familiarizarem com o momento. Aracy dá um exemplo:

Eu convido os alunos. Eu digo o que está acontecendo, pergunto se eles têm interesse em participar, explico mais ou menos como funciona, convido a ir assistir. Aqueles que são mais resistentes eu os convido a ir assistir e, a partir do momento que eu vejo que a pessoa está participando mais, como é o caso daquela senhora... Ela é bem resistente, bem difícil assim de fazer ela ir nas coisas e participar. Então ela está indo nos saraus, está indo nessas apresentações no Goethe e esse semestre eu convenci ela a participar da orquestra. Mas, apresentar em saraus nem pensar. No dia da avaliação ela não vem, ela fica doente, não quer saber, então, tudo bem. Não vou obrigar a fazer, né? (ARACY, p.42)

Enquanto executantes, a participação dos alunos nos musicais da escola é feita através de uma seleção de alunos que se inscrevem voluntariamente. Embora a escola tenha a intenção de proporcionar a oportunidade a todos, para participar de um dos musicais produzido em 2006, *A Ópera do Malandro*, por exemplo, era preciso estar cursando teatro para participar e também ser capaz de cantar o repertório. A seleção foi feita da seguinte forma:

Nós fizemos um processo de seleção onde eles tinham que cantar uma das músicas da ópera, era a mesma. Era uma peça de confronto pros homens e uma livre. Mas, tinha que ser do Chico Buarque. E das mulheres, também. Era uma de confronto da ópera para as mulheres e uma livre. E eles tinham que encenar um pedaço. Encenar um texto, que foi determinado também era um texto da própria *Ópera do Malandro*. Então, eles tinham que no teste fazer, são duas partes, né? Então, óbvio que depois também na seleção, para os alunos que foram selecionados foi também colocado que para participar, eles teriam que começar a participar das aulas de teatro e alguns das aulas de sapateado, porque não foi uma coisa obrigatória. (EMILINHA, p.6)

A professora Aracy revela que tem vários critérios para selecionar os alunos para as apresentações, de modo geral.

Eles são selecionados nas aulas. A gente que decide como que aluno pode participar. A partir do que ele tá conseguindo fazer no violino, no meu caso. E a disponibilidade também, porque não adianta ele ser um excelente aluno se ele não pode estar na data da apresentação, participação de ensaios, preparar o material. (ARACY, p.42)

No musical feito no ano de 2007, a participação dos alunos foi aberta e estava voltada às crianças, sendo que todas aquelas que gostariam de participar e que estavam matriculadas no projeto integrado participaram.

A participação nesses eventos envolve também custos para os alunos. Eles devem pagar os ingressos de seus familiares e são também responsáveis por seu figurino. Na apresentação da área popular, cada aluno ficou responsável pela venda de 10 ingressos, sendo que, caso não vendessem, teriam que arcar com os valores dos ingressos não vendidos. Isso ocorreu porque a produção dos espetáculos envolve custos muito altos que a escola não consegue arcar sozinha. Além disso, esses espetáculos fazem parte do processo de aprendizagem dos alunos, e são a oportunidade que eles têm de mostrar seu trabalho. Com isso, a escola parece entender que eles também devam ter uma parcela de responsabilidade na produção desses eventos. Os alunos participam na medida em que os espetáculos comportam a participação de determinado número de instrumentos ou, até, determinados tipos de instrumentos. Em um dos musicais, ocorreu que muitos alunos do mesmo instrumento quiseram participar e, por isso, o diretor musical teve que instituir algum limite na participação dos alunos.

Tinha a questão de ser paga, inclusive pra quem ia tocar. Foi uma coisa muito pesada pros alunos, pros pais. Que os pais pagam mensalidade, tinham que pagar a roupa. E quem ia tocar ainda tinha um percentual pra participar. Porque também aconteceu de todo mundo querer tocar e daí não dava. Eu disse assim: A gente fez um ensaio, mas daí tinham três pianistas, duas guitarras, três violões e tudo fora de contexto. Oh, nós temos um mês, não vai dar. Eu tive que cortar essa situação, porque se não não saía a

apresentação. Isso foi uma questão de praticidade, não foi de maldade. (VALDOMIRO, p.88)

A participação dos alunos nas apresentações enquanto executantes também depende da demanda do repertório e do número de alunos que tocam o mesmo instrumento. Quanto menos alunos existem de determinado instrumento, maior será a participação de certos alunos. Adoniran cita como exemplo um aluno de contrabaixo que, por ser o único, teve que tocar todas as músicas do repertório, cerca de vinte peças. Em contrapartida ele estaria tendo

um crescimento muito grande, porque no outro semestre sempre tinham mais um ou dois pra tocar. Então ele vai tirando as dele, daí esse ano não tem escapatória. Ele tem que tocar todas. Tem que tocar, eu falei: "Pô cara, tem que tocar todas". "Tá, eu vou fazer." Ele tá se puxando. Tá tocando, tá tirando as músicas todas. Então, pra ele tá sendo ótimo, ele foi um aluno que teve um crescimento muito rápido no começo e deu a possibilidade muito grande pra tocar e depois meio que se escorou, fazendo corpo mole. Mas ele teve um início muito rápido. E, agora ele está desenvolvendo mais. (ADONIRAN, p.22-23)

Ao mesmo tempo, aqueles alunos que participam nas apresentações, como músicos/executantes, se mostram muito dispostos, e inclusive se predispõem a participar de ensaios extras, por conta deles mesmos, sem a participação do professor, em horários diferentes das aulas. Como isso repercute nos alunos:

É bem legal. Eles sempre estão dispostos, à própria prática de conjunto. Alguns deles marcam ensaios extras. Eles vão lá tocar, sem eu estar junto e só veem lá se o estúdio está disponível tal dia: Então tá, a gente vai vir. Eles marcam, combinam e vão. (ADONIRAN, p. 20)

Esse entusiasmo parece vir da perspectiva de eles se apresentarem, aliada à oportunidade de formarem a banda nas aulas de prática de conjunto. Parece que nesse caso é a prática musical que está por trás do interesse deles, e a perspectiva de obter um produto musical acabado, parecido com aquele que eles estão acostumados a ouvir. Isso porque os iniciantes não participam desses grupos, possibilitando a execução musical de um repertório mais elaborado, em que eles podem montar o que chamam de bandas *cover*. Ao mesmo tempo, a prática de conjunto parece ser uma meta a ser alcançada pelos alunos iniciantes.

E, no caso desse alunos, lógico, a prática acaba sendo um incentivo pra esses alunos também... Que tão fora da prática... porque a gente não deixa entrar um aluno que... Não, tu já toca...se é um aluno que entrou na escola mas já toca, já tem uma vivência. (ADONIRAN, p.23)

O fato de eles estarem tocando reflete bastante porque eles se dedicam a estudar mais, né? Porque vão se apresentar em público. Então gera aquela coisa: Bah, não quero fazer feio minha

namorada, meus amigos, meus pais. Já acaba gerando uma pressão pra eles. Um pouco de compromisso: "Tu vais tocar. Vai lá e vai fazer bem feito". Alguns não, lógico. Tem uns que nunca querem se apresentar. Mas, isso são alunos que acabam saindo rápido. Os que estão mais envolvidos estão sempre dispostos. Estão tocando, estudam mais. (ADONIRAN, p.22-23)

Enquanto público que prestigia os eventos, a participação de alguns alunos, de acordo com Adoniran, é bastante assídua, frequentando todas as atividades que a escola propõe. Outros, mostram uma certa indiferença, que, de acordo com o mesmo professor, talvez seja por causa da situação financeira favorável deles, a qual seria responsável pelo fato de os alunos não verem muitas novidades no que é oferecido.

Tem muitos alunos que vão a todas as atividades da escola. Todas, todas... Então pra esses alunos é muito legal. Porque a escola tá sempre produzindo uma coisa que eles tão podendo aproveitar. Eu vejo os alunos da Escola Musical muito indiferentes às possibilidades que eles têm de aproveitar. Não sei se por causa da situação financeira deles, que é uma situação bastante saudável. Eles não dão tanto valor como, por exemplo, eu sei que alunos que eu já trabalhei em comunidade carente dão à aula de música. Então a gente acaba vendo aquela coisa assim, um certo desleixo: "Eu tô aqui, mas eu não precisava estar; ou tô aqui só porque meu pai me botou, né?". Alguns alunos são assim, outros são ótimos, são ótimos alunos, aproveitam tudo que a escola pode. Mas, a escola oferece muito aos alunos, eu acho que eles aproveitam pouco o que a escola [...] oferece [...] (ADONIRAN, p.18)

### *9.1.3 Participações de professores e funcionários: os diferentes papéis*

Nesses eventos, os professores assumem papéis específicos além da docência. Nesse caso se cria um mundo à parte, em que assumem novos papéis e novas ações são coordenadas.

Os eventos produzidos pela escola, tanto os musicais como os saraus e seminários, exigem dos professores diferentes papéis, além daqueles desempenhados no dia-a-dia da escola. Alguns participam como músicos, outros como produtores, arranjadores, chegando a desempenhar mais de um papel ao mesmo tempo. Os alunos participam sempre como músicos, sendo que sua participação parece ser bastante ativa e assídua.

#### *9.1.3.1 Músico/instrumentista/cantor/compositor/arranjador*

A participação dos professores como músicos nos eventos da escola mostra que a escola, além da atuação em termos pedagógicos, requer outro tipo de atuação, ou seja, necessita que o professor também seja músico, instrumentista, cantor, compositor ou arranjador. Esses papéis são requeridos para que os

espetáculos tenham um nível artístico considerado mais elevado. Na *Ópera do Malandro*, atuaram diversos professores. Em algumas apresentações como os saraus ou as da área popular, muitas vezes os professores acompanham os alunos ou também tocam nas bandas.

Esse tipo de situação ocorre porque, na formação das bandas, ou nos grupos de música de câmara, muitas vezes não tem alunos capazes de executar o repertório, fazendo com que os professores supram essa falta, tocando também nas apresentações. A participação dos professores é uma situação que parece complementar o processo de ensino de música, pois os alunos, com o apoio da execução musical dos professores, têm neles um exemplo de executantes, além de terem a garantia de uma execução musical com uma qualidade que lhes permita ter uma experiência significativa.

Então a gente não tem alunos pra tocar à parte bateria, baixo, ou qualquer um com este perfil e aí tu acha condição de tocar isso. Então no caso a essa apresentação de MPB, os professores vão montar uma banda e os alunos vão cantar. Eu fazendo uma participação tocando algum instrumento, mas sempre com uma banda de apoio formada por professores. Pra passar aquela segurança. No caso, a prática de conjunto ela é mais tranquila de fazer. Na dúvida, os alunos não são tão... não têm um nível tão alto, a gente puxa o repertório pra coisas mais simples... O que não tem como fazer com bossa nova ou samba... não dá. Tem que saber tocar mesmo. (ADONIRAN, p.19-20)

Esse tipo de participação dos professores parece ser prazerosa e de algum modo compensatória para eles. Às vezes, as atividades proporcionam uma realização pessoal específica que justifica o envolvimento.

No ano passado eu estava envolvido cantando na *Ópera do Malandro*. Que foi um espetáculo com 4 apresentações, todas lotadas, foi bem legal. Quanto a outros espetáculos depende do que se vai ouvir. Eu toco às vezes em alguma coisa, concerto de aniversário da escola ou recital. No recital dos professores eu toquei no início do ano, vou tocar agora esse mês. Lá no auditório da escola, em recital solo. E, então a gente está sempre envolvido de alguma forma. (ADONIRAN, p.23-25)

Os professores, no exercício de sua docência na escola, também têm atribuições extraclasse, como a elaboração de arranjos para grupos de alunos nas aulas e também nas apresentações.

#### 9.1.3.2 Como produtores e/ou diretores musicais

Os professores da escola também produzem os eventos. A produção em alguns é musical; em outros, é executiva. Eles são livres para propor projetos de espetáculos em que a escola se mostra aberta e receptiva, como afirma Adoniran:

“Os professores são convidados a encaminhar projetos de direção com ideia do espetáculo” (p.23-25).

Adoniran, o gerente da escola, explica que sua participação nas apresentações é sempre como “produtor geral”, atuando “desde a concepção” ou às vezes com ideias compartilhadas. Ele explica:

Na parte de produção fico envolvido 100% do tempo. Desde concepção de repertório, temática. A parte criativa sai dum conjunto de ideias que vem, que os professores participam e aí nós, principalmente eu e Emilinha, tentamos adequar isso ao máximo ao objetivo da escola. Tentar não fugir muito, que é muito fácil fugir dos teus objetivos do negócio por questões artísticas. Então, esse é o trabalho. Participar sempre da parte criativa e da parte de produção executiva. (MANUEL, p.57-58)

Os demais professores também participam como produtores, cada qual de um evento específico conforme seu interesse e disponibilidade ou quando são solicitados: “Ah, Adoniran, tu pode gravar um negócio pra mim? Posso, vou lá toco. Operar gravação pro Valdomiro. Mais ou menos dessa forma” (ADONIRAN, p.23-25).

Tem o seminário de violão, e um trabalho sem fim, praticamente: cinco dias que valem por um mês de trabalho. É muito trabalho. Fora a organização dele prévia. Tem uma remuneração e tem muito de fazer pelo prazer. Eu faço muito pelo prazer de estar proporcionando aos alunos. [...] Então com as parceiras dos institutos, eles mandam os professores, eles custeiam toda estada deles (dos professores convidados) e a gente só fica responsável assim: Leva prum lado pro outro. Faz a parte de cicerone. E produzindo, organiza todo o evento, onde vão ser os concertos, os cursos. O custo, administrar a parte de custo. Disso tudo, né? Porque tem “ene” custos. Então a gente faz, além dessa organização e os espetáculos da escola. Esse ano eu não estou envolvido, mas está tendo a montagem do *Mágico de Oz*. (ADONIRAN, p. 23-25)

Além do Seminário de Violão, Adoniran, por exemplo, produziu um especial de Beatles na escola e nele se envolveu com diversas atividades relativas à organização e direção musical. A produção de alguns eventos requer a gravação em estúdio, na qual o mesmo professor atua como técnico.

Eu já fui mais envolvido, eu fiz a direção musical dum especial de Beatles que a escola fez. Que eram as músicas mais do final da carreira com algumas do começo. Tudo com orquestra de cordas, sopro. Foi bem legal. E, esse eu tive envolvido na parte musical dele toda. E, então, depende do que a escola se propõe a fazer naquele ano. Esse ano, no caso, eu estou totalmente envolvido com essa parte das bandas. (ADONIRAN, p. 23-25)

Uma das atividades requeridas na produção dos espetáculos é a direção musical. Esse papel é semelhante à da produção musical e pode às vezes ser



entendida como sinônimo. Ela envolve tudo o que está diretamente relacionado com a música e com as concepções musicais sobre os espetáculos. Nessa função, o diretor acompanha os ensaios, tocando ou não, decide sobre as interpretações, arranjos, escolha de repertório. Às vezes essa função é determinada para um professor devido às circunstâncias, como relata Valdomiro. Ele começou na direção musical de um dos espetáculos por acaso, depois que os ensaios já haviam começado.

Como eu vim a ser diretor de *O Mágico de Oz*. Foi muito em função do que aconteceu com a *Ópera do Malandro*. A *Ópera do Malandro* teve três arranjadores. Foi o Carlos, eu e o Pedro. O Pedro fez concurso pra Ospa e saiu. O Carlos fez bem o trabalho dele tanto é que ele tocou, né? Só que ele não tava muito presente, porque ele tava fazendo alguma coisa que ele não podia estar presente. Então eu, gradualmente, comecei a assumir uma liderança na questão dos ensaios. Porque eu toco violão e o violão tu pode levar pra qualquer lugar. Então, o que que acontecia? O Carlos não podia estar nos ensaios do coro, do grupo que ia cantar. Então, lá fui eu. Daí me convidaram pra ser o acompanhador do grupo. De acompanhador eu acabei virando o diretor musical. Porque eu comecei a dizer: "Oh, isso aqui..." Eu comecei a mandar, né? "Isso aqui não está funcionando." Aí ficou assim e aí o diretor que acabou saindo, o diretor de teatro, da parte cênica disse: "Oh, quem sabe tu dirige a parte musical", e o Manuel e a Emilinha me convidaram. Bom, dirigi a parte musical. Aí depois o que aconteceu? O Carlos saiu, o Pedro também saiu da Escola. Então, não tinha mais arranjador. Então, foi feito um pedido, tu pode fazer um arranjo para *O Mágico de Oz*? Sim, posso fazer. Então já na primeira reunião eles disseram: "Então tu fica com a parte de direção musical da peça." "Então tá." Daí eu assumi essa parte, e aí aconteceu assim. (VALDOMIRO, p.86)

A concepção musical do espetáculo depende em grande parte do diretor musical, ainda que muitas vezes haja a colaboração e as sugestões da direção da escola e demais professores:

Aí eu fiz uma parte que era uma fazenda. Eu fiz um *potpourri* de música country, e fiz uns arranjos pra isso. Funcionou perfeitamente. Aí a parte pesada, das bruxas [...] a gente cortou tudo e fez uma ideia que também [...] partiu da Emilinha, que era uma ideia de Jovem Guarda. Aí eu peguei as músicas da Jovem Guarda e fiz três versões, uma pra cada bicho importante. Homem-lata, o leão e fiz as versões, gravamos com crianças, sem crianças e no final como não tinha mais tempo, improvisei praticamente tudo no teclado, os efeitos. Eu e o Manuel. Aí puxamos da internet, botamos músicas eruditas que tinham a ver com o clima e então fizemos uma colagem de um monte de sons. Com a nova diretora que graças a Deus era uma pessoa supersensata, muito legal, que tá lá agora, funcionou, perfeitamente. E, deu supercerto. (VALDOMIRO, p.86-87)

Esses papéis que os professores desempenham além da docência parecem trazer-lhes uma maior realização profissional, como se a docência em si não fosse suficiente. O diretor musical do espetáculo disse que é com as direções que ele se

sente aproveitado na escola. Quando somente acompanhava os alunos nos saraus, ele não se sentia tão aproveitado. Isso parece revelar que a prática musical como instrumentista é que dá peso ao trabalho do professor, como se ser músico intérprete ou arranjador/compositor viesse em primeiro lugar, antes da docência, ainda que sua função principal na escola seja essa.

Talvez isso ocorra por uma questão de *status quo* da profissão docente, ou ainda, porque, sendo a maioria dos alunos iniciantes ou estando em nível intermediário, os professores não sintam que seu potencial esteja sendo explorado ao máximo. Isso revela que o que parece estar em jogo na docência musical em si é o conhecimento estritamente musical, dos conceitos musicais e dos aspectos técnicos dos instrumentos. Talvez para eles, a capacidade de ensinar alunos iniciantes, ou melhor, de iniciar os alunos a determinados tipos de conhecimento musical que a escola deveria proporcionar, não seja importante, ou não tenha tanto peso porque os conceitos musicais ainda estão num nível muito elementar. O que esses professores parecem não se dar conta é que todas as formas de conhecimento musical vivido, na perspectiva dos alunos, são proporcionalmente difíceis e relevantes em todos os níveis de aprendizado.

Com as direções musicais eu me senti aproveitado. Antes ainda não, não só quando eu acompanhava os alunos nos saraus. Mas, como eu não tenho mais tempo, eu não estou conseguindo acompanhar eles. Mas eu me sinto por causa dessas direções, eu adoro isso também. Se não, não teria. Se eles me tirarem da seleção musical, se eles quiserem fazer um evento inclusive hoje, [e não contarem comigo] pode virar a página, hoje eles tão ensaiando pra um espetáculo, eu não estou sabendo de nada desse espetáculo por dia. (VALDOMIRO, p.89)

### 9.1.3.3 Como colaborador/organizador

Além de participarem como músicos, produtores executivos, diretores musicais, técnicos de som, arranjadores, os professores também colaboram com os eventos como auxiliares destas e de outras atividades, como a organização dos saraus, a inscrição de alunos. A participação de alguns é assídua, como a de Carmem, e de outras é eventual, como a de Aracy, que tem a maioria das noites ocupada com trabalho em outra instituição: "Puxa, [minha participação nos eventos da escola é] bastante assídua" (CARMEM, p.73). "Eventualmente eu coordeno o sarau" (ARACY, p.43-44).

## 9.2 A escola se apresenta

### 9.2.1 Apresentações vinculadas às aulas

As apresentações que a escola produz em geral têm algum tipo de ligação com as aulas, ou seja, as influenciam ou sofrem influência delas. Em alguns momentos, a produção dos espetáculos propõe certas músicas que são trabalhadas nas aulas, fazendo com que essas se desenvolvam de acordo com as apresentações. O contrário também ocorre, ou seja, os alunos desenvolvem algum repertório que, de alguma forma, pode ser aproveitado nos espetáculos e, assim, eles podem sofrer adaptações para comportarem determinada música ou número.

O que foi conversado no começo do ano é que, estabelecido o repertório, os professores teriam a obrigação de passar esse repertório pra eles em aula. Porque o que aconteceu muitas vezes assim, eles faziam nas apresentações o repertório da prática, isso acontecia nos outros semestres. Então esse ano a gente estabeleceu: vocês têm que ensinar as músicas que eles vão tocar ao vivo depois. (ADONIRAN, p.20-21)

Quando os eventos determinam o repertório, essas escolhas e determinações ficam a cargo da direção da escola que decide como será a apresentação do final do ano e a partir daí o repertório é sugerido aos grupos musicais da escola. Quando eu assisti a uma aula da orquestra, a professora passou para o grupo um arranjo de *Over the Rainbow*<sup>37</sup>. O arranjo que foi passado para o grupo, foi escrito a quatro vozes sendo que alguns faziam parte das vozes. No entanto, eles receberam a grade completa da música, tendo contato com as partes que os outros estavam executando (DC, p.08).

Nos saraus, esse processo parece ser mais simples, pelo perfil de apresentação. São encontros mensais em que o repertório é livre e os alunos apresentam o que estão tocando, numa espécie de troca de informações. Cada um mostra o que está fazendo.

Eu acho que existe sim [uma ligação entre as aulas de música da escola e os eventos.] Até porque somos nós que preparamos os recursos humanos, os alunos a participar desses eventos, e nós procuramos estar presentes. Eu acho que influencia, porque tu passa a preparar o aluno. Tu tem uma certa preocupação em deixar o material pronto pra apresentar. E isso vai ser em algum momento à frente. Então ele não fica simplesmente aprendendo as músicas e abandonando as músicas e passando para uma próxima. Ele tem um compromisso com aquela música até porque ele vai apresentar. Compromisso com pessoas que vão assisti-lo, então a gente tem que preparar isso na aula, pra que ele possa ter o desempenho feliz no palco, quando for tocar. Porque tem muito isso, ainda mais quando eles estão começando, eles querem tocar uma música atrás

<sup>37</sup> Música composta por Harold Arlen e letra de E.Y. Harburg.

da outra e não querem ficar trabalhando muito aquela música. Então a gente mostra que algo mais pode ser feito com a música: "Ah, quem sabe tu toca de novo, vamos repetir"; "Ahh eu errei agora porque tu...". Aí às vezes eu tenho um comportamento de plateia, eu coloco as cadeiras em fila, eu sento na segunda fila, e "agora eu sou plateia" e daí eles "aahh, mas por que, não mudou nada." Mudou sim, agora tem plateia, mas é uma plateia de uma pessoa e é a professora deles, né? Mas mudou a sensação dele. "Ah, então quer dizer você não tá tão seguro assim"... "ahh, vamos repetir mais, vamos preparar essa música pra que ela possa ser exposta pro público". (ARACY, p.43-44)

A influência entre apresentações e aulas também ocorre em relação à motivação dos alunos para estudar o repertório. A fala mostra como uma apresentação pode exercer uma influência direta nas aulas de instrumento e também como um aluno pode se motivar a praticar e a desenvolver o repertório a partir da perspectiva de se apresentar, o que leva o aluno a fazer outro sentido de seu aprendizado e de sua execução musical.

A influência que a aula pode exercer nas apresentações é comentada por Aracy, que diz que no palco acontece o resultado do que ocorre nas aulas.

Eu acho que sim, que as aulas influenciam a apresentação, porque tu apresenta o que foi feito na aula. Tu apresenta o que foi produzido. O que foi preparado nas aulas e o que é possível. O que acontece no palco é a mesma coisa que acontece na sala de aula. (ARACY, 43-44).

Segundo Manuel, as aulas estão interligadas com as apresentações na medida em que os alunos não conseguiriam se preparar sozinhos e, por precisarem do auxílio dos professores, ocorre a influência recíproca entre aula e apresentação.

Porque alunos que vão participar do musical, os que vão tocar trabalham esse repertório em aula, na sua aula de instrumento. Certo? Então assim, o professor de instrumento já está sabendo desse objetivo do final do ano e preparando o aluno. Dificilmente, o aluno conseguiria se preparar sozinho pra um papel assim tão importante. Então, está tudo interligado. (MANUEL, p.59-60)

Carmem também destaca a ligação das apresentações com as aulas e contou que, inicialmente, "o evento acontecia em função do que se fazia em aula". Mais tarde, com a criação dos musicais, começaram a existir disciplinas específicas que estavam voltadas para esses eventos.

A relação entre as aulas e os eventos também ocorre nas aulas do projeto integrado. No ano anterior à realização da entrevista com Chiquinha, o musical da escola tinha sido planejado para incluir as crianças do projeto integrado.

A partir do ano passado [2007], nós começamos a integrar, a fazer algumas cenas do musical com o projeto. Na verdade, ia ser um musical só pro projeto. Dos dois aos cinco anos. Então, a gente ia fazer, num teatro pequeno. Aí, vamos colocar os alunos de oito a

doze pra tocar, ah, vamos colocar aqueles adultos (...) toda escola, vamos fazer toda a escola o mesmo projeto então. Porque ia ficar tenebroso fazer duas apresentações. E todo mundo se envolveu. Então partiu para o musical. O primeiro que a gente teve, ano passado, foi *O Mágico de Oz*, partiu de ideias do projeto integrado. E foi construído a partir dali. Ele foi o embrião. E, hoje, esse ano já se pensa no projeto de toda a escola. Então, a gente vai já desde o início sabendo que tem que integrar as crianças, os adultos, e todo mundo que quisesse participar. E os de dois a quatro, na medida do possível, eles vão fazendo pequenas cenas. E a professora de música dá uma ajuda. Ano passado eu gravei, a gente fez *playback* com *Borboletinha*, *Marcha*, *soldado!* Que eles cantavam [junto com] a cena do teatro (CHIQUNHA, p.96).

Com a perspectiva de participação das crianças nos espetáculos, a professora passou a voltar parte do repertório trabalhado em aula, para o musical, mostrando mais uma vez que tanto os espetáculos quanto as aulas se retroalimentam, exigindo uma integração entre os profissionais da escola. Revela-se aqui a coordenação de ações para o cumprimento dos objetivos institucionais. Nesse momento, interesses individuais são colocados em segundo plano e possíveis divergências são diluídas, ou passam despercebidas, pois todos estão envolvidos no projeto da escola

A gente está tentando voltar um pouco o repertório que a gente trabalha em sala de aula pro musical, e o musical atender, em suas cenas, ao material que foi construído dentro da sala de aula. Isso que a gente mais tenta fazer. Mas, depende também, do envolvimento de todo mundo, porque as meninas que tão fazendo o roteiro, são as duas de teatro, elas têm que ficar muito atentas ao que a gente está fazendo. [...] A gente tenta. Claro que tem algumas coisas que não se prestam, né? Bom, não tem como colocar isso. Eu vou fazer o quê? Vamos simplificar, isso aqui vai ficar muito pesado. (CHIQUNHA, p.96)

A relação entre os espetáculos e as aulas trouxe como vantagem uma maior qualidade artística para as apresentações, e uma maior praticidade ao montar as apresentações da área popular que requeria a criação de bandas com os alunos.

A gente passou a conseguir resultados muito melhores. E não tinha mais aquele estresse no fim do semestre de ensaiar fim de semana e de conseguir conciliar e são alunos. Eles não são músicos profissionais que vão pegar lá em dois, três ensaios e a gente já tá tocando a música. Não, eles têm um tempo de aprendizado um pouco mais lento. O que está acontecendo, por exemplo, na aula que tu assistiu ou tentou assistir, já é uma banda que está tocando desde o semestre passado. Eles já tão entrosados, eles já têm repertório. Eles vão fazer um repertório de quase 20 músicas, agora, na apresentação deles. Então já tem 7, 8 músicas do semestre, mais umas 10. Então, eles já tão entrosados, já se conhecem, alguns já se conhecem há anos ali. Já tocam juntos de outros semestres. E tem alguns outros que já faz 3 anos, 4 e que tão na prática de grupo desde que começou. Mas, o interessante no caso desse ano é essa construção de um som maior no fim do ano. Sempre vinculado a uma apresentação de fim de semestre, tipo um sarau, a gente resolveu montar um show com eles. A gente deu

sorte de ter uns alunos tocando num nível bastante alto. E, daí nos permitir fazer um repertório mais desafiador. E eles gostam também de estarem sendo desafiados a vencer esse repertório. Mas, a prática de conjunto surgiu nessa necessidade de a gente evitar confusões no fim de semana. Claro, sempre acaba acontecendo de ter que tocar com algum aluno em outras apresentações, mas no caso, a música popular, essa parte de música de bandas, ela foi resolvida dessa forma. (ADONIRAN, p.16)

Nas épocas próximas às grandes apresentações da escola, todos parecem agir em torno delas. Mesmo as aulas que são desvinculadas das apresentações, acabam se rendendo a elas, de modo que algumas acabam se transformando em ensaios, como no caso das aulas em grupo a que eu assisti.

Ao entrar na escola as secretárias me disseram que a aula do Bloco da Escola já tinha acontecido na véspera, mas Carmem logo me disse que, naquela noite, o pessoal do bloco estaria ensaiando junto com o coro, para executar a música que iriam tocar na apresentação do setor popular: Escola Popular, em uma *pub* no dia 27 de novembro. Em seguida entrei no auditório e me acomodei. Os alunos entravam aos poucos. Tinha um bom número de moças, que eram a maioria. Logo no início a professora Carmem me falou que eles fariam um aquecimento e que em seguida ensaiariam a música que irão apresentar no *pub*. (DC, p.10)

### 9.2.2 *Eventos de música erudita e popular*

Os eventos da escola suscitaram a questão da participação dos alunos de uma área nos eventos da outra área. Apesar de dividir a escola nas áreas específicas das chamadas música popular e música erudita, a escola procura desfazer essa dicotomia ou preconceito das pessoas de uma área em relação à outra. No entanto, essa separação ocorre por parte de alguns alunos da área popular que não prestigiam os eventos de música erudita, ao contrário dos alunos de música erudita que prestigiam os eventos, independentes da área, pelo relatado:

Na verdade a gente sempre consegue muita integração com as disciplinas. Mas existe um público em termos de apresentações. É muito difícil querer que um determinado público de música da parte popular queira se apresentar na música erudita. E a gente vê que até a parte de organicidade de uma apresentação, ela vai esbarrar nisso. Por exemplo, nas apresentações, nós já tentamos fazer apresentações de banda no Instituto Goethe. E os alunos que vão se apresentar lá, nas bandas, eles não convidam quase ninguém, pelo fato de ser uma apresentação no Instituto Goethe que é considerado um centro de referência erudita. Mesmo a gente tirando, colocando uma cara bem popular, bem rock fica muito difícil de congregar. A gente já tentou, já fez essa experiência. Por isso, que a gente está sempre agora tentando segmentar. O que acontece é que muitos alunos têm o perfil de música erudita e popular. Então isso é bem interessante. Então, a gente tem alunos, por exemplo, tem aluno de vestibular, mas que tá tocando teclado lá nas bandas. Que vai participar da parte fazendo teclados. O aluno

que compõe e quer fazer suas próprias músicas lá nas bandas, mas tem um repertório erudito. Então, isso acontece. Agora é muito difícil acontecer o contrário. Por exemplo, que um aluno da música popular na prática de Música de Câmara. (EMILINHA, p.7)

A fala de Emilinha é realçada parcialmente por Manuel que, ao falar sobre o público-alvo do Seminário de violão promovido pela escola, comentou que, ao contrário do piano, o violão é um instrumento coringa, que fica no limite entre o popular e o erudito, porém se situa nesse limiar de tal forma, que os músicos populares e os guitarristas também se interessavam pelo Seminário, mesmo este sendo voltado para música erudita. Ao mesmo tempo, quando havia um evento de música popular, os violonistas eruditos também prestigiavam. Ele ainda comentou que no piano havia uma separação maior. Que os pianistas de jazz, em geral, não procuravam concertos ou cursos de música erudita, e o mesmo ocorria em relação aos pianistas eruditos (DC, p.03).

### 9.2.3 *Vivência de várias artes*

O perfil das apresentações da escola possibilita a integração de outras artes além da música. Essa integração gera um produto interdisciplinar como as óperas ou os musicais produzidos. O processo de montagem dos espetáculos proporciona aos alunos e aos profissionais envolvidos, experiências multidisciplinares em que as áreas se comunicam e os conhecimentos de cada uma são compartilhados pelas mesmas pessoas. Essas experiências parecem trazer a todos uma aprendizagem ímpar, que transcende aos objetivos comuns de uma escola de música. Nessa escola, o aprendizado é maior, a música está integrada num contexto artístico com as áreas relacionadas aos espetáculos. Na visão de Carmem:

Existe todo um conjunto, toda uma soma de artes. É a música, é arte cênica, é a arte de plásticas interagindo e dando esse resultado final, que pra quem canta é importante. Pode ser que o pianista não seja, não se dê conta disso tanto quanto cantor entende? Mas, eu tenho muito essa visão. Pra mim eu não poderia trabalhar, eu não me sentiria realizada e feliz em trabalhar num local que tivesse que entrar, dar minha aula de canto e ir pra casa. Sabe? Eu adoro ver que meu aluno está fazendo música de câmara, e trabalho ária dele lá, e a professora chamou atenção desse detalhes musicais e dinâmica e tatata... daí vai lá no teatro, e aproveitou e trabalhou aquela frase daquela ária pra expressar ela no teatro, não existe um trabalho sem isso. (CARMEM, p.73)

### 9.2.4 *Ensaios: organização e dinâmica*

Os ensaios para as apresentações ocorrem durante as aulas e também em horários específicos. O ensaio do musical *O Mágico de Oz* a que pude assistir ocorreu numa manhã de sábado e nele as cenas estavam sendo construídas, aos

poucos, a cada sábado. A seguir descrevo algumas cenas do ensaio, registradas no meu diário de campo:

Naquele dia havia poucas crianças e elas conversavam com as professoras. Essas últimas se perguntavam sobre quem mais viria para o ensaio e estavam em dúvida sobre quando começar. As crianças que participam do ensaio eram as crianças do projeto integrado da Escola Infantil (música, artes visuais e teatro). Ali estavam duas faixas etárias distintas: 5 a 7 e 8 a 12, ainda teria o grupo de 2-4 que não estava participando dos ensaios ainda. Contaram-me que os primeiros ensaios foram por turma, pois existe mais de uma turma para cada faixa etária. Depois juntaram as turmas das mesmas faixas etárias e naquele dia estavam juntando as faixas etárias diferentes e ensaiando cena por cena. Em dezembro seria o grupo completo. Elas disseram ainda que teria a participação de alunos mais velhos que estavam na Escola Popular que executariam os arranjos das músicas. Eu já sabia que a orquestra também iria participar, mas não comentei. O início do ensaio me pareceu meio desorganizado. As crianças iam executando as cenas com a intervenção de uma das professoras que também participava como personagem. O ensaio parecia uma brincadeira infantil, de faz de conta. E essa dinâmica funcionava bem, porque os alunos participavam e entendiam o que deveria ser feito. Aos olhos de quem observava, parecia meio desorganizado e às vezes sem começo, meio e fim. No entanto, no decorrer do ensaio, vi que eles estavam aprendendo a sequência das cenas e incorporavam os personagens. A primeira cena tinha a participação de um galo, dois gatos, Tia Amie e Dorothy. Com exceção de Dorothy, que era interpretada pela minha ex-aluna que hoje deve ter ao redor de 16 anos, os demais personagens eram interpretados por crianças bem pequenas. Após passarem várias vezes, a professora disse que sairia de cena e que, então, fariam a marcação. Não sei bem o que é isso (marcação), mas, pelo que vi, entendi que era o acerto exato do que falariam e de onde ficariam no palco. As crianças tinham a noção de onde era o público, apesar de estarem encenando fora do palco. Até aquele momento a música entrava como fundo musical, que foi gravado em um CD e estava sendo colocada pelo diretor musical e por uma das professoras de teatro. Eles concatenavam a cena com determinado ponto da música. Numa certa altura da cena, Dorothy canta e, após cantar, os bichos também cantam. Com isso, todos de alguma forma tiveram alguma atuação musical. Pude perceber que a parte musical também está em construção; eles ainda estão tomando decisões sobre o arranjo. As crianças, ao menos



aquelas, parecem não saber cantar ainda suas partes. Em outra conversa informal com a diretora, ela me disse que naquela semana eles tinham se dado conta de que as crianças menores pareciam não serem capazes de atuar e cantar ao mesmo tempo. Ou era uma coisa ou outra. Havia outras crianças observando o ensaio. Uma delas estava muito ansiosa para passar sua cena. Durante a espera, acompanhou uma música tocando pandeiro, por iniciativa própria. Ninguém interferiu e ela tocou bem direitinho, mantendo o pulso (DC, p.14-15).

Nesse meio tempo, a menina que tocou pandeiro estava sentada sobre umas mesas empilhadas de modo que estava perigoso e ela poderia cair e se machucar. Manuel entrevistou e pediu que ela saísse dali. Ele tem um jeito firme de falar e não se mostra muito afetuoso, embora seja gentil na maioria do tempo. Parece não ter muito jeito com criança. Às vezes ele dizia para eles repetirem a cena, como se estivesse coordenando o trabalho. As professoras pareciam não dar muita atenção a ele, nem ao diretor musical. Elas estavam altamente envolvidas com as crianças e pareciam muito seguras do que faziam. A música nesse contexto parece estar subordinada à cena, ela vem depois do texto literário, como apoio à história (DC, p.16).

Subi novamente para o auditório. Lá, eles estavam ensaiando outra cena; nessa havia a participação do Leão, que era representado pela menina que no começo do ensaio tinha tocado pandeiro. Todas as crianças participavam com grande interesse e empenho. Mesmo os mais pequenos. Teve uma hora que um dos meninos pequenos cochichou para mim que estava exausto. Disse: "Não aguento mais". Mesmo assim, ele estava superconcentrado e participava ativamente. Deve ter uns cinco ou seis anos. Durante a cena do leão, algumas meninas pediram para fazer como coreografia a "dancinha do siri". Eu me admirei, perguntei para Valdomiro que dança era aquela. Ele me disse que era a mais nova e famosa dança do verão nordestino. As professoras de teatro fizeram sugestões de movimentos corporais que poderiam ser feitos e conversaram entre si sobre o que iriam criar para aquele momento, porém não consideraram o pedido das meninas em dançar a tal dancinha.

Já era quase hora do almoço. Todos estavam cansados, e eu inclusive. Após passarem algumas vezes a cena do leão, encerraram o ensaio. Já tinham crianças saindo. Nesse meio tempo, Manuel que tinha saído e entrado na sala várias vezes, pois concomitantemente ao ensaio ele também resolvia questões da escola, voltou para o Auditório. Fez comentários sobre o tempo de algumas músicas e sugeriu que a canção que

Dorothy canta fosse mais curta. As profes concordaram. Comentei com eles a concentração e o interesse das crianças. Eles concordaram comigo e também se admiraram com a participação deles (DC, p.16-17).

#### *9.2.5 Apresentações: da preparação às impressões*

Dentre os eventos produzidos pela escola, pude assistir a apenas uma apresentação da Escola Popular, realizada um bar da cidade. A apresentação transcorreu como um show de rock, em que havia a participação de diversos artistas. Nela participou também a diretora da escola que cantou duas músicas. O filho dela, que é aluno da escola, também tocou. O público reagia com entusiasmo. Havia pessoas de diferentes idades na plateia, o que revelava que muitos deles deveriam ser parentes como pais, avós e irmãos de quem estava se apresentando. Aquele bar parece ter como público-alvo jovens adultos e, por isso, aquele público parecia ter um perfil específico, caracterizando-se por ser um público de apresentações de escola de música. Algumas pessoas saíram antes de terminar, como se tivessem ido somente para ver determinado número. O bar estava cheio e quando o show terminou, todos logo saíram, diferentemente da rotina de muitos bares quando há shows, pois em geral as pessoas continuam lá, dançando, conversando ou confraternizando de alguma forma.

O entusiasmo das pessoas que estavam se apresentando e a recepção do público confirmaram a importância desses eventos para a escola e para os alunos. A qualidade da produção e dos números musicais foi surpreendente em se tratando de alunos. Ela evidenciou o preparo que os professores tiveram com os alunos, confirmando a preocupação da escola tanto com o processo como também com o produto musical final, além de confirmar o investimento que a escola faz nesse tipo de evento. Nele a escola se mostrou como um lugar preocupado com o ensino de música e com a relação dos alunos com um fazer musical artístico.

#### *9.2.6 Relação dos alunos com a música*

O tipo de relação que os alunos possuem com a música apareceu em algumas falas dos entrevistados ao relatarem sobre os objetivos dos alunos em estudar música e sobre a importância de tocar em público.

Manuel comentou que ao iniciarem seus estudos em música, sua relação com ela é afetiva. É isso que os motiva a estudar:

Eles buscam a música pra suprir..., é a primeira coisa que eu vejo, [...] o aluno iniciante chega, a primeira coisa que traz ele aqui, ele tem um relação afetiva com a música. Isso todos têm. Todos iniciam no instrumento de alguma maneira, mesmo que seja

imposto, mas tem uma relação afetiva com a música. (MANUEL, p.55)

Dentro dessa motivação, a relação artística que é trazida pela experiência próxima da vida de um artista que os alunos têm ao se apresentarem é outra forma de relação com a música. Assim, as apresentações da escola preenchem diversas necessidades de alunos, professores e escola, consistindo em momentos de grande relevância no processo de ensino e de aprendizagem de música.

### 9.3 A escola na comunidade

#### 9.3.1 As várias formas de se apresentar

A produção dos musicais é algo inédito dentro do cenário das escolas de música da cidade, consistindo, na opinião de Aracy, num diferencial da escola. Esses musicais possibilitam a participação de uma grande variedade de perfis de alunos e instrumentos, abrangendo as áreas de música popular e de música erudita da escola, além de permitir a participação das crianças. Além dos musicais, a escola tem os saraus, que, por serem abertos a qualquer aluno, também permitem uma variedade de estilos. Com isso, os alunos têm várias oportunidades de se relacionarem com a música no papel de artistas em *performance*, experiência de reconhecida importância entre os professores.

Eu acho que tem também, eu não sei, eu não conheço assim tanto as outras escolas também, não tenho como opinar, mas eu acho que uma coisa, que só essa escola tem, é fazer os musicais da forma que ela está fazendo. E, muitas vezes o trabalho que se faz durante o semestre é dirigido pra isso, principalmente pra quem é aluno de canto, pra quem é aluno de banda. Mas, além disso, ela ataca em outras frentes, digamos assim, na forma de se apresentar. Tem a erudita, tem a popular, tem a infantil e tem o espetáculo de fim de ano. Então tem pra todos os gostos. Nenhum aluno vai ficar sem se apresentar. Saraus são regulares. (ARACY, p.40)

A experiência de tocar em público realiza os alunos e traz também um outro comprometimento deles em relação às aulas. Valdomiro comenta que os alunos estudam mais quando tem alguma apresentação marcada.

Quando tem sarau, o aluno fica preocupado (risos). Então, a escola tem que ter saraus. A escola tem que ter apresentação. Ou tem que ter até barzinho. Eu consegui incentivar um aluno a tocar num bar do lado, com piano completamente fora do tom, mas ele foi tão feliz aquele dia que dei um abraço nele, porque ele ficou muito feliz [...] Então, o sarau pra aluno que não toca, que toca duas notas é espetacular, porque ele está fazendo uma coisa, está apresentando. Eu adoro que eles toquem uns pros outros. (VALDOMIRO, p.87)

Além disso, segundo Adoniran, os alunos se desenvolvem mais como instrumentistas quando têm a experiência de tocar nas apresentações e, para tal, nessa escola, a aula de prática de conjunto proporciona a prática musical em grupo e a oportunidade de participar do espetáculo de final de ano da área popular.

A simulação da vida de artista proporcionada pelas apresentações da escola também ocorre porque nessas apresentações há uma grande preocupação em termos artísticos, principalmente naquelas que ocorrem no final do ano, em especial os musicais. Essa preocupação se evidencia na forma com que eles são planejados e produzidos.

Então isso é um grande produto. Por méritos artísticos não teria como. Por questões da estrutura, inclusive administrativa, estratégia, assim bolando, tu propicia isso para uma pessoa. E ela se saiu muito bem, pode, inclusive, se bem preparada, se sair muito bem. E realizar, quem sabe, um sonho de vida. Como alguns já realizaram aqui. Que é subir no palco cantar ou tocar para um público. É um tipo de proposta. Pode ser aprimorado muito mais, entende? Aquilo são as primeiras ideias disso aí, mas é aquilo ali, é aquilo ali. Possibilitar para aquelas pessoas, tu monta uma estrutura pra elas, se tu deixasse, por elas, elas não iam tocar. Mesmo pessoas que têm capacidade musical, hein? Mas não teriam capacidade de se produzir pra tocar. Então tu faz esse trabalho por elas. Essa é uma das ações, por exemplo. (MANUEL, p.56)

Nos espetáculos, tais como os musicais, a escola se preocupa com diferentes detalhes, procurando dar unidade ao espetáculo e desenvolve algumas estratégias ou ações que garantem a qualidade dos espetáculos, de modo que não haja falhas. Eles procuram garantir os números em que as crianças atuam a partir do suporte de recursos, tais como sonoplastia, *playback*, preparação cênica por profissionais especializados.

Nas demais escolas do gênero, essas práticas, em geral, ocorrem a partir da formação de bandas com os alunos, independentemente de haver um espetáculo montado com um perfil específico. As apresentações geralmente são “no final do ano”, como recorda Adoniran, “um mês antes de uma apresentação tinham os ensaios como acontecia em várias outras escolas que eu trabalhei” (p.15).

A experiência dos alunos como artistas é um tipo de experiência, proporcionada a eles pela escola de música que faz parte do processo de ensino e aprendizagem de música. Essa experiência revela outro tipo de relação com a música, além da relação que eles têm dentro da sala de aula.

### 9.3.2 *Relação/envolvimento dos pais com a escola, a música e com as aulas*

A participação dos pais em geral é maior em relação aos alunos menores. A qualidade dessas participações tem uma grande variação. Segundo Manuel, existem pais que têm um grande envolvimento, outros não:

Os pais têm um envolvimento, em primeiro lugar com os filhos. A escola está no meio disso. Alguns participam, sim. Aí tem uma grande diferença de pais também na escola. Tem pais que participam muito da vida musical do seu filho: das evoluções musicais, muitas vezes pais músicos, que estão ali acompanhando, dando força, trazem os filhos pra estudar no sábado, por exemplo, a bateria. Ficar com o filho ali. Tem pais assim. Ao mesmo tempo tem pais que estão mais suprimindo o tempo vago do filho. É mais uma atividade extraclasse. (MANUEL, p.60)

Ao assistir a uma aula de musicalização, tive a oportunidade de ver o lado negativo da participação dos pais. Nas aulas das crianças, as mães participam, e, na aula que observei, ouvi uma conversa entre duas mães sobre o projeto integrado. Uma delas disse que a aula era legal, porém cansava as crianças. Esse assunto surgiu porque outra mãe, depois de entregar o disco para a professora, perguntou quando poderia deixar seu filho lá a manhã toda e ir embora. Parecia querer se livrar da criança. No fim das aulas a professora me confirmou isso, dizendo que essa mãe passava o tempo todo reclamando que tinha que participar das atividades, reuniões e aulas abertas. Ia com muita má vontade. Um dia chegou a comentar que não iria deixar de ir à academia para ir à aula aberta (DC, p.25).

Esse exemplo mostra que nem todos os pais possuem um envolvimento intenso com a escola. O professor de violão comentou também o fato de alguns pais parecerem querer se livrar dos filhos, deixando-os nas aulas de música.

Eu acho que tem a parte dos pais que despejam os alunos, tá? Isso em escola classe A é muito comum. Eu já dei aula em creche classe A e de ver professores que deixam o aluno no meio da rua. Chamam a secretária, que não tem nada a ver com isso, pegar o filho. Tem... não tem coisas que são inacreditáveis. Aí tem professor, que mães vão lá e "Oh, eu tenho que trabalhar, vou deixar ele aqui, que a aula dele é daqui uma hora". Acontece muito isso. Fora as que mandam as empregadas irem lá, claro que daí as empregadas ficam esperando. E a empregada sabe mais que a mãe sobre o filho. Uma coisa terrível. É horrível isso, mas tudo bem. Então, eu acho que os pais têm uma grande parcela de culpa no tipo de acompanhamento com os filhos lá. Isso tu nota direto nos filhos, porque como eles sabem disso, não sabem, tão acostumados a isso. Eu até pergunto pra eles as atividades extras, eles têm muitas. Então, os pais vão despejando. Então o que acontece? Um ou outro fala em reunião. Geralmente é uma reclamação sobre o pagamento ou é uma reclamação sobre: meu filho vai aparecer ou não vai aparecer nessa cena? Assim, é uma coisa muito individualista, muito individualista. Isso, mas daí é específico dessa escola. Mas eu acho que isso é muito comum até em escola popular. Bah, isso eu sinto muito que aconteça. Isso me deixa muito triste. (VALDOMIRO, p.89)

A escola solicita a participação dos pais nas aulas dos bebês porque um dos objetivos do curso é estreitar os laços mãe e filho. Chiquinha comenta que a participação dos pais nas aulas dos bebês é fundamental. O trabalho da professora é construído com a participação dos pais que recebem constantemente o retorno do desenvolvimento dos filhos.

[Os pais] dos bebês são fundamentais. Assim, todo vínculo mãe e bebê é explorado nesse momento. Então eu desde cedo me dirijo para as crianças, mas eu estou sempre prestando atenção e informando os pais do que está acontecendo, o que eu preciso deles: de fazer, de se empolgar, de sorrir pra sua criança, de estar ali presente, de desligar o celular, de não ficar preocupado com horário, que vai chegar, que vai sair, de, por que eu tô fazendo aquela atividade, pra investirem na parte certa, por exemplo, quando estou cantando *Parabéns a você*, a última coisa que eu quero é que aquela criança, que a mãe bata a mão pra criança fazer isso. Então eu vou dando dicas. Então a participação do pai é fundamental, fundamental, ou do cuidador. Pode ser a babá, a vó, de fazer os movimentos com empolgação, quando a criança ainda precisa ir no colo, de incentivar a criança quando ela já está sozinha, desse retorno assim, porque na fase dos dois anos é muito importante que o pai dê o (*feedback*) pra criança. Assim, a criança sai, faz atividade sozinha e volta correndo pro pai. E o pai tem que estar ali, sabe, dizendo eu estou junto contigo. Tudo meio, essas palavras não acontecem, só uma sensação. (CHIQUINHA, p.95)

Ao mesmo tempo em que a participação dos pais é importante, ela gera alguns conflitos. Certos pais começaram a trazer seus problemas para a sala de aula, outros começaram a fazer os trabalhos dos filhos e os professores de artes e teatro começaram a reclamar da falta de espaço. Por isso, nas turmas dos alunos maiores, no projeto integrado, os pais começaram a ser tirados da sala de aula.

Nas turmas de musicalização infantil, fora do projeto integrado, os pais continuaram a participar das aulas. Porém sua participação é importante também quando não estão nas aulas, mesmo quando só levam as crianças às aulas.

E eles precisam, e a gente mesmo com eles de fora, mesmo com eles em casa, mesmo com eles só levando, a gente se dirige a esses pais pra dizer o que eles precisam fazer com suas crianças, no que que elas tão bem, olha, tudo assim é relatado pros pais, informalmente no dia-a-dia. Assim, olha, desde o xixi, que se fez xixi na sala, às vezes acontece, né? Ou está empurrando uma colega, coisas mais difíceis assim, ou quando as crianças tão se superando, tudo isso é informado aos pais pra eles continuarem incentivando. (CHIQUINHA, p.95-96)

A qualidade das participações é variável. Segundo Chiquinha, algumas vezes participam demais, outras deixam tudo para o professor fazer, entretanto é possível ver o esforço da maioria em fazer o melhor. A participação dos pais em reuniões é difícil, eles quase não têm horários, e, por isso, no final do semestre, ocorre a aula aberta, para que aqueles que não participam das aulas possam ver seus filhos.

É, tem sido, assim, muito difícil reunir os pais em outros horários e tal. Então no final do semestre a gente sempre faz uma aula aberta [...] geralmente coincide com a compensação da carga horária, dezesseis, dezoito, dezenove aulas no semestre, aí a gente faz uma aula aberta pra, num horário extra, pra compensar essa aula e pra, pros pais poderem trazer vó, vô, tio assistir, a gente pega o auditório, um lugar maior. Mas outras atividades que os pais participem ou que as crianças sejam convidadas a [...] a gente recomenda assim, shows quando aparece. (CHIQUINHA, p.96)

Na participação dos pais na escola é importante também a compreensão de como funcionam os projetos e as propostas das aulas. Emilinha comenta que para os pais ainda é difícil compreender a proposta do projeto integrado, e, por isso, trabalharam naquele ano sobre a unidade dos cursos.

E eu acho que seja uma das coisas mais difíceis. Principalmente pra que os pais entendam. É uma nova proposta. E às vezes é difícil que as pessoas leigas enxerguem o trabalho como uma unidade e não como três cursos. Então, esse ano foi um ano de trabalhar todo esse suporte pros pais. (EMILINHA, p.3)

A mesma professora comenta a dificuldade que teve no início pela falta de compreensão que os pais tinham do trabalho.

Mas, então essa integração, na venda do produto foi difícil. E isso era mais importante do que a gente fazer as mesmas atividades. A gente tinha que afastar os pais do processo ahm, assim, atirar um bife bem gordo pro pai sair correndo e a gente poder trabalhar enquanto isso. Essa foi a maior dificuldade, tu ter uma aparência [...] é como se tu cercasse a sala de imagens muito lindas das crianças trabalhando, que os pais ficassem tranquilos e que lá dentro a gente pudesse fazer o que a gente quer, que às vezes a atividade não sai tão organizada e os produtos não são tão palpáveis como os pais querem, né? E assim, cada vez eu me surpreendo mais com o que os pais esperam. (CHIQUINHA, p.94)

### 9.3.3 *Relação com outras escolas*

Em relação às outras escolas, essa se diferencia pela oferta de disciplinas além do instrumento.

A escola tem uma oferta maior, multidisciplinar. Na questão de já tá oferecendo há um ano e meio, duas aulas de teatro, né? Que é bem interessante pros alunos de canto. A parte de expressão corporal [...] Eu tinha vários alunos que faziam também. A parte do trabalho com as crianças do projeto integrado. Fazer com que as crianças tenham contato com artes plásticas, música e teatro, eu acho superlegal isso. É, a questão multidisciplinar e a quantidade de disciplinas oferecidas pro curso de música. Do que eu sei. Não sei como estão atualmente as outras escolas. (ADONIRAN, p.17)

Ela também exerceu influência sobre outras instituições quando teve uma disciplina em que foi pioneira, também oferecida em outras escolas.

Depois, outras escolas começaram a fazer também essa disciplina. Arte Maior começou depois. Sim, eu era professor nas duas escolas, aí... acabou começando a ter... não comigo, com outro professor.

Começou a ter depois na Arte Maior, a própria Piá Piano, acho que começou também a prática de conjunto, a Cordas e Cordas... (ADONIRAN, p.16-17)

O ponto comum com as demais escolas do gênero na cidade seriam as aulas de instrumento e de teoria musical. Uma escola da cidade já oferecia artes plásticas, mas sua proposta era diferente, pois não pretendia uma integração entre as artes.

No caso artes plásticas, a Arte Maior já fazia isso em 2004 eu acho. Já tinham professores que trabalhavam nas artes plásticas mas era uma atividade, de artes plásticas. Não era um curso oferecido pros alunos de música. Tinha aula de artes plásticas, tu podia fazer aula de artes plásticas. Acho que até inclusive pra preparação de vestibular. Tinha um professor que trabalhava eles. Então eles faziam um trabalho na Arte Maior. (ADONIRAN, p.17)

Ao comparar essa escola com as demais do gênero, o parâmetro de comparação foram as disciplinas oferecidas e sua natureza.

E as outras escolas sempre acabavam ficando ali; quando eu estava saindo da Arte Maior era prática de conjunto, teoria e os instrumentos. Não saía muito disso. Chegavam a ter alguns cursos adicionais, mas como curso, por exemplo, uma vez teve na Arte Maior um curso com a Adriana Paz de harmonia da música popular. Foi super, um curso enorme assim. Só que era curso extra. Não tinha nada a ver com a escola... era um curso que ela ofereceu pra escola, pra usar o espaço da escola [...] (ADONIRAN, p.17-18)

Valdomiro ao comparar as escolas ressaltou que o ponto comum é o ambiente musical uma vez que o "ensino acaba sendo muito parecido" (VALDOMIRO, p.85).

#### 9.3.4 *Participação dos alunos quando se apresentam*

A assiduidade dos alunos nas aulas parece ser boa. O perfil dos alunos nas aulas em grupo como a prática de conjunto é variável e depende de haver alunos que toquem determinados instrumentos. Quando não tem, ou seja, quando fica faltando um tipo de instrumento, essa falta é suprida pelo professor. Por exemplo:

[...] o que aconteceu muitas vezes, muitos e muitos semestres não ter vocalista nenhum, e aí eu ter que cantar todas as músicas. Sim, cansei de fazer isso. Cansou de acontecer. Esse já um ano que a gente tem o vocalista, tem três. (ADONIRAN, p.22)

A participação nas aulas foi pouco comentada pelos entrevistados, porém um dos professores ao falar das apresentações contou que os alunos se dedicam mais às aulas quando estão com apresentações marcadas: O fato de eles estarem



tocando reflete bastante porque eles se dedicam a estudar mais. Porque vão se apresentar em público [...] (ADONIRAN, p.22).

A participação dos alunos na orquestra é livre e gratuita; entretanto, a professora responsável por ela comentou que é difícil trazer mais alunos para o grupo. Os próprios alunos comentaram que gostariam que tivessem outros instrumentos. Seu desejo era de que essa aula fosse um grande grupo instrumental, mas que os alunos não tinham interesse em participar. No entanto, ela convidava os alunos de outros professores, divulgava o grupo para os demais professores, mas com isso não obtia sucesso (DC, p.08).

Na aula do coro pude ter também uma ideia do tipo de envolvimento que os alunos têm com a música. Apesar da aparente apatia que poderia também ser entendida como uma certa rigidez corporal na execução musical, tinha um aluno que mostrava um grande entusiasmo. Ele parecia dominar muito bem o tipo de repertório. Cantava com segurança e muitas vezes quase assumia a liderança do coro. Às vezes a professora do coro regia o grupo, o que eu achava completamente desnecessário, visto que estavam sendo acompanhados pela percussão. Será que não ouviam o que estava sendo executado pelo bloco, que por sua vez era conduzido pela professora do bloco através do surdo? No entanto, esse rapaz tinha uma precisão de andamento muito boa e se movimentava olhando para os colegas como se estivesse conduzindo o grupo. Ele estava em sintonia com o bloco, e era muito bom ver seu entusiasmo e seu envolvimento. O outro rapaz, colega dele que estava ao seu lado, também mostrava o mesmo tipo de envolvimento; foi ele que sugeriu que usassem o ganzá (DC, p.11-12).

As apresentações na escola, aqui destacadas enquanto práticas culturais, ao mesmo tempo em que são práticas comuns a muitas escolas, nessa escola elas se configuram de uma maneira singular. Consistindo num dos diferenciais da escola, elas têm bastante atenção de toda a equipe que lá trabalha, e existe um grande investimento em todos os eventos, em termos financeiros e administrativos.

A escola parece ter criado um sistema que sustenta as apresentações e eventos. Eles ocorrem com muita frequência e variedade na escola, mantendo-a em movimento e em intercâmbio com a comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa buscou compreender uma escola de música de caráter privado de Porto Alegre, RS, como instituição de ensino, analisando diversos aspectos, a partir de categorias de análise pertinentes à sociologia das instituições escolares.

As questões iniciais foram: quais as especificidades da escola de música; quais os agentes especializados envolvidos; quais os procedimentos que lhe são próprios; que modelos de ensino estão presentes; que conteúdos estão presentes na escola de música; quais os recursos instrumentais pertinentes ao ensino de música; como os tempos e os espaços escolares se organizam. Reiterando a idéia de Canário (1996) de que estudar a escola em sua totalidade, não significa que a totalidade da escola seja compreendida, a tese discute alguns pontos, sem, no entanto, ter pretendido esgotá-los.

Para orientar a discussão desses aspectos propusemos desenvolvê-la em duas direções complementares: levantar os aspectos que particularizam a escola de música enquanto instituição educativa e, levantar algumas hipóteses sobre quais características desta escola estudada, poderiam ser comuns a esse tipo de escola de música, uma vez que os entrevistados trouxeram algumas comparações entre esta escola e as demais escolas do gênero.

Como caminho metodológico foi proposto um estudo de caso dentro de uma perspectiva qualitativa em que as questões e o objeto de pesquisa foram construídos num processo circular, concomitante ao trabalho de campo, à revisão de literatura e à busca do referencial teórico. Nesse espaço realizei observações do ambiente de circulação da escola, de aulas, de ensaios e de apresentações, bem como entrevistas semi-abertas com membros da equipe diretiva e professores.

Como marco analítico, tomei, entre outros, a visão caleidoscópica de Estevão (1998) sobre escolas, o qual parte de uma ampla visão de escola considerando sua flexibilidade, a variedade de seus aspectos constituintes e o dinamismo de suas relações sociais, sendo que essas últimas constituem sistemas dialéticos, marcados por contradições e confrontos de interesses, por inconstâncias, rupturas e irregularidades, configurando a escola como um universo, em muitos momentos, imprevisível. Nessa perspectiva a escola, de modo geral, é vista como uma instituição multidimensional, em constante transformação e construção, podendo ocorrer a desarticulação de suas estruturas, práticas e comportamentos. Esse conjunto de características faz das escolas uma instituições 'fractalizadas', visto que seguem lógicas diversas, construídas a partir 'várias vozes', provenientes de diferentes mundos. Assim, enquanto uma constelação, uma escola só poderia ser vista a partir de uma visão caleidoscópica, visto a "sua natureza políptica e

constelar, onde a estrutura não é substantivamente fixada de antemão". (ESTEVÃO, 1998, p.223).

À luz desses pressupostos procuramos compreender a escola de música estudada, a partir de uma visão caleidoscópica, em que o mesmo fenômeno pode ser visto e compreendido por vários lados e sob diferentes perspectivas. Além disso, essa escola de música mostrou-se como realidade multidimensional e por isso, aspectos como a diversidade de interesse entre as pessoas (professores, alunos e pais), o imbricamento entre aspectos pedagógicos, curriculares, administrativos e financeiros, certos conflitos entre professores e direção, puderam ser compreendidos como parte dessa realidade. Assim, conseqüentemente essa escola, assim como as escolas de modo geral constitui-se em um sistema complexo, e numa realidade compósita (DEROUET, 1996; CANÁRIO, 1996), um lugar de contradições e desordens. (DEROUET, 1996).

Da área específica de educação musical serviram como apoio teórico as reflexões de Vasconcelos (2002) sobre a organização dos conservatórios de música. Com as idéias apresentadas pelo autor percebe-se que uma escola de música, semelhante ao conservatório, seria uma instituição marcada por incertezas e, até certo ponto, contingente. Vasconcelos (2002) afirma que uma escola como o conservatório é

[...] uma organização híbrida e complexa, uma teia de estruturas e de sentidos, de vontades e de estratégias, de símbolos e rituais, que coexistem e se confrontam em diferentes mundos e diferentes poderes que no seu conjunto, vão dar uma determinada coerência a organização como um processo de construção social, dotado de uma historicidade (Touraine, 1974) e de diferentes lógicas de acção, com uma identidade e competências distintas próprias (VASCONCELOS, 2002, p.147).

Os aspectos que particularizam a escola de música estudada podem ser apreendidos e explicados a partir de categorias que a caracterizam enquanto instituição. Portanto, num nível geral, são aspectos comuns às instituições, e que, vistos no caso específico de cada escola, a singularizam. Assim, as especificidades da escola de música em loco estão vinculadas aos seus agentes especializados, aos seus procedimentos; modelos de ensino, conteúdos, recursos instrumentais e organização (CASTANHO, 2007). Ainda que a escola, de modo geral, seja complexa, dinâmica e constelar, como aborda Estevão (1998), seu caráter institucional traz-lhe uma dimensão de permanência ou estabilidade, dado pela sua missão. Ao mesmo tempo, como uma instituição, a escola de música se sustenta pelos seus recursos materiais e humanos, possui agentes com funções especializadas, seguindo regras dentro de diferentes valores e crenças.

A escola de música pesquisada apresenta diversas características que parecem ser comuns a outras escolas de música (Ver REQUIÃO, 2002 e SILVA 1996, 1995). A primeira característica refere-se à sua natureza livre, em termos de legislação. Esse tipo de escola é considerada livre por que não está vinculada a nenhum sistema ou rede de ensino público e estão fora do controle de agências do estado ou instituições religiosas. Seus diplomas ou certificados não são reconhecidos pelo Ministério da Educação. Muitas dessas escolas visam lucro e se mantêm a partir do pagamento dos alunos, caracterizando-se assim como empresas.

Essas características possuem certas implicações no funcionamento dessas escolas. Na escola pesquisada, essa liberdade propicia que ela configure sua grade curricular e seus cursos, de acordo com a demanda do mercado e que, por essa razão, mantenha-se em constante transformação, adaptando-se aos interesses de seus alunos, que são considerados como clientes. Ela também pode se modificar devido à concorrência, buscando diferenciais em diferentes setores tais como o espaço físico ou a oferta de cursos inovadores. Isso confirma que para além de “unidades administrativas” (DEROUET 1996) os estabelecimentos escolares são “[...] unidades sociais susceptíveis de coordenarem as acções dos seus membros, no sentido de um projecto.” (p.67). Sendo as escolas, locais onde há diferentes referências, seu funcionamento é uma questão de encontrar um equilíbrio entre elas: “É também – e este aspecto é mais recente – uma questão de ‘justeza’: os métodos pedagógicos, os dispositivos utilizados, os equipamentos estão bem ajustados aos objectivos que estiveram na sua origem?” (DEROUET, 1996, p.71).

Considerada como uma unidade administrativa, essa escola parece seguir uma racionalidade específica, muito próxima do mundo empresarial, visto que é uma empresa. Além disso, seu caráter complementar em termos de formação e o seu próprio objeto, a música, fazem com que ela tenha um papel muitas vezes secundário, na formação dos indivíduos.

Na sua dimensão institucional, seus agentes especializados também possuem determinado perfil, aparentemente próprio desse tipo de escola. Eles possuem formações muito diferentes, alguns com curso superior, outros com pós-graduação, outros ainda, auto-didatas. Esses profissionais, não só atuam nas escolas de música, como também, muitos deles possuem uma carreira de músicos intérpretes ou compositores fora da escola. Seu vínculo empregatício com a escola tem características de prestação de serviço, sendo que eles, na escola, são profissionais autônomos.

O tipo de formação que essa escola oferece varia desde a iniciação musical até a preparação para o vestibular de música e seu público alvo, varia desde bebês

e crianças até a terceira idade, com interesses diversos, variando desde a busca do estudo da música pelo lazer, até o aperfeiçoamento de conhecimentos musicais, visando a uma atuação profissional.

O foco do ensino na escola é a execução de instrumentos musicais ou canto uma vez que “a matéria-prima, o que mais se faz numa escola de música é ensino de execução. É dominar a parte técnica do instrumento” e que “dificilmente alguém procura uma escola de música pra, simplesmente, apreciar melhor música ou compor” (ARACY, p.34). Nessa escola, apesar de existirem momentos em que o improviso e a composição musical são contemplados, essas vivências são decorrência de metodologias de ensino específicas, cujo foco principal é a execução.

As apresentações na escola pesquisada se configurem de tal forma, que constituem num diferencial da instituição.

As escolas de música, tais como a escola pesquisada, parecem fazer parte de um universo específico, dentro do campo da educação musical. Uma das características que configuraria esse universo é o clima da escola, marcado entre outros aspectos, pela atmosfera sonora que é peculiar desse tipo de estabelecimento. Esse universo está próximo à noção de ‘mundo comum’, conceito relevante, segundo Derouet (1996) para se avançar para uma definição do que se denomina por clima de escola. O clima da escola de música, proporcionado pela simultaneidade de sons no seu ambiente, é algo que a caracteriza e a diferencia de outras instituições de ensino, cujo objeto não é a música. Um dos entrevistados comenta que esse ambiente sonoro lhe dá uma marca única, segundo ele “isso é uma coisa muito diferente pra quem não é de nenhuma escola de música [...] é algo muito diferente na rotina dessas pessoas que não tiveram nenhuma história com a música” (MANUEL, p.55-56).

Alguns aspectos desta escola que a caracterizam como escola de música livre, aparentemente, estando presentes também em outras escolas, ao mesmo tempo dão particularidade a elas. Isso ocorre por que cada escola, por ter liberdade em relação a diversos aspectos como a configuração de seus cursos, escolha de profissionais se configura de maneira singular. Ou como lembra Vasconcelos (2002) a “[...] multiplicidade de procedimentos e de sentidos que os diferentes actores atribuem à organização e à sua acção colectiva contribuem para que seja uma entidade singular[...]”, onde muitos elementos coexistem (p.148).

Como trazido nessa pesquisa, as funções e papéis da escola são discutidos por muitos autores, tais como Derouet-Besson (2004). A autora enfatiza que a escola é um bem público, no entanto, a escola de música parece ocupar outro papel na sociedade, visto que sua abrangência é bastante limitada. No entanto ela possui funções específicas, que foram ressaltadas pelos entrevistados como missão. O

reconhecimento de missão específica consiste numa das características das instituições de modo geral e mais especificamente das instituições educativas, como a escola de música.

Na escola de música que se serviu para o estudo de caso um dos aspectos que parece singularizá-la é a mobilidade em termos de cursos e a flexibilidade em relação a manter-se em contante renovação em termos pedagógicos e tecnológicos. Esses aspectos parecem ser a marca desta escola, que optou por seguir a tendência de seu público alvo, delineando cursos, dando ênfase a determinados instrumentos ou não, de acordo com a demanda. Atualmente há uma grande ênfase no ensino da música popular, ao contrário de quando inaugurou. Isso ocorre pelo interesse dos alunos que procuram a escola.

A flexibilidade se estende também ao planejamento dos cursos, que seguem um padrão quase individual, se configurando a partir dos interesses dos alunos, tanto em termos de repertório, quanto em relação ao grau de dificuldade e a progressão do ensino. Lembrando a fala de um professor: "O que é difícil na Escola é o nível de exigência" isto porque "naquela coisa social que são muitos tipos de alunos diferentes um do outro, não padroniza nada. Então, tu fica muito a mercê do que o aluno quer. (VALDOMIRO, p.84-85)."

Os profissionais que trabalham nessa escola são escolhidos por terem formação superior completa ou em andamento. Todos os entrevistados possuíam curso superior em música, sendo que somente um, não tinha concluído a graduação tendo feito aproximadamente 80% do curso. A direção acredita que o cuidado na escolha de seus profissionais e suas especialidades é um de seus diferenciais, dando-lhe credibilidade e destaque no cenário das escolas de música da cidade.

A formação de cada um dos professores entrevistados varia independente das áreas de atuação desses profissionais na escola. Por exemplo, existem professores que, além da formação musical, possuem formação pedagógica específica nos instrumentos que ministram, além de terem atuado como professores nas séries iniciais, tendo feito como ensino médio, o curso de magistério.

Além disso, considerando-se a importância da continuação da formação, vê-se que muitos desses profissionais continuam sua formação através de cursos de graduação e pós-graduação. A ênfase da formação de alguns é a pedagógica, de outros é a formação como músico instrumentista, cantor ou compositor. O início da formação musical dos professores, ocorreu de formas diversas, em escolas de música, como atividade extra-classe oferecida em escolas, em extensão universitária e a partir da experiência informal como instrumentista ou cantor.

O espaço físico dessa escola é outro aspecto que lhe traz distinção. Com projeto arquitetônico elaborado para atender as especificidades de cada curso, a escola se destaca pela adequação de suas salas, pelo isolamento acústico, pela existência de um estúdio de gravação e de um auditório nas suas dependências, pela qualidade de seus equipamentos e ainda, pela disponibilidade da direção na aquisição dos equipamentos e materiais didáticos solicitados pelos professores, como apoio para as aulas.

As apresentações da escola, embora não sejam exclusivas, também são consideradas como um diferencial. A escola possui um grande investimento em eventos diversos como saraus mensais, apresentações de professores, apresentações de alunos produzidas por setores (erudito e popular) e ainda espetáculos de grande porte que a escola chama de musicais. Por possuir um auditório próprio a escola também oferece seu espaço físico a eventos de pessoas ou instituições de fora dela, como lançamento de livros e palestras. Ela também promove seminários e apoia apresentações de professores ou grupos musicais em que os professores participam. A interdisciplinaridade é um aspecto que também a particulariza, mesmo que outros espaços promovam cursos de mais de uma área além da música, essa escola possui uma dinâmica específica em relação à interdisciplinaridade. Ao ter como um dos diferenciais seus musicais, a interdisciplinaridade ocorre em virtude da produção desses espetáculos havendo uma estreita relação entre eles e as aulas dadas.

Algumas questões teóricas referentes à análise das instituições de ensino não foram abordadas, por que os dados não trouxeram conteúdos suficientes para que certas questões fossem aprofundadas. A questão política que envolve o conceito de estabelecimentos de ensino enquanto "cidade a contruir", é um exemplo dessas questões. Analisar a escola enquanto unidade política implicaria em aprofundar diversas questões relacionadas às contradições, ao conflito de interesses, divergências de ideias e ações.

A ideia da escola de música como uma "cidade a construir" na plenitude que Derouet descreve da concretização de políticas educativas ("igualdade de oportunidades"; "socialização dos futuros cidadão") envolveria um outro tipo de coleta de dados, incluindo uma participação efetiva de pais e alunos na pesquisa. Naturalmente essa discussão traria novos aportes teóricos considerando que as escolas de música estão desvinculadas das discussões de políticas públicas quando se tratam de escolas privadas. (DEROUET 1996, p.67).

Estudar a escola de música enquanto instituição educativa torna evidente diversos aspectos que podem ser próprios desse tipo de instituição e que, no entanto, podem ser tidos como óbvios. Ao trazê-los para a análise, este trabalho

pode trazer para a área a consciência desses aspectos constituintes da escola, fazendo deles pontos de partida para a discussão da escola de música como campo de atuação profissional e de formação musical.

Compreender uma escola de música contribui para o avanço da discussão sobre alguns pressupostos, já quase universalizados por certas discussões relativas às escolas de música e conservatórios, e que tem-se tornado estereótipos desse tipo de instituição. O estudo de caso mostrou que a busca pela inovação, a constante transformação que precisa ter para acompanhar a demanda do mercado, por exemplo, são aspectos que parecem romper com um determinado estereótipo de escola de música.

Esse trabalho trouxe como contribuição pessoal a transformação da minha visão de mundo sobre a escola de música. Principalmente no que se refere à visão caleidoscópica de um mesmo fenômeno. Ver uma questão ou situação sob diferentes perspectivas permite que se tenha um entendimento multidimensional do fenômeno, requerendo uma flexibilidade de olhar e uma visão de mundo mais abrangente e relativizadora em relação aos nossos próprios pressupostos e os pressupostos dos outros.

A expectativa é de que este trabalho seja um ponto de partida para novos estudos sobre escolas de música enquanto instituição de ensino e que a área possa ver esse universo a partir de sua complexidade, procurando compreendê-lo e singularizá-lo. De outra parte, este trabalho pode fornecer subsídios à escola estudada de tal forma a contribuir para seu crescimento e auto-análise. Nessa direção, outros estudos podem ser realizados contemplando a perspectiva de pais e alunos, aprofundando a relação da escola com seu contexto.



## APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMI-ABERTA**

**Entrevista 1 – Diretora da Escola****Dia 1º de Outubro de 2007**

- 1) Qual a função dessa escola de música? A que ela se propõe?
- 2) Qual é a estrutura de cursos da escola? Quais os objetivos de cada um?
- 3) Existe uma ligação entre eles?
- 4) Como chegaste nesses cursos e não em outros?

**Entrevista 2 – Professor de Prática de Conjunto****Dia 11 de Outubro de 2007**

I. Concepções sobre a escola de música, seus objetivos, funcionamento e ensino:

- O que é uma escola de música para ti? O que faz dela ser uma escola? Por que? O que achas que é importante numa escola?
- Como tu descreverias essa escola de música? O que mais te chama atenção?
- O que ela tem de comum com as escolas que conheces?
- Qual seria sua particularidade?
- Como tu vê o ensino da música nessa escola?
- Como ele se desenvolve?

II. Tipos de Ações em torno do fazer musical e do ensino da música

- Como acontece a organização dos eventos musicais da escola?
- Que objetivo eles possuem?
- Quem planeja? Quem coordena? O que é importante nesses eventos?
- Quem participa da produção? Quem participa como músico?
- Existe alguma ligação direta entre as aulas de música da escola e esses eventos?  
Se existe, que tipo de ligação?
- Até que ponto esses eventos influenciam o modo como o ensino da música ocorre na escola? Existe o caminho contrário, ou seja, as aulas influenciando os eventos?
- Que tipo de envolvimento tu tens com os eventos em geral? Existe um especificamente que tu te envolvas mais? Por quê? Podes me falar sobre esse evento?
- Como os alunos aprendem as músicas da prática de conjunto? Eles lêem, tiram de ouvido? Vi que colocaste a gravação para eles ouvirem. Por que?

III. Convenções envolvidas na organização do fazer musical e do ensino da música.

- como é feita a escolha do repertório que os alunos praticam nas aulas?

IV. Envolvimento pessoal com a escola

- Como vieste a trabalhar aqui? Por que?
- Qual é a tua área de atuação na escola? Existem outras funções que desempenhas além de professor?

- Como desenvolves teu trabalho?
- Como vês teu trabalho dentro do contexto maior da escola? Ele se conecta com o todo? Como? De que formas tu integras o trabalho dos professores que são aulas para os alunos dos outros instrumentos que participam das aulas de prática de conjunto, com o teu?
- Quantas horas de trabalho tens na escola?

**Entrevista 3 – Professora da Orquestra****Dia 29 de Outubro de 2007****I. Trajetória pessoal na música**

- Como começou tua vida na música? Qual é a tua formação musical/pedagógica?
- Comenta tua trajetória musical.
- Como vieste a ser professor de música?

**II. Concepções sobre a escola de música, seus objetivos, funcionamento e ensino:**

- O que é uma escola de música para ti? O que faz dela ser uma escola? Por que? O que achas que é importante numa escola?
- Como tu descreverias essa escola de música? O que mais te chama atenção?
- O que ela tem de comum com as escolas que conheces?
- Qual seria sua particularidade?
- Como tu vê o ensino da música nessa escola?
- Como ele se desenvolve?

**III. Tipos de Ações em torno do fazer musical e do ensino da música**

- Como desenvolves teu trabalho como professora de música nessa escola?
- De que modo desenvolveste tuas concepções de ensino?
- Como acontece a organização dos eventos musicais da escola?
- Que objetivo eles possuem?
- Quem planeja? Quem coordena? O que é importante nesses eventos?
- Quem participa da produção? Quem participa como músico?
- Existe alguma ligação direta entre as aulas de música da escola e esses eventos? Se existe, que tipo de ligação?
- Até que ponto esses eventos influenciam o modo como o ensino da música ocorre na escola? Existe o caminho contrário, ou seja, as aulas influenciando os eventos?
- Que tipo de envolvimento tu tens com os eventos em geral? Existe um especificamente que tu te envolvas mais? Por quê? Podes me falar sobre esse evento?
- Como começou a orquestra? Como ela funciona? Quem participa? É uma atividade gratuita?

**IV. Convenções envolvidas na organização do fazer musical e do ensino da música.**

- como é feita a escolha do repertório que os alunos praticam nas aulas? Que critérios são utilizados nessa escolha?
- quem faz os arranjos?
- Como os alunos aprendem as músicas da orquestra? Como lidas com as diferenças de níveis de aprendizagem dentro do grupo?
- que objetivos de aprendizagem a orquestra possui?

#### V. Envolvimento pessoal com a escola

- Como vieste a trabalhar aqui? Por que?
- Qual é a tua área de atuação na escola? Existem outras funções que desempenhas além de professor?
- Como desenvolves teu trabalho?
- Como vês teu trabalho dentro do contexto maior da escola? Ele se conecta com o todo? Como? De que formas tu integras o trabalho dos professores que são aulas para os alunos dos outros instrumentos que participam das aulas de prática de conjunto, com o teu?
- Quantas horas de trabalho tens na escola?

**Entrevista 4 – Gerente da Escola****Dia 2 de Abril de 2008**

## I. Trajetória pessoal na música

- Como começou tua vida na música? Qual é a tua formação musical/pedagógica?
- Comenta tua trajetória musical.

## II. Concepções sobre a escola de música, seus objetivos, funcionamento e ensino:

- O que é uma escola de música para ti? O que faz dela ser uma escola? Por que? O que achas que é importante numa escola?
- Como tu descreverias essa escola de música? O que mais te chama atenção?
- O que ela tem de comum com as escolas que conheces?
- Qual seria sua particularidade?
- Como tu vê o ensino da música nessa escola?
- Como ele se desenvolve?
- Quais os princípios administrativos da escola? Quais os de ensino?
- Existe algum tipo de conflito entre esses princípios?
- Quais os pontos de convergência entre eles?
- Que perfis de aluno a escola possui?
- Existe um perfil dominante?
- Como ela se posiciona em relação aos vários perfis de alunos?
- Se os perfis mudam, o que acontece?
- Tu disseste outra vez que os alunos vêm buscar um ambiente e que o importante é ter aulas com determinadas pessoas mesmo que não se aprenda a tocar muito bem. Podes me descrever esse ambiente? O que acontece se esses profissionais saem da escola?
- Disseste que uma determinada escola, que não é bem conceituada, fazia muito bem o que se propunha e que isso parecia picaretagem, mas não é. Podes me explicar melhor isso?

## III. Tipos de Ações em torno do fazer musical e do ensino da música

- Como desenvolves teu trabalho como professor de música nessa escola e como gerente?
- De que modo desenvolveste tuas concepções de ensino e de administração?
- Como acontece a organização dos eventos musicais da escola? Qual a tua participação neles?
- Como foi a tua participação no último musical: Mágico de OZ?
- Que objetivo eles possuem?



- Quem planeja? Quem coordena? O que é importante nesses eventos?
- Quem participa da produção? Quem participa como músico?
- Existe alguma ligação direta entre as aulas de música da escola e esses eventos?  
Se existe, que tipo de ligação?
- Até que ponto esses eventos influenciam o modo como o ensino da música ocorre na escola? Existe o caminho contrário, ou seja, as aulas influenciando os eventos?
- Que tipo de envolvimento tu tens com os eventos em geral? Existe um especificamente que tu te envolvas mais? Por quê? Podes me falar sobre esse evento?
- Que tipo de envolvimento pais e alunos têm com os eventos da escola?
- Como é a tua participação na concepção dos projetos de ensino da escola?

IV. Convenções envolvidas na organização do fazer musical e do ensino da música.

- como é feita a escolha do repertório que os alunos praticam nas aulas e o repertório das apresentações? Que critérios são utilizados nessa escolha?
- Quem faz os arranjos das apresentações?

V. Envolvimento pessoal com a escola

- Como vieste a ser professor de música e professor desta escola?
- Como vieste a ser gerente dessa escola? Por que?
- Como vês teu trabalho dentro do contexto da escola?
- Quantas horas de trabalho tens na escola?

**Entrevista 5 – Professora do Coral****Dia 3 de Abril de 2008**

## I. Trajetória pessoal na música

- Como começou tua vida na música? Qual é a tua formação musical/pedagógica?
- Comenta tua trajetória musical.
- Como vieste a ser professora de música?

## II. Concepções sobre a escola de música, seus objetivos, funcionamento e ensino:

- O que é uma escola de música para ti? O que faz dela ser uma escola? Por que? O que achas que é importante numa escola?
- Como tu descreverias essa escola de música? O que mais te chama atenção?
- O que ela tem de comum com as escolas que conheces?
- Qual seria sua particularidade?
- Como tu vê o ensino da música nessa escola?
- Como ele se desenvolve?

## III. Tipos de Ações em torno do fazer musical e do ensino da música

- Como desenvolves teu trabalho como professora de música nessa escola?
- De que modo desenvolveste tuas concepções de ensino?
- Qual é a tua participação no eventos musicais da escola?
- Tu acreditas que existe alguma ligação direta entre as aulas de música da escola e esses eventos? Se existe, que tipo de ligação?
- Até que ponto esses eventos influenciam o modo como o ensino da música ocorre na escola? Existe o caminho contrário, ou seja, as aulas influenciando os eventos?
- Que tipo de envolvimento tu tens com os eventos em geral? Existe um especificamente que tu te envolvas mais? Por quê? Podes me falar sobre esse evento?
- Como começou o coral? Como ele funciona? Quem participa? É uma atividade gratuita? Como ocorreu a ligação entre o coral e o bloco de percussão?

## IV. Convenções envolvidas na organização do fazer musical e do ensino da música.

- como é feita a escolha do repertório que os alunos praticam no coral aulas? Que critérios são utilizados nessa escolha?
- quem faz os arranjos?
- Como os alunos aprendem as músicas do coral? Como lidas com as diferenças de níveis de aprendizagem dentro do grupo?
- que objetivos de aprendizagem o coral possui?

- Qual a diferença da aula de coral e da aula de técnica vocal ou canto?
- Como lidas com as diferenças entre estilos e repertórios dos alunos em relação à técnica do canto? Existem convenções distintas, ou é possível fazer uma transposição do canto lírico erudito para os demais estilos?
- Como vês a questão da vivência e da prática musical?

V. Envolvimento pessoal com a escola

- Como vieste a trabalhar aqui? Por que?
- Qual é a tua área de atuação na escola? Existem outras funções que desempenhas além de professor?
- Como desenvolves teu trabalho?
- Como vês teu trabalho dentro do contexto maior da escola? Ele se conecta com o todo? Como? De que formas tu integras o trabalho dos professores que são aulas para os alunos dos outros instrumentos que participam das aulas de coral, com o teu?
- Quantas horas de trabalho tens na escola?

**Entrevista 6 – Diretor Musical do Mágico de OZ****Dia 16 de Abril de 2008****I. Trajetória pessoal na música**

- Como começou tua vida na música? Qual é a tua formação musical/pedagógica?
- Comenta tua trajetória musical.
- Como vieste a ser professor de música?

**II. Envolvimento pessoal com a escola**

- Como vieste a trabalhar aqui? Por que?
- Qual é a tua área de atuação na escola? Existem outras funções que desempenhas além de professor?
- Como desenvolves teu trabalho?
- Como vês teu trabalho dentro do contexto maior da escola? Ele se conecta com o todo? Como? De que formas tu integras o teu trabalho com o trabalho dos demais professores?
- Quantas horas de trabalho tens na escola?

**III. Concepções sobre a escola de música, seus objetivos, funcionamento e ensino:**

- O que é uma escola de música para ti? O que faz dela ser uma escola? Por que? O que achas que é importante numa escola?
- Como tu descreverias essa escola de música? O que mais te chama atenção?
- O que ela tem de comum com as escolas que conheces?
- Qual seria sua particularidade?
- Como tu vês o ensino da música nessa escola?
- Como ele se desenvolve?

**IV. Tipos de Ações em torno do fazer musical e do ensino da música**

- Como desenvolves teu trabalho como professor de música nessa escola?
- De que modo desenvolveste tuas concepções de ensino?
- Foste o diretor musical do Mágico de OZ. Como vieste a sê-lo?
- Como foi a direção musical do Mágico de OZ? Quais eram as tuas atribuições nele?
- Que objetivo ele possuiu?
- Como tu vês a relação desse tipo de evento da escola, com as aulas música da escola? Existe algum que tipo de ligação? Em que sentido ele ocorre?
- Que tipo de envolvimento tu tens com os demais eventos da escola em geral?
- Qual a importância desses eventos no contexto da escola como um todo?

- Como vê a participação dos demais professores e dos alunos nesses eventos, especificamente nesse que dirigiste? Como ela ocorre?
- Que tipo de dificuldade enfrentaste? O que mais te chamou atenção nesse evento?

V. Convenções envolvidas na organização do fazer musical e do ensino da música.

- Como os alunos aprenderam as músicas do musical? Como foram conduzidas as diferenças de níveis de aprendizagem dentro do grupo?
- como é feita a escolha do repertório que os alunos praticam nas aulas? Que critérios são utilizados nessa escolha?
- como vê a questão da prática musical no contexto da escola de música e do ensino da música como um todo?

**Entrevista 7 – Professora de Musicalização****Dia 02 de Junho de 2008**

I. Concepções sobre a escola de música, seus objetivos, funcionamento e ensino:

- O que é uma escola de música para ti? O que faz dela ser uma escola? Por que? O que achas que é importante numa escola?
- Como tu descreverias essa escola de música? O que mais te chama atenção?
- O que ela tem de comum com as escolas que conheces?
- Qual seria sua particularidade?
- Como tu vê o ensino da música nessa escola?
- Como ele se desenvolve?

II. Envolvimento pessoal com a escola

- Como vieste a trabalhar aqui? Por que?
- Existem outras funções que desempenhas além de professor?
- Como desenvolves teu trabalho na Escola Bebês?
- Como vê teu trabalho dentro do contexto maior da escola? Ele se conecta com o todo? Como? De que formas tu integras o trabalho dos professores que são aulas para os alunos dos outros instrumentos que participam das aulas de prática de conjunto, com o teu?
- Quantas horas de trabalho tens na escola?

III. Tipos de Ações em torno do fazer musical e do ensino da música

- Como acontece a integração do projeto integrado?
- Que tipo de orientação os professores recebem em relação à ela? Qual é a origem da concepção desse trabalho?
- De que forma o projeto integrado se “encontra” com os demais projetos da escola?
- Existe uma integração do trabalho do Escola Bebês e os demais professores da escola? Como ocorre?
- Que tipo de participação os pais das crianças mantêm com o projeto integrado?
- Sobre o que tratam as reuniões?
- Existe alguma ligação direta entre as aulas do Escola Bebês e os eventos na escola? Se existe, que tipo de ligação ocorre?

IV. Convenções envolvidas na organização do fazer musical e do ensino da música.

- Qual a origem da rotina das aulas dos bebês? Por que acontece desta forma e não de outra?
- Como vê a questão da prática musical no contexto da escola de música?

**APÊNDICE B – CARTA DE CESSÃO DOS DIREITOS DAS ENTREVISTAS**



**CARTA DE CESSÃO**

Eu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia \_\_\_\_\_, transcrita com cópia em anexo, para Elisa da Silva e Cunha, podendo a mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ 2009.

\_\_\_\_\_(Assinatura)

(Nome)

## **APÊNDICE C – SUMÁRIO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS**

## SUMÁRIO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

1. Compreender qual a natureza da escola de música.
  - 1.1 Instituições educativas: (Saviani, 2007) Instituição significa algo construído e organizado pelo homem. "Apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana [...] uma necessidade de caráter permanente." (Saviani, 2007, p.4) "Criadas como unidades de ação."
  - 1.2 Sociais na origem e no funcionamento: (Saviani, 2007); (Wolters, 1999) .....
  - 1.3 O trabalho pedagógico é do tipo secundário: "guiada por uma pedagogia explícita" (Saviani, 2007, p.6)
  - 1.4 Enquanto instituição (Castanho, 2007, p.40) .....
  - 1.4.1 Um lugar dotado de permanência: um lugar para ensinar e aprender .....
  - 1.4.2 Com missão reconhecida .....
  - 1.4.2.1 Ensinar iniciantes .....
  - 1.4.2.2 Aperfeiçoar conhecimento musical .....
  - 1.4.2.3 Ensinar instrumentos .....
  - 1.4.2.4 Vivência musical para amadores .....
  - 1.4.2.5 Proporcionar lazer e terapia .....
  - 1.4.2.6 Realizar sonhos .....
  - 1.4.2.7 Prática da execução instrumental .....
  - 1.4.2.8 Ensinar com qualidade .....
  - 1.4.2.9 Ver a música de dentro para fora .....
  - 1.4.2.10 Suprir a lacuna da escola tradicional .....
  - 1.4.2.11 Desenvolvimento Cultural do Público .....
  - 1.4.2.12 Proporcionar experiências multidisciplinares .....
  - 1.4.2.13 "Educar no sentido mais amplo também" .....
  - 1.4.3 Mantida por recursos materiais .....
  - 1.4.4 Recursos humanos (professores, secretárias, gerente, coordenador pedagógico, funcionária da limpeza) .....
  - 1.4.4.1 Formação: .....
  - 1.4.4.1.1 Método suzuki, .....
  - 1.4.4.1.2 Licenciatura em música, .....
  - 1.4.4.1.3 Bacharelado em instrumento, composição ou canto .....
  - 1.4.4.1.4 Mestrado em educação ou piano, .....
  - 1.4.4.1.5 Formação continuada em instrumento .....
  - 1.4.4.1.6 Formação informal através da experiência como instrumentista ou cantor
  - 1.4.4.1.7 Curso de formação de professores de instrumento .....
  - 1.4.4.1.8 Cursos no exterior com professores especializados ou escolas de destaque
  - 1.4.4.1.9 Curso de formação musical em escolas de música ou cursos de extensão universitária
  - 1.4.4.1.10 Cursos universitários em áreas além da música
  - 1.4.4.2 Atuação
    - 1.4.4.2.1 Como professor,
    - 1.4.4.2.2 Como instrumentista nas aulas e como músico profissional
    - 1.4.4.2.3 Como administrador
    - 1.4.4.2.4 Como diretor musical ou produtor de eventos
    - 1.4.4.2.5 Atuação como professor nessa e em outras escolas
  - 1.4.4.3 Conflitos entre formação e atuação
  - 1.4.5 Normatizada: regras
    - 1.4.5.1 Horários fixos .....
    - 1.4.5.2 Obrigações docentes
  - 1.4.6 Sustentada por valores, idéias, comportamentos, crenças
    - 1.4.6.1 Divergencia de idéias e valores entre os professores e direção
    - 1.4.6.2 Importancia da participacao de todos nos espetáculos

- 1.4.6.3 Crença de que os projetos artísticos atraem alunos para a escola e desenvolvem integralmente os alunos
- 1.4.6.4 É importante compartilhar idéias
- 1.4.6.5 É importante abrir espaço para os outros professores
- 1.4.6.6 É importante ter comprometimento, seriedade e respeito com os alunos e professores
- 1.4.6.7 Unidade de trabalho
- 1.4.6.8 Troca entre os professores: trabalho de equipe
- 1.4.6.9 Embasamento Teórico profundo
- 1.4.6.10 Todos os cursos deveriam ser valorizados da mesma forma, ou por todos
- 1.4.6.11 Ser receptivo para os iniciante, de modo a não intimidá-los
- 1.4.6.12 Princípios administrativos e pedagógicos deveriam andar juntos
- 1.4.6.13 É a relação professor aluno que constitui a escola
- 1.4.6.14 "escola tem essa questão, assim, de educar"
- 1.4.7 Relações comerciais:
  - 1.4.7.1 Clientela
  - 1.4.7.2 Produto
  - 1.4.7.3 Mercado
- 1.4.8 Relações de poder
  - 1.4.8.1 Pouca autonomia dos professores
  - 1.4.8.2 Espetáculos: as decisões finais são da direção
- 1.4.9 Valores da administração em conflito com o dos professores: os interesses administrativos parecem se sobrepor aos pedagógicos
- 1.4.10 Sub-utilização dos professores, desperdício do profissional, realização do profissional (decepção de uma lado e de outro)

## 1.5 Espaço/tempo

- 1.5.1 Espaço de vivências musicais diversificadas
- 1.5.2 Espaço: conforto, aconchego e beleza, adequação ao tipo de trabalho desenvolvido nele.....
- 1.5.3 Tempo: tempo da música e do grupo
- 1.5.4 Tempo: tempo no cotidiano das pessoas que freqüentam a escola
- 1.5.5 Espaço: escola é um lugar de aprender com os mais experientes

## 1.6 Princípios de ordem e organização: currículo .....

- 1.6.1 Regularidade e periodicidade nos cursos, nas aulas, nas reuniões
- 1.6.2 Organização da escola como empresa: tributos e comércio
- 1.6.3 Cuidado com a exposição do nome da escola .....
- 1.6.4 Tipos de Aulas: individuais e coletivas.....
- 1.6.4.1 Participação dos alunos nas disciplinas oferecidas.....
- 1.6.5 Estrutura Curricular .....
- 1.6.6 Interdisciplinaridade
- 1.6.7 Busca por coerência e sintonia entre princípios administrativos e pedagógicos
- 1.6.8 Ações administrativas para a organização da escola e dos eventos
- 1.6.9 Existe um sistema que faz do espaço ser escola
- 1.6.10 Organização dos cursos segue também o nível/interesse dos alunos

## 1.7 Orientação teórica (Ferreira, 2001)

### 1.8 Perfil (Ferreira, 2001):

- 1.8.1 De público alvo da escola,
- 1.8.2 Tipo de repertório
- 1.8.3 Instrumentos e cursos oferecidos

## 2. Identificar as especificidades da escola de música.

### 2.1 "Racionalidade que envolve

2.1.1 Agentes especializados e suas racionalidades.....	
2.1.2 Procedimentos próprios.....	
2.1.3 Recursos instrumentais pertinentes” (Castanho, 2007, p.42): investimento .....	
2.2 Modelos de ensino específicos:	
2.2.1 Ensino coletivo	
2.2.2 Ensino individual	
2.2.3 Práticas grupais .....	
2.2.4 Modos de trabalhar	
2.2.5 Estratégias de ensino	
2.2.6 Planejamento	
2.2.7 Repertório	
2.2.8 Avaliação	
2.3 “Ordenamento do cotidiano” (Sanfelice, 2007, p.77): rotinas; a gente já sabe o que vai acontecer; .....	
2.4 “Conteúdos escolares” (Sanfelice, 2007, p.77): de que forma se articulam; currículo .....	
2.4.1 Disciplinas/currículo.....	
2.4.2 Conteúdo das Aulas .....	
2.4.3 Conteúdos da escola: experiências vindas de fora da escola .....	
2.5 “Saberes escolares” (Buffa, 2007): modos de trabalho .....	
2.5.1 Saberes Curriculares.....	
2.5.2 Saber ensinar e saber tocar .....	
2.5.3 Saber avaliar .....	
2.5.4 Saberes além da música .....	
2.5.5 Saber ler música .....	
2.5.6 Saberes da vida: negociações .....	
2.5.7 Saberes administrativos e musicais	
2.5.8 Saberes Pedagógicos	
2.5.9 Saberes musicais compartilhados: apresentações.....	
2.6 Práticas culturais (Döring, 2006): que práticas culturais estão presentes na escola? O que acontece com elas quanto entram na escola? Saraus, concertos no Goethe. Como é o envolvimento dos professores? .....	
2.6.1 Relação com a música.....	
2.6.1.1 Relação afetiva com a música .....	
2.6.1.2 Relação artística com a música: vida de artista .....	
2.6.2 Seleção para os musicais .....	
2.6.3 Produção.....	
2.6.4 Participações .....	
2.6.4.1 Como músicos.....	
2.6.4.2 Como produtor .....	
2.6.4.3 Como colaborador .....	
2.6.4.4 Como diretor musical .....	
2.6.4.5 Participação dos alunos nos eventos da escola .....	
2.6.5 Apresentações tem ligação com as aulas .....	
2.6.6 Músicos populares evitam eventos eruditos .....	
2.6.7 Vivência de várias artes .....	
2.6.8 Diferença entre música erudita e popular .....	
2.6.9 Eventos que a escola produz.....	
2.6.10 Ensaios: organização e dinâmica .....	
2.6.11 Apresentações: da preparação às impressões .....	

3. Constatar o que faz de determinado espaço onde ocorre o ensino da música, ser uma escola de música. ....
- 3.1 Organização do espaço físico: imagens de escola .....
- 3.1.1 Adequação do espaço as necessidades musicais e educativas .....
- 3.1.2 Beleza, elegância e conforto .....
- 3.2 "Uso dos espaços": (Sanfelice, 2007, p.77) .....
- 3.3 Organização pedagógico-espacial (Buffa, 2007) .....
- 3.4 Espaço escolar: "que se distinguem, em primeiro lugar, as zonas edificadas das não edificadas, e, dentro de ambas, as atribuídas a uma ou a mais de uma função ou tarefa." (Viñao Frago, 2005, p.19 apud Ranzi, 2007, p.194) .....
- 4 Identificar as características desse espaço enquanto escola.....
- 5 Outros
- 5.1 Exigências de formação e atuação construídos socialmente entre pares, entre instituições .....
- 5.2 Relação dos pais com a escola e a música .....
- 5.3 Funções extra-classe .....
- 5.4 Comprometimento das pessoas com a escola e suas atividades .....
- 5.5 Envolvimento dos pais com as aulas e a escola .....
- 5.6 Realidade do aprendizado musical? .....
- 5.7 Divulgação da disciplina de uma escola para outra. ....
- 5.8 Modelos de outras escolas .....
- 5.9 Participação dos alunos nas aulas.....
- 5.10 Como começou a trabalhar na escola.....

## REFERÊNCIAS

- ADLER, Patrícia; ADLER, Peter. Observational Techniques. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. Cap. 23, p.377-392.
- ALVES, José Matias. **Modos de Organização, Direção e Gestão das Escolas Profissionais**: um estudo de quatro situações. Porto: Porto Editora, 1996.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Memória Musical de São Carlos**: retratos de um Conservatório. 2004. 331p. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ANGROSINO, Michael V.; PÉREZ, Kimberly A. Mays. Rethinking Observation: from method to context. In: HANDBOOK of Qualitative Research. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. Cap. 25, p.673-702.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2<sup>a</sup> ed. Trad. Dora Flaksman, Rio de Janeiro: LTC, 1981
- ARROYO, Margarete. Mundos Musicais Locais e Educação Musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.13, n. 20, p.95-121, jun. 2002.
- ARROYO, Margarete. Música Popular em um Conservatório de Música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, set. 2001.
- ARROYO, Margarete. **Representações Sociais sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. Tese (Doutorado em Música)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Curso de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, 1999.
- BARRENECHEA, Lucia. A didática do ensino de instrumentos musicais: um estudo de seus aspectos tradicionais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. **Anais da ABEM**. Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD ROM.
- BEAUMONT, Maria Teresa de. Prática da Alfabetização Musical no Conservatório Estadual de Música de Araguari: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. **Comunicações de Pesquisas e Relatos de Experiências**. Uberlândia: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.
- BECHHOFFER, Frank; PATERSON, Lindsay. **Principals of Research Design in Social Sciences**. London: Routledge, 2000.
- BECKER, Howard. **Art Worlds**. Berkeley: University of California Press, 1982.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Formação Profissional do Educador Musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Snopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. INEP. **Censo Profissional**: realizado em 1999. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/ásica/levantamentos/outroslevantamentos/profissional/profissional.htm>. Acesso em: 09 dez. 2006.
- BRASIL. LDBEN nº 9694/96. Decreto 2208 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo decreto 5154, de 2004. Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 09 dez. 2006.
- BRASIL. LDBEN nº 9694/96. Decreto 5154 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 julho. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em: 09 dez. 2006.
- BRASIL. Lei nº 3857, de 22 de dezembro de 1960, cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1960. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1960/3857.htm>>. Acesso em:

9 dez. 2006.

BRESLER, Liora. STAKE, Robert E. Qualitative Research Methodology in Music Education. In: COLWELL, Richard (Org.). **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**: a project of music educator's national conference. New York: Schirmers Book, 1992. P. 75-90.

BUFFA, Ester. Os Estudos sobre as Instituições Escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Editora Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. Cap. 8, p. 151-173.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 22ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. P.44-50.

CANÁRIO, Rui. Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João, et al. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CANDÉIA, Luiz Gustavo Vargas. **Concepções e Práticas de Professores de Piano**: atravessando olhares. 2005. 128p. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

CANDÉIA, Luiz Gustavo Vargas. Um Olhar para a Prática do Professor de Piano de Conservatórios de Música de Porto Alegre. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, nº 2, p.1-7, abr. 2006.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das Instituições Escolares no Brasil: final do império e primeira república no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Editora Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. Cap. 3, p. 39-57.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education**. 4<sup>th</sup> ed. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos Espaços, Multidimensionalidade, Conjunto de Saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DENZIN, Norman K. The Reflexive Interview and a Performative Social Science. **Qualitative Research**, London v. . 1, nº 1, p.23-46,, 2001.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 2000. P.1-28.

DEROUET, Jean Louis. Une Sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon Cedex, p.86-108, jan.-fév.-mars 1987.

DEROUET, Jean-Louis. A Sociologia das Desigualdades de Educação numa Sociedade Crítica. **Sociologia**, n. 45, p.131-143, maio 2004. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n45/n45a07.pdf>. Acesso em: 14 out. 2008.

DEROUET, Jean-Louis. A Sociologia das Desigualdades em Educação Posta à Prova pela Segunda Explosão Escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p.5-16, set./dez. 2002.

DEROUET, Jean-Louis. O Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, João et al. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

DEROUET, Jean-Louis. Pluralité des mondes et coordination de l'action : l'exemple



- dês établissements scolaires. In: L'ÉCOLE dans plusieurs mondes. Paris: De Boeck & Lacier, 2000.
- DEROUET, Jean-Louis. Uma Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 5, pt.2, p. 225-257.
- DEROUET-BESSON, Marie-Claude. Les Cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école. **Éducation et Sociétés**, Paris, n. 13, p. 141-159, 2004.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. O Delineamento de Pesquisa Qualitativa. In : POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O Delineamento da Pesquisa Qualitativa. In: POUPART, Jean. Et al. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 127-153.
- ELLSTRÖN, Per-erik. Quatro Faces das Organizações Educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n. 3, p.449-461, set./dez. 2007.
- ESPERIDIÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.
- ESTEVIÃO, Carlos V. Sentidos de Escola, Profissional Docente e Formação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1 jan./jun. 2004.
- ESTEVIÃO, Carlos. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Universidade do Minho: Braga, 1998.
- FERREIRA, Luiz Otávio; FONSECA, Maria Rachel Fróes; EDLER, Flávio Coelho. A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no Século XIX: a organização institucional e os modelos de ensino. In: DANTES, Maria Amélia (Org.). **Espaços da Ciência no Brasil: 1800-1930**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.
- FINNEGAN, Ruth. **The Hidden Musicians**: music-making in an English town. New York: Cambridge University Press, 1989.
- FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONTANA; Andréa; FREY, James H. The Interview: from structures questions to negotiated text. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 2000. Cap. 24, p.645-672.
- GOMES, Rui. Teses para uma Agenda de Estudo da Escola. In: BARROSO, João et al. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- GONÇALVES, Lília Neves. **Educação Musical e Sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar /aprender música em Uberlândia – MG nas décadas de 1940 à 1960. 2007. 333p. Tese. (Doutorado em Música)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2007.
- GONÇALVES, Lília Neves. **Educar pela Música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. 1993. Dissertação. ( Mestrado em Música)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 1993.
- HAMMERSLEY, Martyn. The Relevance of Qualitative Research. **Oxford Review of Education**, Dorchester on Thames, v. . 26, n. 3/4 Sep./Dec. 2000. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici/0305-4985%28200009%22F12%2926%3A3%2F4%3C393%ATROQR%E2.0.C.>>
- Acesso em: 09 dez. 2006.
- HENTSCHKE, Liane. A Formação Profissional do Educador Musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., out. 2001, Uberlândia. **Anais da ABEM**. Uberlândia: ABEM, 2001. P.67-74.

- HUTMACHER, Walo. A Escola em Todos os seus Estados. In: NÓVOA, António (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. 3.ed. Lisboa: Don Quixote, 1999. P. 45-76.
- JACOB, Evelyn. Qualitative Research Traditions: a review. **Review of Educational Research**, Washington, D. C., v. 57, n.1, p. 1-50, 1987.
- KINGSBURY, Henry. **Music, Talent, & Performance: a conservatory cultural system**. Philadelphia: Temple University Press, , 1988.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, n.16/17, abr./nov., 2000.
- LADERRIÈRE, Pierre. A Investigação Sobre a Escola: perspectiva comparada. In: BARROSO, João et al. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In : REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escala: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: EFGV, 1996b,p.77-102.
- LIMA, Licínio. C. Construindo um Objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. Em: BARROSO, João et al. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- LIMA, Sonia Regina Albano de. A Resolução CNE/CEB 04/99 e os Cursos Técnicos de Música na Cidade de S.P. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.8, p. 81-86, mar. 2003.
- LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de Docentes Universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação "um para um" ao "grande link". In: SOUZA, Jusamara (Org.) **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. P.259-283
- MACHADO, Maria Diretora Gomes. Fontes e História das Instituições Escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004. P.65-83.
- MAFRA, Leila Alvarenga. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, MARÍLIA Ponto de; VILELA, Rita Ampelia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. P.109-136.
- MAGALHÃES, Justino. Um Apointamento Metodológico Sobre a História das Instituições Escolares. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. Cap.5, p.51-68.
- MARQUES, Mário Osório. Escola, Aprendizagem e Docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 22ª ed. Campinas: Papyrus, 2006. Cap. 6, p. 143-156.
- MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.
- MILLER, Gale E.; JONES. Richard S. Case Studies. In: BORGATTA, Edgar F. MONTGOMERY, Rhonda J. V. (Ed.). **Encyclopedia of Sociology**. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Macmillan Reference, 2000. P. 243-249.
- NOVOA, António. Para Uma Análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, António (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. 3.ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1999. P.13-43.
- PENNA, Maura. Para Ensinar, Basta Tocar? Em questão a formação do educador musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa: ABEM, 2006. P. 1-9. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/abem2006/foruns.html>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. Panorama Atual da Didática no Quadro das Ciências da

- Educação: educação, pedagogia e didática. Em: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. P.39-70.
- RANZI, Serlei Maria Fischer. O Espaço Compartilhado do Ginásio Paranaense e a Construção da Idéia da Escola como "um lugar". In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Editora Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. Cap. 11, p. 193-207.
- REQUIÃO, Luciana. A Formação Profissional do Músico no Âmbito das Escolas de Música Alternativas. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre: ANPPOM 2003. 1 CD-ROM.
- REQUIÃO, Luciana. Escolas de Música Alternativas e Aulas Particulares: uma opção para a formação profissional do músico. **Cadernos do Colóquio,** Rio de Janeiro, p. 98-108, 2001.
- REQUIÃO, Luciana. Saberes e Competências no Âmbito das Escolas de Música Alternativas: a atividade docente no músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 7, p. 59-67, set. 2002.
- REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escala: a experiência da micro-análise.** Rio de Janeiro: EFGV, 1996a.
- REVEL, Jacques. Apresentação. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escala: a experiência da micro-análise.** Rio de Janeiro: EFGV, 1996b, p.7-14.
- RODRIGUES, Claudia Maria Leal. **Institucionalizando o Ofício de Ensinar: um estudo histórico sobre a educação musical em Porto Alegre (1877-1918).** 2000. Dissertação. (Mestrado em Música)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, 2000.
- SAES, Décio Azevedo Marques de; ALVES, Maria Leila. Uma Contribuição Teórica à Análise de Conflitos Funcionais em Instituições Escolares da Sociedade Capitalista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Piracicaba, v. 19, n.1, jan./jun.2003.
- SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Editora Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. Cap. 5, p. 75-93.
- SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político Pedagógico da Escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.) **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 22.ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A Formação Profissional para os Múltiplos Espaços de Atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 10., 2001, Uberlândia. **Anais da ABEM.** Uberlândia: ABEM, 2001. P.41-66.
- SAVIANI, Demerval. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Editora Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. Cap.1, p.3-27.
- SCOTT, David; USHER, Robin. **Research in Education: data, methods and theory in educational enquiry.** London: Cassell, 1999.
- SIERRA. Fernando Sabirón. Uma Alternativa Multidisciplinar à Interpretação Organizacional da Instituição Escolar: a análise sociocrítica do fenômeno escolar. In: BARROSO, João et al. (Org.). **O Estudo da Escola.** Porto: Porto Editora, 1996. P.109-120.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Vozes: Porto Alegre, 1995. P.190-

207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Walênia Marília. Escola de Música Alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 3, ano 3, p. 51-64, jun. 1996.

SILVA, Walênia Marília. **Motivações, Expectativas e Realizações na Aprendizagem Musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música**. 1995. Dissertação. (Mestrado em Música)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, 1995.

SOUZA, Jusamara Vieira de et al. **O que faz música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Série Estudos. PPG Música UFRGS: Porto Alegre, 2002.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 2000. Cap. 16, p.435-454.

STAKE, Robert. **The Art of Case Study Research**. London: Sage Publications, 1995.

TEIXEIRA, Lucia Helena. Cultura Organizacional da Escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Niterói, v. 16, n.1, p.7-22, jan./jun. 2000.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos. A Formação de Professores para o Ensino Coletivo de Instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., out. 2003, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ABEM, 2003.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos Qualitativos e Quantitativos na Área da Saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 3, n. 39, , p.507-514, 2005.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia: conceitos e aplicações**. São Paulo: MAKRON Books, 1999.

VAN ZANTEN, Agnes. Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los stúdios cualitativos. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 301-313, maio/ago. 2004.

VASCONCELOS, António Ângelo. **O Conservatório de Música: professores, organização e políticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o Ensino-aprendizagem de Piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música padre José Maria Xavier de São João del Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, set. 2006.

VIEIRA, Lia Braga. **A Construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. Belém: Cejup, 2001.

WATERS, Malcom. **Modern Sociological Theory**. London: Sage Publications, 1994. Cap. 2, p. 15-54.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004. P.13-35.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Contrução: reflexões com base ba experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.287-309.