

Universidade Federal da Bahia
Escola de Música
Curso de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Educação Musical

**Transformações na prática pedagógica na
Escola de Música Anthenor Navarro –
Paraíba no ano 2003**

Maurílio José Albino Rafael

Salvador – Bahia nov/03

Universidade Federal da Bahia

Escola de Música

Curso de Pós-Graduação em Música

Doutorado em Educação Musical

**Transformações na prática pedagógica na
Escola de Música Anthenor Navarro –
Paraíba no ano 2003**

Tese submetida ao colegiado do curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Música com área de concentração em Educação Musical. Orientadora: Dra. Alda de Jesus Oliveira.

Maurílio José Albino Rafael

Salvador – Bahia

Copyright © por Maurílio José Albino Rafael

Todos os direitos reservados

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Paulo Freire)

Página de Aprovação

A Tese de *Maurílio José Albino Rafael* foi aprovada.

Dra. Alda de Jesus Oliveira – Orientadora

— . _____

— . _____

Universidade Federal da Bahia

Salvador, de _____ de 2004 .

Ao meu pai (in memoriam) dedico este trabalho.

Agradecimentos

A Deus

– à Professora Alda de Jesus Oliveira, Orientadora

– aos Amigos

– à minha família, especialmente ao meu irmão Madson que me apoiou em momentos muito difíceis

– a Maísa Santos, Secretária do Curso de Pós-Graduação em Música da UFBA

– a todos os Professores e Funcionários da EMAN

– aos colegas e alunos do Departamento de Artes da UFCG

– a Lualdir Marques, Secretário do Departamento de Artes UFCG

– aos colegas do Doutorado

– À CAPES, pelo apoio financeiro

Resumo

Este estudo focaliza as transformações na prática pedagógica da Escola de Música Anthenor Navarro (João Pessoa-PB) ocorridas no ano 2003. Foi concebido como estudo de índole qualitativa do tipo pesquisa participante, no qual atuamos como pesquisador, debatedor e crítico das propostas e ações emergentes no contexto de reflexão-ação-reflexão sobre a prática instituído a partir do *I Círculo de Estudos Pedagógicos da EMAN*.

Resultou da investigação da práxis por e com professores, que teve como objetivo gerar subsídios para orientação da prática. Contribuiu para o desenvolvimento de novas maneiras de pensar o ensino musical a partir das dimensões que o configuram e contextualizam. Os efeitos do *I Círculo de Estudos Pedagógicos* – concretizados em operações ou ações como Projeto Político-Pedagógico, Conselho de Escola e Estruturas de Ensino emergentes - indicam transformações significativas em termos de ampliação do âmbito de atuação dos professores envolvidos.

Recomendações são feitas no sentido de que se realizem estudos que aprofundem a compreensão da nossa profissão o que, sem dúvida, ampliará nosso poder de falar sobre a docência musical, possuidores que seremos, assim procedendo, de um conhecimento e de um discurso livres, uma vez que gerados no próprio campo em que atuamos.

Abstract

This study focuses on the changes of the pedagogic practice at *Escola de Música Anthenor Navarro – Paraíba (EMAN)* which took place in 2003. It was conceived as a qualitative study of the action research type, in which we acted as a researcher, debate creator and critic of the proposal and actions emerging in the context reflexion-action-reflection, arisen from the First *Circle of Pedagogical Studies of EMAN*,

It resulted from the investigation of the *praxis* proceeded by and with the teachers, whose objective was to generate subsidies for guiding the practice. It contributed for the development of new ways of considering the musical teaching as to those dimensions that shape and contextualize it. The effects of the *Circle* – materialized in operations or actions like Political and Pedagogic Project, School Council and Emerging Teaching Structures – indicated meaningful changes enlarging the involved teachers performance extent.

Recommendations are given so that studies can be carried out to deepen the understanding of our profession, what would undoubtedly strengthen our speaking influence concerning the musical teaching, since we would have, by doing so, free knowledge and discourse, derived from our own working area.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PRÁTICA DOCENTE	38
<i>Docência é práxis.....</i>	38
<i>Um enfoque da teoria social</i>	40
<i>Estrutura e ação.....</i>	43
Compreender a profissão.....	47
Profissionalidade dividida.....	47
Sobras do poder.....	49
Mediação e Geração.....	51
Enfoque coletivo da profissão.....	55
Consciência e ação.....	61
Profissionalidade compartilhada.....	62
Apreciação de Estruturas de Ensino.....	65
METODOLOGIA.....	72
<i>Caracterização do Estudo.....</i>	72
Fase 1 - Preliminares.....	75
Fase 2 - Ação.....	76
Dispositivo da Ação – o que foi o Círculo de Estudos Pedagógicos	77
Tópicos Abordados Círculo:	84
Participantes do Círculo	90
Instrumentos:.....	91

Materiais	91
Postura do pesquisador	91
RESULTADOS	94
Fase 1 – Estudos Exploratórios	94
Fase 2 – Ação – A práxis do Círculo Pedagógico.....	98
Ações no âmbito 1	102
Ações no âmbito 2	109
CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

Esse trabalho construiu-se a partir da busca de outros possíveis para a *Escola de Música Anthenor Navarro* da cidade de João Pessoa – PB, onde se efetivou. Representa uma visão do autor sobre os professores e professoras como principais agentes potencializadores da ação educacional. Delineia-se como referência possível para ampliar/auxiliar o conhecimento e a intervenção educacionais nessa escola, podendo tornar-se, quiçá, em um tempo futuro, útil à consulta e à tomada de decisões sobre a prática docente em outras instituições educacionais.

Responde à indagação diretamente ligada à ampliação dos âmbitos e do poder de ação sobre a prática pedagógica de professores da Escola de Música Anthenor Navarro – João Pessoa, buscando uma compreensão sobre o sentido em que o compartilhar valores, dilemas e ações práticas constituiu-se, naquele contexto, como espaço de ampliação dos âmbitos de atuação docente para o grupo envolvido. Expressa a visão de que o compartilhamento da profissionalidade, tal como ocorreu no *I Círculo de Estudos Pedagógicos da EMAN*, enquanto um espaço estruturado de decisões pedagógicas, redundou em uma ampliação dos âmbitos de atuação docente relacionada ao aumento do poder de intervenção sobre a prática desses professores.

A questão

Elegendo como foco a ampliação da prática pedagógico-musical na escola considerada, numa perspectiva que relaciona o desenvolvimento da profissionalidade do

educador musical à articulação de ações práticas incidentes na ampliação dos contextos de atuação, esse estudo consolida-se, no terreno da prática, como uma resposta à questão: quais as transformações ocorridas na prática pedagógica da EMAN no ano de 2003, a partir da gênese e estruturação do *I Círculo de Estudos Pedagógicos*?

Contribuições epistemológica e pragmática:

No nível epistêmico, esse trabalho inscreve-se como uma procura de re-colocar papéis e propor definições no campo ainda disperso da ação pedagógico-musical. Resume-se a sua contribuição epistêmica em acordo com as etapas que o constituíram:

- uma prática do pesquisador/coordenador (fase exploratória) seguida de uma compreensão proposta provisoriamente ao grupo;
- o envolvimento com o grupo de professores em um processo de reflexão e discussão sobre a própria prática;
- o desenvolvimento de ações propostas e “explicadas” pelo próprio grupo envolvido;
- a reflexão desse pesquisador permeando todo o trabalho.

No nível pragmático relaciona-se a um incremento de dinâmicas de participação do professor como sujeito e não como mero consumidor de diretrizes prático-pedagógicas, corroborando a visão de que, no desenvolvimento da ação, *estrutura* e *ação* inscrevem-se como elementos que se pressupõem um ao outro. Esse raciocínio implica reconhecer que não há determinações estritas para o agir profissional, de modo que em qualquer parte de um processo qualquer ‘agente’ pode atuar de modo diverso, provocando “uma diferença”:

diferença consolidada no conjunto de transformações ocorridas na prática pedagógica da Escola analisada e interpretadas como ampliadoras dos conteúdos da profissionalidade docente exercida na mesma.

As ações e idéias que re-configuraram a prática pedagógica da EMAN são, sob esse foco, relacionadas à gênese e estruturação do *I Círculo de Estudos Pedagógicos* inaugurado por nós na instituição no ano de 2003. Essa pesquisa liga-se, pois, à identificação de possíveis relações entre as ações desenvolvidas no período, relacionando-as aos aspectos estruturacionais do *Círculo*.

Reconhecendo a particularidade da relação entre estrutura e ação, o olhar lançado sobre o processo, sintetiza antigas expectativas e concepções do autor acerca do trabalho em educação: de que este sempre pretende provocar mudanças ou seja, enquanto educadores, não podemos fugir disso. Dito de outra maneira, que só a prática nos define.

Aproximamo-nos metodologicamente de uma abordagem da ação docente enquanto práxis, na perspectiva da pesquisa ação entendida como uma atividade de compreensão da prática dos grupos por eles mesmos, com o fim de melhorá-la. (Barbier *apud* Haguette, 1987: 142)

Vivência do autor com a instituição:

Nossa vivência com a EMAN deu-se em três fases distintas: inicialmente como aluno, em seguida como professor (durante sete anos) e, em uma terceira fase, como pesquisador quando desenvolvemos a pesquisa que resultou em Dissertação de Mestrado. O retorno à EMAN em um quarto momento – novamente como pesquisador – pôs-nos em

contato com os problemas e dificuldades de diversas ordens que atingem o estabelecimento e que, de alguma forma, já conhecíamos de passagens anteriores pela instituição.

Recorte espacial - Uma nota sobre o Lugar da prática:

O desenvolvimento do *I Círculo de Estudos Pedagógicos* teve como cenário a Escola de Música Anthenor Navarro. (EMAN). Essa Escola tem uma história de quase setenta anos de existência. Passou por várias fases desde a sua criação em 1931 como *Escola Particular de Piano Soares de Sá*, numa iniciativa do Professor Gazzi de Sá. Foi dirigida por vários anos por este educador e por sua mulher Professora Santinha de Sá. Entre as inúmeras transformações por que passou a *ENAN*, incluem-se:

→oficialização pelo Governo do Estado em 1952 (Lei nº 828);

→incorporação ao *Conservatório de Canto Orfeônico*, pela mesma lei que a oficializou;

→transformação em departamento do *Instituto Superior de Educação Musical (ISEM)*, voltado para a formação de professores especialistas.

Conserva até hoje a denominação de *Escola de Música Anthenor Navarro* e atende alunos a partir de sete anos, sem limite de idade para cima, em estudos que vão desde *Iniciação Musical* (infantil) a *Musicalização I* (crianças acima de 10 anos, jovens e adultos) com direcionamentos em diversos instrumentos.

Nossa vivência com a *EMAN* como aluno, em seguida como professor (durante sete anos) e, em uma terceira fase, como pesquisador quando desenvolvemos Dissertação de Mestrado facilitou o retorno à *EMAN* em um quarto momento – novamente como

pesquisador – pôs-nos em contato mais aprofundado com os problemas e dificuldades de diversas ordens que atingem o estabelecimento e que, de alguma forma, já conhecíamos das vivências anteriores: alguns desse ‘problemas’ foram sempre explícitos enquanto outros, mais ou menos ocultos, eram apenas “vislumbráveis” em meio a um emaranhado complexo de contenções, dúvidas e questionamentos de professores, alunos e funcionários.

Problemática sentida:

Em um primeiro olhar lançado sobre a EMAN identificamos problemas, que pareciam decorrentes de um conjunto de aspectos aparentemente isolados, mas que são, na verdade, relacionados intimamente no seu conjunto, mudando às vezes na forma como se manifestam. Organizamos nossas reflexões iniciais sobre a EMAN a partir de observações prévias (ver no Capítulo Metodologia a sessão “Preliminares”), relacionando – os a dois grupos:

→problemas explícitos ou objetivos: entre estes, parecendo-nos de considerável gravidade a inexistência de um projeto educativo unificador da filosofia e da prática desenvolvida na EMAN;

→problemas *ocultos*: configurados como deficiências na formação pedagógica dos professores, provocando reflexos nos posicionamentos educacionais dos mesmos e, quiçá, responsáveis pelo arcaísmo de alguns dos processos de ensino adotados na instituição; e pela maneira quase caótica de apresentação de alguns programas de disciplinas, especialmente na área de ensino instrumental.

Sabendo-se que a seleção de estratégias e métodos, pelo professor, não se dá apenas em função de tipos de conhecimentos que deseja desenvolver mas também, e principalmente, em função de valores, concepções educacionais e posturas filosófico-ideológicas (Santiago, 1994); a constatação de que esses valores e posicionamentos, não são explícitos na EMAN, apresentaram-se como um forte indício de que, possivelmente, não foram sequer discutidos.

A ausência de um projeto unificador configurando diretrizes atualizadas emanadas pelo sistema educacional ou pela própria escola, ligava-se diretamente à falta de integração entre as disciplinas, contribuindo, na nossa maneira de entender, não apenas para o apego dos professores a formas tradicionais, às vezes arcaicas, de “transmissão” de conhecimento e de *técnica* mas, prioritariamente, reforçando o isolamento pedagógico e a postura isolacionista correspondente.

Na medida em que ensaiávamos as primeiras tentativas de compreender a Escola aprofundando o convívio com a mesma, ampliava-se nossa preocupação quanto a um aspecto bem prático: acontecia, com frequência não pouco significativa de, sempre que conversávamos, formal ou informalmente com os professores, sermos depositários de queixas relativas a alguns dos fatores acima indicados. Tais queixas eram muitas vezes, de uma certa forma, reticentes. . . era nítida a dificuldade ou resistência, isso não poderíamos precisar, sempre que a conversa se aproximava de qualquer proposta que pudesse implicar em modificação nos processos de ensino ou no *programa* da escola. Mesmo quando a idéia ou proposta surgia deles, sendo reconhecida por eles como útil e até necessária sempre esbarrava nos antecedentes de ação.

Alguns professores, através de depoimentos informais, alegaram, ocasionalmente, ter chegado a “*pensar em alguma coisa*” e que seria necessário mudar, mas que “*não tinham embasamento suficiente para argumentar*”. Havia sempre um motivo, um *impedimento*, atribuído por eles, quase invariavelmente, a algum fator externo, colocando a dificuldade ora em aspectos de ordem pedagógica – no caso relacionada diretamente aos programas que tinham que ser cumpridos, ora em ações emanadas na área administrativa – relativas a normas, procedimentos de avaliação recomendados e critérios de promoção do aluno, entre outros.

Do conjunto dessas observações, veio a necessidade sentida – pelo pesquisador – de ir mais fundo na busca de compreender suas razões e de compreendê-los: foi no mínimo instigante constatar, mesmo em uma análise superficial dos Programas, que eram elaborados à parte de uma diretriz filosófico-pedagógica que lhes garantisse identidade.

O fato é que, mesmo estando a *EMAN* inserida no sistema oficial de ensino do Estado (Secretaria da Educação) e sendo regida por regulamentos educacionais, não havia tomado uma posição clara quanto à função e ao ensino que pretendia propalar. Com poderíamos contribuir, com alguma lucidez, para a melhoria dessa situação?

Hernández (1998) mostra-nos que a Escola que hoje temos responde, em boa medida a problemas e necessidades do século XIX, e que “as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVII” Acabávamos de encontrar equivalente exato em nossa realidade educacional mais próxima, quando fomos levados a refletir sobre essa constatação. Formulando essa breve descrição do que observáramos, podemos afirmar que estava ocorrendo na *EMAN* algo não muito diferente do que era referido por Hernández: estávamos com os pés no século XXI e a cabeça no século XIX.

Esse primeiro dado acerca daquela realidade mostrou-se importante como denúncia do distanciamento dos que elaboraram os programas de ensino da EMAN com relação à realidade atual da nossa região e Estado. Alguns eram, até mesmo, meras transposições ou, literalmente, ‘transportes’ do programa de uma outra escola. A elaboração dos aparentemente originais deu-se a cargo da organização, conhecimento, experiência e interesse de cada professor. Havia também as disciplinas que eram ministradas sem programa.

A elaboração dos programas de instrumento relacionava-se, no geral, a uma abordagem da técnica, seguindo o esquema simples de *mecanismo – estudos – peças*, com alguns fazendo referência à música de câmara ou prática de conjunto (os programas de piano e de clarinete). No tocante a indicações bibliográficas, quando havia, todas eram de modo geral muito reduzidas – três títulos, em alguns casos – invariavelmente voltadas para os itens específicos que compõem os programas, ou seja, bibliografia exclusivamente técnico-instrumental.

Não foram menos freqüentes as queixas de alguns professores de instrumento sobre o ensino desenvolvido nas disciplinas teóricas: alegavam não haver uma adequação destas ao nível, nem às necessidades do aluno, detectadas na prática; alguns afirmaram mesmo que o ensino *teórico* oferecido pouco ou nada tinha a ver com o que *deveria* ser ensinado.

Essas e outras queixas existiam de alguma forma, mas é como se fossem a cada dia esquecidas, cuidando que permanecesse tudo como estava e que, a cada semestre e a cada ano se recomeçasse com os mesmos problemas, cada um realizando o seu trabalho: até o momento nada fora feito que pudesse, de fato, quebrar o cordão de isolamento entre as disciplinas e dos professores entre si. Basta dizer que a EMAN há anos – e não é necessário

definir quantos – não se reunia para debater seus problemas, o que parecia colaborar com perpetuação da idéia de que as soluções – se houvessem – estariam sempre em um ponto inatingível para além dela mesma.

Convivendo com os fatores *impeditivos* e, ao mesmo tempo, não vendo maneiras de contorná-los, continuavam os professores, realizando o seu trabalho de ensinar.

Outros problemas mais específicos observados no nível da sala de aula das escolas de música já estiveram no foco das críticas ao ensino musical nos últimos anos, não sendo de todo nova nem estranha para nós essa realidade: a execução repetitiva de um determinado repertório musical; a submissão ao paradigma da tonalidade e a exclusão das atividades de improvisação e de criação (Santiago, 1994); a valorização centrada na música notada (Tourinho, 1994) citam-se entre muitos como focos críticos.

A explicação dessas valorizações de conteúdos e procedimentos na esfera da antítese *popular x clássico* em que se vêem “correntes” de ensino, com uma valorizando a experimentação, a oralidade, a improvisação e a outra, a conformação, a escrita e a fidedignidade à partitura (Santiago, obra citada, p. 225) mostram a falácia da antítese que unicamente dicotomiza as práticas, gerando mal entendidos educacionais de difícil tratamento.

As atividades como “leitura de notas”; “exercícios de solfejos”; “mecanização de seqüências rítmicas”, ainda marcantes no conjunto das práticas pedagógicas da *EMAN*, juntam-se aos mal entendidos pedagógicos observados remetendo nossas observações para a constatação da “sintonia passiva com a tradição” discutida por Martins como uma passividade, residente na base do surgimento de falsas expectativas de competência e que

tem o efeito de produzir uma pseudo sensação de segurança e de evitar o confronto com novas objeções, em termos de interpretação de novas evidências. (Martins, 1994)

Já seriam bastantes estas constatações para ampliar infinitamente a *lista* de aspectos críticos das práticas desenvolvidas na *EMAN*. Na nossa maneira de ver, a situação tornava-se mais grave à medida que entendíamos que o fato de o professor fazer isoladamente o programa de sua disciplina poderia ser não apenas um puro individualismo, mas uma forma de ocultar, sob a aparência de liberdade e autonomia profissional, o que pode ser a outra face de um problema mais amplo que trataremos a seguir: o isolamento entre as disciplinas.

Entre os estudos que nos auxiliaram na abordagem da problemática do ensino musical em escolas específicas, os de Musumeci (1998); Freire (1992) e Louro (1998) relacionam diretamente os problemas do ensino a problemas no currículo incidindo na formação do professor. Freire (1992) aponta como curioso o fato de a Escola de Música da UFRJ ter atravessado

[. . .] do Império à República atual dentro dos mesmos princípios curriculares, segundo as mesmas bases filosóficas e visando aos mesmos interesses, essencialmente técnicos – a capacitação técnica do músico, dentro dos moldes europeus.

Uma das conclusões drásticas a que chegou esse estudo: é as escolas de música continuam pensando em currículo “neutro”, concebido em termos “ideais”, a partir de modelos estéticos alijados de nossa época e realidade (id., *ibid*, p. 157). Ora, uma distorção na formação de músicos que, em número significativo, acabam tornando-se professores, é apenas um problema a mais a ser infinitamente discutido.

A análise curricular de cursos de bacharelado e licenciatura em música de 14 universidades brasileiras realizada por Louro (1998) revelou, entre outras coisas, a ausência

de disciplinas pedagógicas nos cursos de bacharelado em música conseqüente da dicotomia bacharelado/licenciatura na formação superior. Uma “ausência” que se desdobra em dois aspectos dilemáticos e decisivos para a formação, para os formadores de formadores e, amplamente, para a prática pedagógica nas escolas.

Uma concordância cada vez mais crescente entre os organizadores dos currículos com relação à possibilidade de aquisição de competências pedagógicas em lugar que não seja o curso de bacharelado e a pouca importância atribuída, por estudantes de bacharelado e por bacharéis, às competências necessárias para ensinar música, estão na base da discussão da formação do músico e do professor de música (Louro, obra citada) e em qualquer debate que se pretenda sério no nível das escolas ou das instâncias maiores de decisões educacionais.

O efeito dessa exclusão das disciplinas pedagógicas no curso de bacharelado “subtraindo ao instrumentista que se proponha a dar aulas a consciência de todo o trabalho de pesquisa já realizado na área” (Louro, ob. cit., p. 108) reforça a falácia de que quem sabe tocar sabe ensinar.¹

O entendimento provisório que tivemos sobre a realidade da *EMAN* incorporou a conjunção desses aspectos. Pelo que pudemos observar no caleidoscópio da prática, um problema refletia nitidamente o outro: a formação incipiente e um ensino deficiente devoravam-se no cotidiano, cristalizando as disposições pessoais, dando-lhes as formas aparentes da acomodação, do desinteresse pelo estudo, pela pesquisa e pela reflexão. Numa

¹ Registrava-se no Brasil, até 1998, apenas um curso em nível superior voltado para professor de instrumento. (Louro, 1998)

situação como essa, a perspectiva de inovação ou de renovação das práticas configurou-se, primeiro que tudo, como assustadora ou, até mesmo, impossível de existir.

O que não poderíamos esquecer é que escolas, currículo e tudo o que lhes diz respeito são construções históricas sociais, na origem e concepção e, também, que o mundo educacional dos professores, o mundo que constróem e vêem e com o qual interagem, bem como as interpretações e ações que desempenham é configurado, na maioria das vezes, como o único mundo possível. Seria sem explicação o fato de que a *EMAN* fosse dividida em espaços, em tempos, em matérias ou disciplinas distribuídas seqüencialmente, em hierarquias e seleções que incluem determinados conhecimentos e excluem outros? Poderíamos compreender esse mundo olhando de fora? As inquietações geradas por essas observações e pelas indagações que as acompanharam sinalizariam nossos próximos passos, ajudando a escolher o caminho a tomar e as direções a seguir.

Sinalizadores:

Entendemos que mudanças radicais nas escolas e nos currículos, ao lado de outras transformações mais amplas que marcaram a história das concepções de ensino e aprendizagem, tornaram-se possíveis apenas pela reflexão crítica que ocupou os pensadores da educação por quase toda a segunda metade do século passado.

Uma síntese fornecida por Hernández indica que essas mudanças tenham sido de interesse e foco: passou-se da preocupação do como recordar para o interesse em como transferir a informação a outras situações; do valorizar a capacidade de memorização e aplicação de “fórmulas” a problemas determinados, para uma ênfase na capacidade de

planejar problemas e encontrar soluções; da valorização de resultados, para o interesse por processos e, por fim, da valorização da quantidade de informação para uma concepção do saber como capacidade de busca seletiva, ordenação e interpretação da informação visando atribuir sentido e gerar conhecimento. (Hernández, 1998)

Mudanças tão amplas não ocorreriam sem que fossem percebidas por educadores e pesquisadores em nossa área. Tourinho (1994. cit.) relaciona as mudanças na área de música a ter-se trazido para o centro do debate em educação musical novas posturas, que implicaram em:

- enfatizar a música como arte aural, portanto fundamentalmente ligada à audição;
- uma abordagem do som e do ritmo e outros conceitos musicais como “fenômenos relacionais”; e em
- uma visão da aprendizagem musical como *experiência* envolvendo as diversas dimensões do conhecimento musical: do comportamento (fazer e recriar); do sentimento (sentir e perceber); e do de pensamento (intuir, conceber, imaginar).
(Tourinho, op. cit.: 33-4)

São, porém, pouco evidentes os efeitos dessas “descobertas” na realidade das escolas de música – especialmente nas ditas de ensino tradicional. Sabe-se que a maneira de dar aula e a fala do professor continuam, muitas vezes, a ritmar a aprendizagem concreta dos alunos (Tait, 1994). Compreendemos que, para o nosso professor médio, o acesso a esse conhecimento ainda não é fácil. Requer, muitas vezes, o domínio de uma língua estrangeira. Fatores como “tempo” encontram-se entre outros que podem encabeçar uma

lista de motivos para o distanciamento do professor em relação às mudanças: na maioria dos casos ele precisa dar aulas em mais de uma escola, além de necessitar de tempo para estudar o instrumento, tocar em orquestras etc. O próprio sistema escolar e as condições institucionais podem ser apontados, como possíveis obstáculos, seja em termos de restrições materiais ou em nome do excesso de normas burocráticas a cumprir.

Não deveria ser a única possibilidade de existência, para a escola, o conjunto de compartimentos fechados, de faixas horárias fragmentadas, de reprodução irrefletida de repertórios e métodos em que, em certos aspectos, tornou-se: aproximá-la de algo como uma “comunidade de aprendizagem” não voltada unicamente para o adestramento de músicos para orquestras ou para prestarem exame vestibular, com espaço para o ouvinte, para o músico amador, deveria constar na lista de seus outros possíveis.

Pensando em transformações na prática que apontem para mudanças nas direções apontadas, Perplexos pelas indagações geradas ante a visão do mundo complexo da Escola de Música da qual já muito aproximáramo-nos, fomos investidos da consciência de que, já adentrados no século XXI, algo necessitaria ser feito em direção à ampliação das práticas na EMAN. Impossibilitados, no entanto, de pensar em qualquer proposta pedagógica ou de pesquisa que não levasse em conta a consulta e o (re)conhecimento dos referenciais filosóficos e práticos daqueles que *estão* na escola – tal postura seria contrária a todas as demais que assumimos em nossa vida profissional – o mínimo que poderíamos fazer seria tentar aprofundar nosso conhecimento da mesma.

Indagamos *com* os professores e professoras – buscando as bases em que são tomadas as decisões sobre currículos e sobre o processo de ensino musical na sua escola; vimos crescer em importância o aspecto de que o professor seja questionado e se

autoquestione quanto a práticas e métodos, assunto que emergiu, nos últimos anos, em escritos de diversos autores estrangeiros como Perrenoud (1999; 2002); Hernández (1998; 2000) e também no Brasil com Freire (1987; 2000); Tourinho (1994); Oliveira (1994); Hentschke e Del Ben (2002) entre outros.

Sabe-se, no entanto, que a postura e a prática de refletir sob a própria prática não estão ainda no centro da identidade docente e da formação (Perrenoud, 2002). Perrenoud sugere o paradigma reflexivo como um “emblema da profissionalização” de modo que o professor deve reagir à maneira burocrática como é às vezes tratado, não “por meio do ressentimento nem dos protestos sindicais, mas pela construção negociada do sistema educativo.” (Perrenoud, 2002: 215)

Pensando em clarificar a afirmação já feita nesse trabalho acerca da relação entre estrutura e ação, fêz-se mister aprofundar a concepção educacional de Estrutura de Ensino de Oliveira (1991a e 1991b), de modo que pudéssemos afirmar a vinculação entre as transformações da prática relatadas nesse trabalho e o aspecto estruturacional do *Círculo de Estudos Pedagógicos* que as gerou.

A teoria da ação, escolhida para pôr alguma luz nesse raciocínio, verse primordialmente sobre a reprodução social, não deixa de lado as possibilidades de inovação na dualidade estrutura e ação em educação, de modo que não podemos compreender uma sem a outra, seja em práticas reproduzidas ou inovadoras. Retomaremos esse aspecto, para deixá-lo mais claro na sessão que detalha a perspectiva estruturacional de Oliveira (Cf. “Análise de Estruturas de Ensino”, Cap. II desse trabalho)..

Recorte temporal

O relato da seqüência de ações de pesquisa organizou-se, para efeito de apresentação nesse trabalho, em duas fases distintas e seqüentes:

Fase 1 - Estudos Exploratórios: que abrangeu o período de maio a novembro de 2002, período em que buscamos firmar nossa presença na EMAN pela participação diversificada em atividades desenvolvidas na mesma, atuando em diferentes âmbitos: coordenação de encontro de alunos e professores de instrumento; atuação em grupos musicais (como correpetidor); participação em bancas de exames e em reuniões de área.

Fase 2 – Ação: nessa fase delineou-se com mais nitidez o caráter de pesquisa participativa, consoante com um projeto de ação apresentado em assembléia geral da EMAN. Foi marcada pelo início do *I Círculo de Estudos Pedagógicos da EMAN*, em janeiro de 2003, ocasião em que se realizavam as matrículas e o planejamento para o primeiro semestre. O

Círculo representa uma ação a mais na seqüência de estudos que vínhamos realizando desde meados do ano anterior. O círculo prefigurava a valorização das dimensões subjetiva e criadora dos professores e professoras, tal como explicitado na proposta do autor do projeto, que explicitava o reconhecimento dos docentes como sujeitos responsáveis diretamente e em primeira instância pela prática.

A escolha do objeto da pesquisa:

Motivaram nossa escolha do objeto, os frutos do primeiro olhar que lançamos sobre a EMAN. A detecção de vários “problemas”, que não nos pareciam isolados, mas

decorrentes de uma conjunção que, num esforço analítico, percebemos como intimamente relacionados. A reflexão a partir das constatações realizadas nessa fase exploratória, permitiu-nos organizar os “problemas” em dois grupos: os mais ou menos “explícitos” ou objetivos e os “mais ou menos ocultos”.

Pareceu-nos de considerável gravidade a inexistência de um projeto educativo que unificasse filosofia e prática desenvolvida na EMAN. A este aspecto problematizado ou provocando-o, relacionamos outros: deficiências na formação pedagógica dos professores (em sua maioria são bacharéis em instrumento); arcaísmo de alguns processos de ensino adotados na instituição; a maneira quase caótica de apresentação de alguns programas de disciplinas, especialmente na área de ensino instrumental, e tantos outros que já estiveram em foco na crítica da educação musical feita por diversos autores nos últimos anos. (Santiago, 1994; Tourinho, 1994 entre outros)

A ausência de um projeto unificador configurando diretrizes atualizadas emanadas pelo sistema educacional ou pela própria escola, ligava-se diretamente à falta de integração entre as disciplinas, contribuindo, na nossa maneira de entender, não apenas para o apego dos professores a formas tradicionais, às vezes arcaicas, de “transmissão” de conhecimento e de técnica mas, prioritariamente, reforçando o isolamento pedagógico e a postura isolacionista correspondente.

No contexto observado, em que o professor era o responsável único e isolado pela planejamento da prática, afigurava-se-nos uma contradição entre individualismo e autonomia: o trabalhar isolado poderia não ser apenas fruto de um puro individualismo, mas uma forma de ocultar, sob a aparência de liberdade e autonomia profissional, o que

poderia ser a outra face do problema igualmente amplo da falta de comunicação e do isolamento entre os professores e entre as disciplinas.

A necessidade sentida de expandir os horizontes dos atores envolvidos no processo educativo na EMAN, apontou para a necessidade de implementar dinâmicas que possibilitassem a reflexão e a ação sobre a prática *com e para* os professores, prefigurando a nossa contribuição possível à escola.

Método:

Os estudos exploratórios que antecederam o *Círculo* envolveram procedimentos que foram desde a observação participante à realização de entrevistas, aplicação de questionários etc. Na fase do *Círculo* a recolha e análise de informações realizou-se em um contexto de dialogicidade e reciprocidade, fazendo com que se tornasse importante a estrutura relacional implementada entre pesquisador e professores.

Considerou-se, em todos os momentos da pesquisa, a diversidade de condições institucionais em que se desenvolveu. Não foram negligenciadas essas influências dispersas, sabendo-se que a consideração de tais fatores seria, inclusive, determinante do andamento e do poder da mesma. Com essa consciência e procedimentos pretendeu-se aumentar a probabilidade de produzir conhecimentos mais válidos ecologicamente.

Justificativas:

Costumamos afirmar nas nossas conversas com professores que a pedagogia e a psicologia já possuem há algum tempo bastante conhecimento acumulado sobre os processos de aprendizagem e sobre o sujeito que aprende, mas que pouco conhece, ainda,

sobre quem trabalha diretamente com esse sujeitos, ou seja, sobre o professor e sua prática. Qualquer trabalho que tenha como característica o voltar-se para o conhecimento da prática de professores de música, contribuindo com a ampliação do conhecimento sobre esse profissional, estaria justificado por si. Há outras justificativas, igualmente importantes, que devem ser relacionadas:

a) Razões de natureza teórica

A pesquisa de problemas escolares do ensino musical contribui de forma mais ou menos direta com a ampliação do conhecimento sobre a escola de música e sobre algumas de suas especificidades, ajudando na construção do conhecimento no campo curricular, especificamente no da formação do professor de música.

b) Razões de natureza empírica - esse estudo justificou-se, também, pelas seguintes razões:

- 1.- Envolveu a análise de um dispositivo de formação continuada do professor de música;
- 2.- Apresenta um trabalho coerente com as necessidades da instituição focalizada, atendendo alguns de seus anseios (legitimação endógena);
- 3.- Representa uma parcela da luta por melhoria em uma Escola que tem sido ao longo dos anos, o lugar para onde afluem músicos recém formados, da Paraíba e de outros Estados, confrontados com a necessidade de atuarem profissionalmente no campo da docência;

- 4.- Reflete o envolvimento do autor com a EMAN– como aluno, como professor e como pesquisador (envolvimento êmico).

Pertinência da escolha do objeto:

Pensar e agir na linha proposta nesse estudo traz o ganho de produzir para a docência um discurso não submisso, por princípio, à hegemonia dos discursos acadêmicos gerados longe da prática e do dia-a-dia dos que a fazem a escola. Pretende-se ter contribuído com o processo de atuação da criatividade desses docentes acrescentando aos seus referenciais para prática este trabalho, de cuja feição participaram.

Disponibilidade do material empírico:

A pouco e pouco tornam-se mais evidentes na literatura de Educação Musical no Brasil, trabalhos voltados para a compreensão dos fazeres pedagógicos a partir das concepções e práticas dos profissionais diretamente envolvidos na ação educativa (Del Ben, Hentschke e Souza 1999; Del Ben e Hentschke, 2002; Hentschke, Souza e Oliveira, 1999 entre outros). São menos numerosos, porém, os que abordam problemáticas específicas da educação musical em escolas ditas especializadas. Ressaltam Esperidião, 2002; Freire, 1992; Louro, 1998; Rafael, 1999.

Reconhece-se a necessidade de mais estudos específicos sobre a formação de professores de música, seja em reflexões teóricas ou trabalhos empíricos, principalmente quando se constata que a expansão das competências e dos horizontes dos atores envolvidos no processo educativo para além das competências técnicas é apontada na literatura em educação musical como uma necessidade (Oliveira 2001).

Problematização:

A identificação de uma diversidade de níveis de atuação que caracterizam a prática docente (Azzi, 2000) denuncia que o que comumente chamamos de educativo “não esgota as práticas relacionadas com educação” remetendo para âmbitos diversos de atuação docente incidindo na realidade escolar. Uma lógica própria da escola, com seus problemas e possibilidades constitui contextos diversificados da prática, dos quais participam, em graus variados as normas, as condições materiais, a organização do espaço e do tempo. (Gimeno Sacristã, 1995: 68)

Essas particularidades são decisivas para o desenvolvimento da prática, ligando-se à autonomia do professor decidir sobre suas próprias práticas, num jogo entre a autonomia e o controle que se dá de maneira especial no magistério. (Rockwell e Mercado, 1986: 67, citado por Azzi, op.cit.: 43) Vemos, dessa forma, o professor desenvolver-se em uma atividade eivada de condicionamentos, em uma instituição na qual ele não age no vazio, mas em contextos complexos de determinações.

A saída encontrada é a de conceber o ensino como um processo de construção social: uma construção erigida na prática, que envolve ações do professor ou do coletivo de professores de uma determinada escola fazendo parte de uma prática social. Só a partir dessa concepção é que se poderá pensar em uma renovação pedagógica no nível da práxis, considerando o que há de político nessa proposta e articulando as idéias e iniciativas voltadas para as mudanças numa perspectiva que as leve para além do nível de práticas pessoais.

Gimeno Sacristã defende como condição para as mudanças em educação, que elas se dêem na concepção de um projeto que integre a estrutura ordenadora da prática profissional; esse autor alerta, então para o fato de que, quando não se variam os referenciais, propostas que podem até ser renovadoras, aparecem e são vistas mais como uma resistência ao sistema do que expressões da criatividade profissional. (Gimeno, 2000: 171-2)

Limitado em sua atuação, ora por fatores da formação, ora pela força de condicionamentos estruturais externos, o professor de música atua, na maioria das vezes, muito restritamente, em atividades didáticas como determinação de repertórios, observação do tempo de aula, atribuição de notas em bancas examinadoras etc.

De acordo com a atuação na prática, o trabalho do professor encaixa-se em níveis que vão da imitação-manutenção à mediação e criação-geração (Tanner e Tanner, 1980). A observação dessa classificação aparentemente simples permite abstrair alguns princípios como, por exemplo, relacionando o nível de atuação ao poder de opção: o poder de conhecer e de agir, determinantes da possibilidade de existência digna na profissão, é minimizado no primeiro item dessa classificação de Tanner e Tanner. O que se dá diferentemente, nos dois últimos níveis envolve, por sua vez, o papel do professor tanto de *mediação* quanto de atuação como profissional “que age criativamente” (Oliveira, 1991b).

O modelo de Tanner e Tanner significa, antes de tudo, uma opção quanto ao grau de autonomia que se pretenda para o professor, com a conjunção dos níveis representando, ao mesmo tempo, uma opção política e um modelo de profissionalização. (Gimeno 2000: 179) Esse é, inclusive, o aspecto mais importante do modelo: na medida em que nos põe diante de uma concepção que alia o poder mediador do professor e valoriza ao mesmo tempo sua

criatividade configura-se, simultaneamente, como modelo de profissionalidade e como uma opção que implica na valorização da profissão. Suscita, pois, inevitavelmente, o dilema da conformação com a imagem do professor como mero tradutor/executor de diretrizes, das quais não participou na formulação, ou da valorização de seu papel como sujeito da própria prática. Enquanto não se resolve o dilema o professor segue aproveitando as “brechas” onde possa atuar.

Posicionamo-nos pelo enfoque coletivo da profissão do professor de música, fortalecendo-o e contribuindo para a ampliação dos conteúdos de sua práxis, preocupação que está cada vez mais na agenda de pesquisa educacional nessa área. (Del Ben e Hentschke (2002), Del Ben, Hentschke e Souza (1999); Esperidião (2002); Hentschke, Souza e Oliveira (1999).

Essa saída “ecológica” pelo coletivo da profissão é perspectivada provendo a possibilidade de conhecer e alterar a prática pedagógica nos limites da compreensão das interações entre níveis ou contextos de atuação do professor. Gimeno-Sacristã (1999: 68) situa a prática docente em uma contextualização tríplice que engloba: o contexto pedagógico – nível mais imediato da prática; o contexto profissional – que remete ao coletivo da profissão e o contexto sociocultural. A proposta de Gimeno é de compreender a profissionalidade como “o que é específico da profissão”, com seus conteúdos construindo-se e desenvolvendo-se na ação e na análise reflexivo-crítica. (Gimeno-Sacristã, 1995: 65)

A proximidade entre o conceito gimeniano de profissionalidade e o conceito de práxis embasa nossa postulação de que a relação estrutura-ação “explica” a prática, norteando nossas reflexões acerca da tese de que a profissionalidade docente, enquanto práxis, se desenvolve nessa relação dinâmica. Isso porque, consideradas em seus aspectos

sociais, as implicações dos professores na prática ligam-se não só à melhoria do ensino mas à própria libertação dos professores como grupo.

Seguimos essa linha de pensamento, de acordo com a qual a ampliação dos âmbitos de atuação do professor, que pode se traduzir em elementos de inovação, acresce à práxis a dimensão política da ação educativa, um elemento de resistência às deliberações externas (políticas, burocráticas etc.), dotando o professor de um referencial a mais na sua prática.

Foi, pois, com a identificação de potenciações próprias do trabalho docente enfocado em seu caráter coletivo, que se construiu nossa argumentação, fazendo sobressair a “mediação profissional grupal”, que pode gerar uma profissionalização compartilhada, traduzindo-se em melhoria da escola e na condução da mesma para direções coerentes e sustentáveis.

Objetivação:

Define-se, portanto, o objeto de nossa pesquisa, não como um estudo de avaliação de um modelo de formação de professores, por mais que contenha desses elementos mas, como uma análise desenvolvida sob o foco da relação estrutura-ação, que atesta o ampliar-se dos conteúdos da prática de professores de música em uma escola especializada, decorrente de um processo de reflexão-ação-reflexão sobre a prática.

Ganhos da pesquisa:

O *Círculo*, caracterizado como dispositivo de ação-reflexão-ação na medida em que envolveu os professores em um processo de conscientização das concepções e ideologias

que permeiam o ensino, articulando esses conteúdos à análise e explicitação das práticas e ao estudo dos problemas atuais em educação musical, implicou primordialmente no desenvolvimento das competências de trabalhar em equipe e de engajar-se em um projeto coletivo para a instituição.

Concebido sob o princípio educativo de “ajudar os professores a se reconhecerem como arquitetos de sua própria prática” (Paulo Freire, 2001: 140) articula-se nesse trabalho como “ganhos para o professor” traduzidos em:

- crescimento na prática
- engajamento – a sensação de participar, de ser sujeito
- aprender, em vivência, uma forma não autoritária de trabalhar com colegas
- uma aprendizagem sobre a própria escola

Buscou-se não perder de vista as limitações e dificuldades inerentes à proposta sabendo, fundamentalmente, que sua realização era extremamente dependente da colaboração e disponibilidade de um número mínimo de pessoas, ao lado de uma abertura da instituição para o diálogo.

No capítulo Metodologia (primeira parte) descrevemos sucintamente os procedimentos exploratórios que conduziram à fase da ação propriamente dita. A segunda parte do capítulo detalha o desenvolvimento do *Círculo de Estudos Pedagógicos*. No capítulo Resultados as ações específicas dos professores são abordadas como construções específicas relativas ao desenvolvimento do *Círculo*. Essas ações são vistas nesse estudo como efeitos de um trabalho que se iniciou como um convite feito aos professores: um convite à viagem de ouvirem-se que, antes mesmo de empreendida, poderia expô-los a

riscos imprevisíveis: riscos de descobrir ou ter que abrir novos caminhos; de romper com posturas formais estabelecidas – que às vezes apenas protegem o dado como feito que não incomoda – e, enfim, de empreender uma viagem que poderia obrigar-nos a transitar pelos espaços desconhecidos de uma nova postura de pesquisa e descoberta. Algumas das ações desenvolvidas pelos participantes do *Círculo* podem ser vistas em detalhe nos Anexos (e.g., Projeto Político Pedagógico da Escola; Estruturas de Ensino etc.)

Embora não tenha sido o foco e a intenção, acreditamos ter chegado muito próximo de uma perspectiva freireana de pedagogia, na qual o diálogo, concebido como estratégia epistemológica e pedagógica, provoca um tipo de relação entre os sujeitos e entre estes e a realidade – a relação dialógica – que se constitui como relação dialética com potencial de transformação das pessoas e do mundo em que vivem.

As dificuldades comuns ao desenvolvimento de trabalho em equipes, entre as quais ressaltam os problemas de tempo muito comuns na profissão: a diversidade de atividades desempenhadas pelo professor, excesso de turmas / alunos, não podiam ter faltado como ‘explicação’ para as ausências. Vale dizer que houve um grupo que compareceu a todas as sessões mantendo a frequência a despeito das dificuldades.

PRÁTICA DOCENTE

Docência é práxis

Se concordarmos que a atividade docente é expressão de um saber pedagógico que se designa, ao mesmo tempo, como fundamento e como produto da atividade que orienta (docência) que acontece no contexto escolar, ou seja, em uma instituição social e historicamente construída, então não será difícil concluir que estamos dizendo também que o trabalho docente é uma prática social. Uma prática que se constrói no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e que, portanto, nela se constituem como seres humanos.

Dialeticamente, é o que ocorre com o professor que, diante do aluno, com e para o qual desenvolverá situações de ensino-aprendizagem visando promover uma mudança do mesmo pois há sempre uma idealização do “novo” pelo professor. Ao mesmo tempo que modifica o mundo do aluno propiciando informações e experiências, transforma também a si próprio, num jogo de forças inerente a toda prática social, em que jogam inevitavelmente interesses, motivações, visões de mundo e intencionalidades.

Todos esses elementos que entram no jogo da *práxis* atuam mediados pelo grau de consciência dos atores e pelo contexto onde a prática se dá; mas também pelas necessidades e possibilidades próprias dos atores, configurando a atuação pedagógica como *práxis*. Nesse sentido em que há intenção de provocar mudança, é que se pode afirmar que a *práxis* vai além do *trabalho*. (Azzi 2000: p. 46) Acrescentaríamos, pelo mesmo raciocínio, que essa pode ser uma explicação para a distinção necessária entre ensinar e educar.

Essa idealização teórica do resultado é a condição para que a ação educativa seja *práxis*: enquanto elemento teórico da *práxis*, não transforma a realidade; o elemento real de

transformação é, irrefutavelmente, a prática – a ação. Uma boa definição para prática será então

[. . .] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessante da realidade humana” (Vázquez, 1977: 213. Cit. por Azzi, p. 47)

Portanto, a ação docente identificada na relação teoria-prática é práxis porque

[. . .] como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. Para isso necessita conhecer essa realidade e negá-la. Negar significa transformar em outra realidade. (Azzi, id., ibid.: 47)

Definido a partir das determinações mútuas entre teoria e prática, entre estrutura e ação, o processo de ensino caracterizado como práxis, gerando saberes próprios da atividade, possibilita, também, o processo de objetivação do professor. Objetivações de dois tipos, segundo Azzi

Objetivação *em si*, quando representa adaptações ou interiorizações do mundo ou, objetivação *para si*, quando é criativa, quando é sintetizadora. (id., ibid.: 47) [itálicos nossos]

Na análise da prática docente feita por Azzi, a distinção entre objetivações *em si* e *para si* aponta para a diversidade de níveis de atuação que caracterizam a prática docente. A existência de diferentes níveis da práxis denuncia que, o que comumente chamamos de *educativo* “não esgota as práticas relacionadas com educação”. Esse pensamento remete ao reconhecimento de âmbitos diversos de atuação docente que incidem na realidade escolar. (Gimeno Sacristã, 1995: 68) Retomaremos a discussão sobre esse aspecto ao tratar dos contextos de atuação do professor. Deixemos mais claro, por agora, a variação de níveis de elaboração do saber pedagógico na abordagem de Azzi. Essa autora afirma:

É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática. (Azzi, op. cit. p. 48)

Um enfoque da teoria social

Argumentações relativamente recentes da teoria da ação social de Giddens referem-se ao poder dessa teoria de abordar a autonomia das pessoas na conduta social ou na ação profissional. Identificamos em Markert, por exemplo, que

As aspirações da ação dos homens e as exigências de ação da sociedade moderna [. . .] se relacionam, cada vez mais, com características como a autonomia e a competência pessoal. (Markert, 2000: 181)

Um dos pontos-chaves da teoria da estruturação social de Giddens diz respeito exatamente a essa capacidade dos atores de “fazer uma diferença”. (Cohen, 1999: 409) Assumir essa proposição parece apontar a existência de uniformidades sociais, com a ação redundando necessariamente em resultados (como ocorre com os fenômenos naturais). O que ocorre, na verdade, é que de um ponto de vista uniformitário “a produção de resultados naturais não está sob o controle das entidades envolvidas”. (Cohen, id., ibid.: 409) O que vai fazer a distinção, no caso da teoria da ação social, é que

[. . .] as intervenções empreendidas pelos agentes sociais sempre estão, em maior ou menor grau, sob seu próprio controle. (Cohen (1999: 410)

O argumento forte sobre esse poder de intervir nos acontecimentos, que permeia toda explicação gibensiana das práticas sociais, é que

[. . .] a ação social depende unicamente da capacidade dos atores de “fazer uma diferença” na prática de resultados definidos, quer pretendam ou não que esses resultados ocorram, quer estejam conscientes ou não de que eles ocorrem. (id., ibid.)

À crítica de que a afirmação do poder dos agentes atuar de outra maneira implica que todos os atores exploram um grau generoso de liberdade na sua conduta, tem-se respondido, na teoria da estruturação e ação social, com a preocupação de uma maior atenção às coações sociais e materiais que qualquer agente individual pode ser incapaz de mudar (Cf. Cohen, p. 410). Por essa razão, leva amplamente em conta, também, para a compreensão do agir

o conjunto limitado de opções disponíveis para o exercício da ação num conjunto de circunstâncias qualquer. (Cohen, p. 410)

A capacidade dos atores de “fazer uma diferença” e a valorização do papel das circunstâncias são, portanto, pontos-chaves nessa teoria. Giddens e os giddensianos preferem, portanto, falar em liberdade e não em livre-arbítrio, levantando indagações acerca das implicações que podem ser extraídas no que concerne ao determinismo e à liberdade. De acordo com Cohen a alteração de Giddens de que as facilitações e as coações no exercício da ação variam consideravelmente em diferentes circunstâncias históricas significa

[. . .] uma relutância em estabelecer uma posição *a priori* no tocante a questões de liberdade ou determinismo. Considerada sob essa luz, a afirmação de que, em princípio, os agentes serão sempre capazes de “agir de outra maneira” representa apenas uma negação de um determinismo total da ação por forças às quais o agente deve responder automaticamente. (Cohen, op. cit.: 411)

Para Cohen, na medida em que esse ponto é dado como pacífico, na teoria da ação, torna-se difícil presumir que qualquer atividade social seja produzida sempre e em qualquer lugar de um modo que corresponde à ordem da natureza. Nesse enfoque, portanto, qualquer padrão de conduta social pode, em princípio, ser alterado pelos atores envolvidos na sua produção. (Cohen, id., ibid.)

Se isso não significa, por um lado, negar o que há de regularidade fazendo parte da vida social, tampouco permite conceber a existência de regularidades como elementos de uma ordem de uniformidades trans-históricas. Podemos afirmar, de maneira bastante sintética, que o que a teoria giddensiana da *ação/estruturação* toma como base para explicação da reprodução de práticas institucionais² representa a reconciliação da ação com a estrutura, referindo-se, à “reprodução de relações sociais através do tempo e do espaço como transacionadas na dualidade da estrutura.”

A estrutura é, nessa perspectiva, ao mesmo tempo, parte constituinte das práticas sociais e parte “existente” nos momentos geradores dessa constituição, ou seja, ela é tanto o meio quanto o resultado da produção das práticas. (Giddens, 1999: 430) Principalmente neste sentido a abordagem giddensiana diverge tanto de outras teorias da ação particularmente das que privilegiam as propriedades das coletividades sociais.

Na medida em que a relação entre estrutura e ação se firma como uma relação de pressuposição, torna-se difícil presumir que qualquer atividade social seja produzida sempre e em qualquer lugar de um modo que corresponde à ordem da natureza. Portanto,

² O termo *institucional* é usado na teoria estruturacional com referência ao conceito de instituições sociais que se refere especificamente “às práticas rotinizadas que são executadas ou reconhecidas pela maioria dos membros de uma coletividade.” (Giddens e Turner, 1999: 427)

qualquer padrão de conduta social pode, em princípio, ser alterado pelos atores envolvidos na sua produção. (Cohen, id., ibid.)

Perspectivada dessa maneira, a ação social nunca poderá ser vista sob a força de um determinismo total: não se poderá falar em *estrutura* sobrelevando seu papel, mas em *estrutura e ação*. Se isso não significa, por um lado, negar o que há de regularidade fazendo parte da vida social, tampouco permite conceber a existência de regularidades como elementos de uma ordem de uniformidades trans-históricas. O que a teoria giddensiana da *ação/estruturação* toma como base para explicação da reprodução de práticas institucionais representa a reconciliação da ação com a estrutura, referindo-se, à “reprodução de relações sociais através do tempo e do espaço como transacionadas na dualidade da estrutura.”

Estrutura e ação

Pelo que vimos até este ponto ficou claro que o aporte teórico no campo educacional, de paradigmas psicologizantes (como podem ser classificados, por exemplo o paradigma centrado no pensamento do professor ou as abordagens que consideram o poder determinante da racionalidade retórica no processo de negociação de sentidos), importante mas pouco revela-nos acerca do poder de intervenção sobre a prática em suas manifestações reais.

Entendemos, a partir dessas idéias, quão determinada pode ser a prática, mesmo nos casos em que se manifestem saídas individuais: as ações desempenhadas nessa

circunstâncias poderão ser vistas – ou o serão sempre - como rebeldia e resistência. Deparamos, por outro lado, como o professor e sua dificuldade muitas vezes ampliada ao extremo quando se trata de trabalhar em equipes pedagógicas, seja por limitações relativas a fatores inerentes à ocupação (tempo, espaços etc.) ou por fatores do nível intrapessoal mesmo.

Reconhecemos que o fortalecimento de grupos de trabalho, visando a ampliação da capacidade de trabalhar em equipes, pode aumentar o poder de intervenção do professor sobre a sua prática incidindo na prática da escola como um todo. A opção teórica que apresentamos no momento para explicar o *agir* profissional de professores que atuam em contextos e situações (estruturação) na maioria das vezes muito limitados e restritivos liga-se à articulação dos conceitos de profissionalidade ampliada e de poder sobre a prática. O que vem a ser esse ‘poder sobre a prática’?

Buscando uma compreensão mais ampla de *poder* e do que vem a ser o poder sobre a prática a que nos referimos, garimpamos na abordagem teórica estruturacionista de Giddens. (Giddens e Turner, 1999) Giddens acrescenta um elemento de poder, que está presente em sua concepção como um todo da conduta humana social, de cuja atenção ele transfere, oportunamente, para um aspecto que considera mais característico nas práticas coletivas, a saber: o poder – de cada um enquanto sujeito e dos grupos enquanto coletivos de sujeitos – ou *agentes* conforme os denomina – de intervir no estado de coisas. (Cohen, 1999: 409; Giddens, 1999)

Vemos, assim, como esse enfoque teórico transforma a visão comumente aceita da *ação*, equiparando-a à sua capacidade *transformativa*, compreendida como “a capacidade de transformar algum aspecto de um processo ou evento”. Um certo “conexionismo” entre

ação e poder é evidenciado nas explicações giddensianas das práticas sociais: elas não fazem referência, por exemplo, aos interesses que impelem os atores sociais - ou *agentes*, o nome dado por Giddens aos sujeitos, enfatizando a diferença entre estes e agentes – que agem, que se envolvem na prática.

O *agente* ou sujeito é “visto” como atuante, mas, ao mesmo tempo é “descentrado” em favor de uma preocupação mais dirigida para o lado social da conduta e suas contingências. (Cohen, 1999: 409). Compreende-se, do ponto de vista da teoria da estruturação, que a explicação da ação humana em termos de atribuição de significados, ou através da ligação estrita e intrínseca entre comunicação e ação, mantendo-se na linha de uma “explicabilidade” racional, corre o risco de negligenciar o aspecto de produção de atividades sociais, e da vinculação entre a prática e o poder de intervenção.

Visto em um sentido genérico e como anterior à subjetividade ou ao monitoramento da conduta: a ação social depende, portanto, da capacidade dos *agentes* de “fazer uma diferença” na produção de resultados definidos

“[. . .] quer pretendam ou não que esses resultados ocorram, quer estejam conscientes ou não de que eles ocorrem.” (Cohen, op. cit.: 409)

Não há nessa explicação, como possa parecer, nenhuma afirmação de uniformidade social – no sentido determinista, de que a ação social sempre implicará em resultados. A ação não é vista como resultado de interação recíproca entre propriedades físicas com produção de resultados naturais isentas do controle das ‘entidades’ envolvidas. Precisamente nesse ponto insere-se a noção de poder: ou seja, no caso da ação social, as intervenções empreendidas pelos agentes sociais sempre estão, em maior ou menor grau, sob seu próprio controle.” (id.: 410)

Tomar como ponto pacífico e de distinção na teoria da ação social o poder do *agente* de atuar diferentemente em qualquer fase de qualquer seqüência de conduta, dificulta o pensar-se que a atividade social poderia acontecer de acordo com regularidades ocorrendo *sempre* e em qualquer lugar do mesmo modo como se dá com os eventos naturais. Não há uniformidade na práxis, pelo menos no sentido positivista atribuído ao termo. Isso não significa tampouco chegar a uma negação da existência de algumas regularidades. O que Giddens e os giddensianos pretendem significar com essa idéia é que, embora possam ser identificadas algumas regularidades, a concepção de seus elementos não deve ser elevada ao nível de uma ordem trans-histórica.

Ao tomar como ponto pacífico que a educação e as práticas escolares como um todo realizam-se como práxis humana, entendida como ação criadora e auto-criadora por meio da qual o homem modifica o seu mundo e a si mesmo (Damasceno e Therrien, 2000: 17), apontamos para a necessidade de construção e re-construção permanente do conceito de trabalho docente. Nessa compreensão a prática docente é referenciada historicamente, erguendo-se, como toda práxis, a partir de pressupostos entre os quais se incluem:

- a existência de uma unidade teoria e prática caracterizada pela ação-reflexão-ação;
- a necessidade de compreender a prática a partir da estruturação em cujo processo ocorre e no qual elabora seu próprio conceito.

Essa maneira de ver alinha-se às abordagens que defendem a compreensão da prática emergindo de sua própria gênese – incluindo condições históricas gerais (consideração do trabalho como forma histórica) e particulares (como conjunto de ações). (Azzi, 2000: 38)

Ao nosso ver a ação de sujeitos coletivos só pode ser explicada em suas próprias ocorrências, quer dizer, nos seus aspectos positivos. Iniciamos por tentar situar o conceito de *Ação* em suas bases teóricas/históricas para em seguida articulá-lo com nossas preocupações mais pragmáticas de tentar explicar nossa própria práxis.

O fundo da questão está em Weber, especificamente em sua noção de ação social. Enquanto representante da “tradição compreensiva”, atribuiu destaque aos critérios subjectivos dos sujeitos na produção de suas condutas em oposição a outros sociólogos que viam a ação social como objetiva.

A acção (humana) é social na medida em que, em função da significação subjectiva que o indivíduo ou os indivíduos que agem lhe atribuem, toma em consideração o comportamento dos outros e é por ele afectado no seu curso. [Weber, citado por Pacheco (1995: 40)]

Esse conceito de *ação*, de fundo marxista, que assumiu centralidade em diversas construções teóricas está na base do sentido em que é utilizado nesse trabalho, sendo pois coerente com a teoria social da ação enfocada.

Compreender a profissão

Profissionalidade dividida

Vários autores que estudam a *praxis* docente referem-se à sua manifestação em níveis, como Azzi (op. cit.); Gimeno (1995; 1999; 2002); Tait (1994); Tanner e Tanner (op. cit.) entre outros. Entre todos, Gimeno (1999) é quem trata mais detalhadamente a questão,

referindo-se à sobreposição de práticas que denomina de “contextos de práticas aninhadas.” Para esse autor, a forma contraditória e, às vezes confusa, de divisão do trabalho na escola de um modo geral, parece nem sempre obedecer à risca as normas e diretrizes emanadas pelas próprias escolas e pelos sistemas de ensino. A constituição de uma lógica própria por cada escola, com seus problemas e possibilidades, é o que vai constituir o contexto da prática. Na composição desse contexto participam

As normas institucionais, as condições materiais da escola, os recursos físicos, as condições objetivas de trabalho, a organização do espaço e do tempo, as prioridades de trabalho que resultam da negociação entre autoridades, professores, alunos, e pais. (Gimeno Sacristá, 1995)

As particularidades do contexto são decisivas para o desenvolvimento da prática, considerando-se a autonomia do professor decidir sobre suas práticas próprias, quanto aos limites impostos à sua autonomia seja pelas condições materiais da escola seja “[. . .] pelos processos de controle efetivos que se exercem sobre os professores.” Esse jogo entre a autonomia e o controle se dá, inclusive, de maneira especial no magistério, diferentemente de outros ofícios” [Rockwell e Mercado, 1986: 67, citado por Azzi, op.cit.: 43)

Pensamos que para o professor ver-se, assim, em uma atividade que se caracteriza como uma *ação* que transcorre dentro de uma instituição e que tem, por isso mesmo, um grau considerável de condicionamentos, mas que à vezes não é vinculada a determinações estritas, deve suscitar nesse profissional a necessidade de descobrir ‘brechas’ para atuar.

Mais importante do que afirmar a existência dessa “liberdade” é reconhecer que o professor não age (não pode ou não deve agir) no vazio, mas em contextos complexos, podendo vir a ser ao mesmo tempo um gestor, um planejador que muitas vezes não se limita a reproduzir mas também a produzir. (Gimeno, 2000: 166) Só assim é possível

conceber o ensino como um todo enquanto processo de construção social: uma construção erigida *na* prática, com as ações do professor ou do coletivo de professores de uma determinada escola fazendo parte de uma prática social.

Pensar em uma renovação pedagógica no nível da *praxis*, requer pensar no que há de político nessa proposta, vinculando mudanças que vão para além do nível de práticas pessoais. Gimeno Sacristã defende que

“[. . .] Sem variar os referenciais, a renovação aparece muitas vezes como resistência ao sistema, o que produz um alto custo pedagógico e profissional aos professores. A renovação é, em muitos casos, mais uma opção de oposição a essas condições exteriores por parte dos professores do que a expressão cultural da sua criatividade profissional. (Gimeno, 2000: 171-2)

Conclui-se que, se as mudanças intencionadas não se integrarem em um projeto que integre a estrutura ordenadora da prática profissional, esta pode mudar muito pouco em muitos aspectos.

Sobras do poder

Evidencia-se a autonomia do professor principalmente quando a sua atividade do professor circunscreve-se no nível meramente do desempenho na sala de aula, e também como quando o professor se empenha em implantar um projeto curricular até que seja pautando-se em recomendações metodológicas externas e explícitas. Mesmo no caso em que a atividade do professor pode resumir-se a “seguir” um projeto ou à inclusão e adoção

de novas idéias, ele pode agir em função de seus próprios construtos pessoais, no sentido em que

[. . .] ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica também a interpreta e modela, por quê [. . .] nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e forma de perceber [. . .]. (Gimeno, 2000: 175)

O professor atua, portanto, ao que parece, em uma zona híbrida de determinações e indeterminações, muitas vezes, porque a escola, a prática, o currículo e tudo que se relaciona com a profissão são uma só coisa e, cada um, por si, muitas coisas ao mesmo tempo. Isso quer dizer que o professor ao deparar-se com uma nova situação ou compreende os novos significados contidos na proposta, relacionando-os com os que ele tem, ou a proposta será adotada mecanicamente. Com relação a esse ponto, Gimeno defende a concepção da inovação ou melhora dos currículos como um processo dialético – característica de toda *praxis* - entre os significados prévios do professor e os das novas propostas. (Gimeno, 2000: 176)

É nessa zona incerta em que o professor precisa atuar, às vezes extrapolando para além da sala de aula suas intenções, interações e ações constitutivas da essência do conhecimento e da prática pedagógica (Gimeno, 2000: 174). Pensamos, portanto, nas ações docentes como ações essencialmente constituídas em um contexto de relações e interações entre seus integrantes (Damasceno e Therrien, 2000: 16)

Aprendemos com Gimeno que a imagem de imprecisão com respeito à autonomia do professor pode resultar incômoda

[. . .] para quem prefere a falsa segurança ou teme admitir o caráter conflitivo, contraditório e ideológico da realidade. (Gimeno, 2000: 174)

Mas que, por outro lado, pode dar lugar

[. . .] à justificativa da imagem otimista de que o ensino e o trabalho dos professores é criativo, mesmo que seja apenas para acabar a imprecisão. (Gimeno, id., ibib.)

Argumentar acerca de uma relativa autonomia do professor como questão pacífica pode parecer a alguns como discutir sobre o óbvio. É claro que o professor não age de forma padronizada, independente das situações. Há que se ver, porém, o grau e os diversos níveis de desenvolvimento/manifestação dessa autonomia. Ao que parece estamos tratando de uma profissionalidade dividida, assunto que abordaremos na próxima sessão, para ampliar nossa compreensão da *praxis*.

Mediação e Geração

A análise feita por Del Ben e Hentschke (2002: 49) sobre o papel das concepções e ações de educação musical de professoras de música na configuração de suas práticas pedagógicas em escolas de ensino fundamental alinham-se, semelhantemente, à afirmação de Azzi quando à conclusão de que “as pessoas parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações [. . .] bem como as inconsistências e contradições subjacentes às mesmas.” Del Ben e Hentschke acrescentam a observação das autoras de que isso se dá porque

em seu trabalho cotidiano, [as professoras] possuem um interesse fundamentalmente prático [com o propósito explícito de] ensinar música a determinados grupos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam suas práticas pedagógico-musicais. (id., ibid.)

Ao interagirem com uma bagagem já estabelecida e tida como verdadeira – explicam Del Ben e Hentschke - as professoras

acabam por reproduzir e incorporar, em suas ações e concepções, certas práticas e/ou esquemas sociais de pensamento de forma inconsciente e não-reflexiva, pois não questionam seus fundamentos e suas validades. [. . .] Esquemas práticos e de pensamento vão sendo reproduzidos e se cristalizando ao longo do tempo, sem que seus fundamentos sejam questionados. (id., *ibid.*).

A antítese reprodução/criação joga forte entre os dilemas práticos ou mesmo entre as dificuldades e limitações do professor. Esquecendo um certo fator de liberdade de que gozam enquanto atores sociais, muitas vezes o professor limita-se à atuação no nível da sala de aula exercendo de forma reduzida sua capacidade de influir e de definir diretrizes para o seu próprio trabalho. Azzi relaciona diferentes níveis da *praxis* docente, de acordo com o comportamento dos atores nela envolvidos:

1 – a práxis repetitiva ou práxis mimética – limita-se àqueles comportamentos que apresentam característica de esquemas de comportamentos comuns. Caracteriza-se pela repetição de atos e pela utilização exclusiva de esquemas do comportamento cotidiano como a espontaneidade, o economicismo, o pragmatismo, a imitação etc;

2 – a práxis criadora – pressupõe um maior grau de consciência comportando a criação a partir de modelos, tendo como esquema principal de comportamento a analogia. Caracteriza-se pela produção ou autocriação; é determinante permitindo enfrentar novas necessidades e situações. Insere-se em um modelo em que o homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. (Azzi, *op. cit.*: 49)

Abordada na pesquisa empírica, no campo da educação, a questão da autonomia da práxis evidencia a existência de níveis variáveis de independência dos professores,

sintetizando-se na visão de que os professores *decidem* com relação a alguns aspectos como:

- a) interação com os alunos;
- b) tipo de atividade, seqüência de tarefas, uso do tempo e das falas, formas de avaliação etc.; e, em alguma medida;
- c) à relação entre estes. (Azzi, 2002)

Permanece em aberto ou necessita ser compreendido em maior profundidade o grau de autonomia de que goza o professor no exercício de sua profissão, aspecto fundamental para o enfrentamento das questões relativas ao seu poder de agir sobre a prática. Atuando em uma margem limitada diretamente ora por sua formação ora por condicionamentos estruturais externos, o professor corre o risco de tornar-se um mero “executor de diretrizes” restrito à realização de tarefas didáticas como, por exemplo, determinação de conteúdo, observação de utilização estrita do tempo etc., restritas à sala de aula.

À semelhança da organização em níveis de Azzi, descrita parágrafos antes, Tanner e Tanner detalham uma visão da prática organizada de acordo com o nível de atuação do professor, classificando-a em imitação-manutenção; mediação e criação-geração, (Tanner e Tanner, 1980).

A distinção entre os dois últimos níveis de Tanner e Tanner, mostra-se de importância particular, na medida em que envolve o papel de *mediação* do professor tanto quanto o nível em que esse profissional “age criativamente” (Oliveira, 1998). A conjunção desse dois níveis representa

uma opção quanto ao grau de autonomia que se pretenda lhes dar, sendo, no fundo, uma opção política, além de um modelo profissionalizador. (Gimeno 2000: 179)

Dito de outra forma, para esclarecer nosso pensamento a respeito do que consideramos importante na classificação de Tanner e Tanner: não é difícil imaginar que a configuração da prática do professor se dá na navegação *entre* esses dois níveis: estamos diante de uma concepção que, aliando o poder de mediação do professor e valorizando sua criatividade, não apenas contribui com o delineamento de um modelo de profissionalidade, como representa, politicamente, uma opção que implica em uma valorização da própria escolha quanto ao grau de autonomia pretendido.

Esse modelo suscita, irrefutavelmente, a questão de se devemos conformar-nos com a imagem do professor como mero tradutor das formulações implícitas e explícitas do currículo, alienadas de sua formulação, ou se devemos colocar-nos do outro lado, valorizando o papel ativo desse profissional na maior variedade possível de decisões, indo desde o nível mais prático até o das concepções educacionais mais amplas, interferindo na maior diversidade possível de contextos. O professor tem que saber aproveitar as “brechas” onde possa atuar: há brechas, inclusive nos fundamentos legais (LDB atual), trazendo incentivos explícitos, para as escolas de música, mesmo para as mais tradicionais, como é o caso dos “conservatórios”.

Encontrar nos próprios limites e para além deles, as “brechas” e incentivos que nos permitem a todos nós, professores e professoras, assumir o poder de organizar nossa própria profissionalidade é um desafio ligado a um certo “artesanato” e a um “saber virar-se” que se identifica na profissão de professor. Fortalecemos esse pensamento se admitimos

que as idéias pedagógicas dominantes, que num momento se propõem como adequadas para racionalizar a prática atuam em dois sentidos podendo

acentuar nos professores o papel de técnicos submetidos a regulações precisas ou o papel de elaboradores mais criativos da ação em contextos indeterminados e abertos. (Gimeno, 1995:)

O poder de opção, o poder de conhecer e agir são, portanto, determinantes do poder de existir dignamente na profissão contribuindo com sua afirmação e ampliação. Não podemos esquecer, que conceitos como “mediação curricular subjetiva”, “mediações individuais” ainda que possam supor a existência de paradigmas que reconhecem a existência de crenças compartilhadas pelo coletivo dos professores, foram desenvolvidos em paradigmas que traem o condicionamento da pesquisa pedagógica ao campo organizativo dominante e aceito por ela. (Gimeno, 2000: 194)

Afirmamos que todos os processos (pesquisas) e todas as idéias tratadas nesse nível, caso se dêem em detrimento da possibilidade de re-conhecer outros níveis de compreensão e ação da prática pedagógica, permanecerão sempre atravancadores da mesma e do conhecimento sobre, com os professores sendo tratados como “dados” de pesquisa e argumentos isolacionistas que não propulsionam nem um pouco a profissão em direção a uma visão coletiva fecundante. Do fortalecimento dessa visão coletiva e do poder dos grupos trataremos na próxima sessão.

Enfoque coletivo da profissão

Estudos que exploram as particularidades do mundo da prática docente musical, contribuindo para a ampliação dos conteúdos da profissão do professor de música, estão

cada vez mais na agenda de pesquisa educacional nessa área em muitos países nos dias de hoje. Como não poderia deixar de ser, o tema tem centralizado inúmeros trabalhos também no Brasil, versando sobre currículo e reformas curriculares (Barbeitas, 2002; Beineke, 2000; Freire, 1992; Louro e Souza, 1999; Oliveira, 2000); formação do professor (Bellochio, 2000 e 2002; Coelho de Souza, 1999; Del Ben e Hentscke, 2002; Del Ben, Hentscke e Souza, 1999; Marques, 1999; Penna, 2002; Souza, 1998; música e educação escolar Hentscke, Souza e Oliveira.1999; Joly, 1998); processo na educação musical (Csekö, 1994; Rafael, 1999; Santiago, 1994; Tourinho, 1994); música em escolas alternativas (Requião, 2002) e reflexões teóricas sobre os sentidos da música (Duarte e Mazzotti, 2002).

Em quantidade reduzida encontram-se os estudos que abordam problemáticas específicas de escolas de música nos moldes ditos tradicionais – os conservatórios. A literatura na área destaca Musumeci (1998) e, no Brasil, Esperidião (2002) e Freire (1992).

Entendemos que, por mais sinceros que sejam os propósitos dos professores de música, particularmente os formados apenas em bacharelados que não contemplam disciplinas pedagógicas, em compreender a própria prática dirigindo sua ampliação, não lhes basta o questionamento do próprio saber e fazer: se não souberem *como* fazê-lo essa intenção de pouco lhes servirá ou, no mínimo, poderá colocá-los diante de dilemas ainda maiores advindos de uma consciência mostrada a partir de fora, mas sem reflexos na prática real. Uma vez que o professor, muitas vezes, é alijado até mesmo do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar em que está inserido, sobre a escola em que trabalha, iniciativas isoladas podem ser infrutíferas e frustrantes. Gimeno Sacristã sugere a contextualização como saída para essa situação

através de uma análise que considere o momento histórico concreto e a realidade social, mas também o conhecimento acerca da prática pedagógica.

A explicação “ecológica” de Gimeno denota a possibilidade de conhecer e de alterar a prática pedagógica, mas circunscreve e condiciona essa possibilidade à compreensão das interações entre níveis ou contextos de atuação do professor: o nível *pedagógico*, o nível *profissional* e o nível *sociocultural*. Uma contextualização tríplice que se dá: entre o contexto pedagógico – nível mais imediato da prática – incluindo as definições de “funções” do professor; o contexto profissional que remete ao coletivo da profissão ou “a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola”; e o contexto sociocultural incluindo os valores e conteúdos considerados importantes. (Gimeno 1995: 65)

Aproximamo-nos da noção de profissionalidade, tal como utilizada por Gimeno Sacristã, compreendida enquanto “o que é específico da profissão”, com seus conteúdos construindo-se e desenvolvendo-se na ação e na análise reflexivo-crítica. (Gimeno Sacristã, 1995: 65) No nosso entendimento esse aproxima-se muito do conceito de práxis que será abordado mais adiante nesse texto. A existência postulada de estruturação e ação que “explique” a prática norteia nossas reflexões configurando a tese de que a profissionalidade docente, enquanto práxis, se desenvolve nessa relação dinâmica.

Entre os autores identificados na literatura em educação musical que colaboraram para a consolidação dessa maneira de abordar a profissão de professor citamos Oliveira (2001). Aprendemos com esta pesquisadora que a ampliação do contexto de atuação docente supõe

[. . .] a expansão de competências não somente técnicas (planejar e dar aulas, tocar, cantar, compor, reger, apreciar, ler música) mas, principalmente, saber organizar e dirigir as diversas situações de aprendizagem. (Oliveira, 2001: 37)

Nossa análise semelhante da profissionalidade do educador musical inclui, portanto, a indicação de Oliveira da necessidade de expandir os horizontes dos atores envolvidos no processo educativo ampliando

[. . .] a competência do professor de poder usar os seus saberes para refletir sobre o seu papel enquanto *agente* (grifo nosso) da dinâmica cultural. (id., ibid.)

O conceito de práxis tal como o compreendemos é discutido nesse texto pondo em relevo a necessidade de conhecer a práxis – não o conceito – como fundamento para se poder agir sobre a mesma. Para esse fim necessitamos operativamente de: *a*) uma conceituação e uma compreensão razoável do termo que referencie as análises subseqüentes e que possa justificar sua escolha como categoria de compreensão em um trabalho pedagógico; *b*) alguns apoios teóricos mais concretos garimpados na área e *c*) conceitos auxiliares tomados de empréstimo a teorias da práxis. Entramos propriamente, para estes dois últimos pontos, com os conceitos de profissionalidade (Gimeno, 1995; 2000), e de ação e estruturação da teoria da ação social de Giddens.(Cohen, 1999; Giddens e Turner, 1999) Com esse arcabouço teórico pretendemos articular uma explicação para a conjunção das ações educacionais objeto desse trabalho, buscando compreender a práxis do *Circulo de Estudos Pedagógicos* e, em decorrência, a nossa própria práxis.

Abordar a profissão docente em estudos que focalizam o coletivo da profissão contribui para prevenir o isolamento dos professores advindo da falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas. (Gimeno Sacristã, 2000:

122)³ no campo geral da educação os estudos que abordam a profissão docente situam-se, no geral, em uma posição que não nega a existência do professor como sujeito construtivista que atua de acordo com construtos que se diferenciam em função da própria ação no processo sucessivo de construção e reconstrução do seu pensamento e ação. (Costa, 2002; Gimeno, 1999; 2000; Pacheco, 1995)

Esses e outros estudos apontam sim, como uma urgência, a necessidade de entender a profissão para além do lado *psico* indo em direção nítida de uma compreensão social da mesma. Entendemos por esse caminho, que a consideração social da profissionalização docente, fundamentada na necessidade de abordar o exercício profissional dos docentes de forma coletiva, implica diretamente na busca de compreender o papel mediador do professor entre a prática e o currículo, entendido aqui, na acepção mais ampla do termo como relativo a tudo que tem a ver com a dimensão educacional do mundo escolar. Para tanto, faz-se necessário conhecer melhor as inserções dos professores na prática.

Gimeno (2000.: 178) tem o argumento forte. Para ele a clarificação das implicações dos professores na prática está ligada a:

→uma progressiva libertação dos professores como grupo

→ao desenvolvimento de sua profissionalidade e

→à maior qualidade do ensino.

Essas razões, por si, justificariam o debate em torno dos professores, vistos como um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação. Auxiliar os professores a

³ As referências a este autor são feitas ora como Gimeno Sacristã, ora como Gimeno. Será utilizada a Segunda forma nesse trabalho.

desenvolverem sua profissionalidade, com todas as decorrências pertinentes a esse fato, pode contribuir para melhoria do ensino e libertação como grupo profissional. Tal intenção não poderia figurar como melhor em uma lista de intenções para qualquer estudo no campo educacional. Encontra-se referência significativa, na literatura em educação musical, relativa ao poder do professor sobre a prática. Manifestando-se sobre as razões e as seleções feitas pelo professor, que envolvem os por quês, os quês e os comos, Tourinho define o poder do professor de controlar a própria prática como

[...] ter condições de discutir e promover a discussão sobre o que fazemos, com que bases, visando quais objetivos, em que grupo e em que contexto. (Tourinho, 1994: 37)

Estão envolvidas nessa concepção uma expectativa e uma idealização das condições de trabalho do professor. Fatores como desintegração do currículo (disciplinas isoladas) e isolacionismo dos professores têm que ser atacados de frente para que se tenha, no mínimo, algumas condições mediante as quais ocorra a discussão. Um enfoque coletivo da profissionalização é proposto por Gimeno como uma necessidade a combater o isolamento que supõe “a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas”. (2000: 122 e ss.)

Essa é a saída do desenvolvimento de um pensamento estratégico que permita o encontrar soluções inovadoras a partir do próprio estabelecimento prevenindo inovações “acrescentadas” (Canário, 1999) e, por outro lado, a consolidação da comunicação entre professores enquanto “profissionais entre iguais” (Gimeno, 2000). Esta é vista por Gimeno como

[...] uma fonte de acumulação de saber prático de professores e de disseminação do conhecimento profissional [. . .] realizando-se dentro do grupo ou entre grupos diversos. (Gimeno, 2000: 179)

Fomos, por esse caminho, levados a entender a consideração social da profissionalização docente, fundamentada na necessidade de abordar o exercício profissional dos docentes de forma coletiva compreendendo, dessa maneira, o papel mediador entre a prática e o currículo (v. p. 178) e para tanto, faz-se necessário conhecer melhor as implicações dos professores na prática.

Consciência e ação

Ao tomar como ponto pacífico que a educação e as práticas escolares como um todo realizam-se como práxis humana, entendida como ação criadora e auto-criadora por meio da qual o homem modifica o seu mundo e a si mesmo (Damasceno e Therrien, 2000: 17) apontamos para a necessidade de construção e re-construção permanente do conceito de trabalho docente. Uma compreensão da prática docente referenciada historicamente, erguendo-se, como toda práxis, a partir de pressupostos entre os quais se incluem:

- a existência de uma unidade teoria e prática caracterizada pela ação-reflexão-ação;
- a necessidade de compreender a prática a partir da estruturação em cujo processo ocorre e no qual elabora seu próprio conceito.

Essa maneira de ver alinha-se às abordagens que defendem a compreensão da prática emergindo de sua própria gênese – incluindo condições históricas gerais (consideração do trabalho como forma histórica) e particulares (como conjunto de ações). (Azzi, 2000: 38)

Profissionalidade compartilhada

Em tarefa mais complexa estaremos envolvidos ao tentar clarificar de que *modo* o conhecimento ou consciência da práxis tem a ver com a questão da implicação do poder sobre a mesma. Recorremos, em nome da clareza, a Gimeno

[. . .] Um professor que não pode intervir nas dimensões que configuram a vida do centro escolar como comunidade educativa não se coloca determinados problemas relacionados com o centro como organização social, com regras de funcionamento interno e de relações com a comunidade exterior, com a administração educativa ou como o corpo social em geral. (Gimeno, 2000: 197-8)

O comentário de Gimeno sobre a prática docente desenvolvida no modelo isolacionista da escola mostra a figura de um professor totalmente absorvido em um estilo individualista, circunscrito à aula como espaço “natural” de trabalho firmado

dentro de um espaço estrito de problemas possíveis no qual só cabem alguns temas, algumas decisões, algumas opções pedagógicas e não outras. (p. 197)

A ampliação do nível das práticas indo do meramente o técnico-pedagógico para o nível de práticas organizativas exige outro tipo de conhecimento e ação que inclui competências como a comunicação profissional entre iguais. Sobre esta sabe-se que

[. . .] é uma fonte de acumulação de saber prático dos professores e de disseminação do conhecimento profissional, como ocorre em muitos outros campos, realizando-se dentro do grupo ou entre grupos diversos (Havelock, 1979, citado por Gimeno 2000:197).

Diretamente ligada ao aspecto discutido no item anterior está o fato de que, satisfazendo-se os requisitos de estar a escola em relação com a comunidade (entorno)

dentro de uma determinada filosofia educativa e sócio-política, atendendo a sua cultura, aproveitando seus recursos e projetando-se nela,

essas exigências pedem um plano particular do currículo que escapa às competências individuais dos professores, reclamando uma coordenação para a elaboração de um projeto educativo de centro que os leve em conta. (p. 197)

Há, pois, uma implicação direta da mediação grupal e da necessidade de estimulá-la entre outras razões porque

[. . .] Um contexto organizativo favorável ao melhor ambiente de aprendizagem reclama decisões coletivas por parte de todos os professores que incidem sobre os alunos. (id., *ibid.*: 198)

A ampliação dos âmbitos de atuação do professor em um contexto de ação que pode se traduzir nos elementos de inovação que comporta vai de encontro à acomodação do docente advinda de fatores de formação (profissional, cultural, científica), acrescentando-lhe um elemento que pode ser-lhe útil à resistência a deliberações incoerentes de instâncias políticas, burocráticas (internas e externas à escola) dotando o professor de um referencial a mais na sua prática. Essa dimensão política da renovação pedagógica não precisa, de acordo com Gimeno, de mudanças apenas no nível de práticas pessoais. Esse autor defende que

Sem variar os referenciais, a renovação [. . .] é, em muitos casos, mais uma opção de oposição a essas condições exteriores por parte dos professores do que a expressão cultural da sua criatividade profissional. (id., *ibid.*: 171)

Essa imagem de imprecisão sustenta-se unicamente na base da negação de outras determinações “que fazem com que o ensino não seja uma atividade tão aberta e interpretável pelos professores” (id., *ibid.*) e do “esquecimento” de que é uma prática social num contexto histórico e institucionalizado.

É com a identificação de potenciações próprias do trabalho em grupo que se constrói nossa argumentação fazendo sobressair a “mediação profissional grupal”, para

tomar de empréstimo uma expressão de Gimeno, que pode gerar uma profissionalização compartilhada (expressão também gimeniana), buscando uma melhoria da escola em direções coerentes com a ação.

A tese é que a “profissionalização compartilhada” amplia âmbitos e aumenta poder, significando, acima de tudo, a ampliação do espaço de decisões do docente no qual

[. . .] a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão que talvez a pedagogia e ideologia de controle dominante sobre o professorado e o sistema educativo não consideraram próprios, sequer, dos docentes, mas que um sistema democrático e um professorado mais desenvolvido profissionalmente exigem, sem sombra de dúvida. Tal ampliação para dimensões coletivas [. . .] resgata novos problemas para discutir, sobre os quais recolhe informação e apoio em experiências alheias.” ((Gimeno, 2000: 198)

Reforça nosso argumento o de Del Ben e Hentschke (2002) segundo o qual a transformação da prática pedagógico-musical só poderá acontecer através de ações concretas e cotidianas de seus participantes

[...] com suas concepções e ações, seus quadros de referência, suas crenças e experiências pessoais e até mesmo suas inconsistências, contradições ou verdades inquestionáveis. (p. 55)

Essas autoras deixam claro, portanto, que a transformação da práxis pedagógica envolve, necessariamente, os professores.

PARTE 2

Apreciação de Estruturas de Ensino

Tenderia para um nível meramente ideal – utópico – qualquer pensamento sobre currículo escolar e processos educacionais que não levasse em conta, além dos alunos, os professores, os materiais e formas, bem como sua adequação às capacidades e habilidades dos agentes diretamente envolvidos na ação. Pensando nessa questão a educadora musical Alda Oliveira (1991a, 1991b) propõe a construção de currículos voltados para o ensino/aprendizagem de idéias fundamentais sobre qualquer assunto que se pretenda ensinar, ou seja, que favoreçam a aquisição de idéias gerais bem como sua aplicabilidade para além de aprendizagens específicas.

A análise de Oliveira (1991a: 62-3) sobre as posturas profissionais do professor de música e do educador musical, considera o contexto da aula de música, pondo em foco dois aspectos: um que envolve o fazer e ensinar música atendo-se ao objetivo maior de “reprodução clara, perfeita, agradável da música [e] projeção social da música e do intérprete”; e outro, que dá relevo ao ensinar a entender música. De acordo com essa autora, nas duas posturas o fazer musical está presente, porém, nesta

as atividades ou estruturas de ensino usadas pelo profissional se direcionam para o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos em cada fazer musical, além de trabalhar os processos psicológicos, motores e formais envolvidos com a aprendizagem de música (Oliveira, 1991: 36).

A teoria de Estruturas de Ensino de Oliveira, considerando a diversidade de situações, sujeitos, formas e realidades contextuais favorece

o pensar estruturante-flexibilizado, pois, estimulam a flexibilidade metodológica e criativa, a criação e a análise das situações de ensino-aprendizagem na cultura, na escola, visando a adequação da ação educativa aos sujeitos e aos objetos curriculares. (Oliveira, 2000: 12)

Outros educadores e pesquisadores brasileiros adotam essa concepção e, em momentos e graus diversos, têm contribuído para sua consolidação, a exemplo de Rios (1998); Souza (2000); Rafael (1998) reconhecendo, com a autora, a importância da análise de estruturas de ensino, para o educador musical, que deve ser a mesma que tem para o músico, analisar as estruturas musicais. Oliveira não deixa de considerar em sua argumentação, a formação do professor de música na realidade brasileira, cuja cultura apresenta uma ampla diversidade de situações, sujeitos, formas e realidades contextuais.

Partindo de uma compreensão das Estruturas de Ensino (EE) como “entidades ou sistemas fechados que se cristalizam através das testagens na práxis” ou como “conjuntos de atividades autônomas, com dependências ou fenômenos solidários internos”, Oliveira defende que

o educador precisa entender as estruturas gerais dos sujeitos, além de compreender os elementos básicos do contexto cultural dos receptores [] adequando Estruturas de Ensino às funções e aos sujeitos (Oliveira, op. cit: 38).

Em termos práticos, isso sintetiza a proposta dessa pesquisadora, que considera fundamental, para a área de música, o estudo das Estruturas de Ensino, que possam ser usadas nos vários contextos e para os diversos tipos de clientela. Alguns pressupostos são adicionados a favor dessa perspectiva, a saber:

- que a transmissão de conhecimento deve ser direcionada para a transferência de aprendizagem específica, não só de aprendizagem não específica;

- que seja na prática da sala de aula ou na educação informal, os sujeitos da ação educacional – professor e aluno – estarem relacionados diretamente é condição para que haja aprendizagem significativa;

- que se deve considerar a influência exercida pela cultura no significado e no ritmo da aprendizagem dos alunos.

Particularmente no que se refere a este último ponto, em que reflete sobre a inexistência de duas classes de alunos iguais, Oliveira propõe que seja adequada à situação brasileira o estudo da sintaxe das Estruturas de Ensino levando em conta sua compatibilização com os sujeitos da ação educacional, dos materiais utilizados e a diversidade de situações, sujeitos, formas e realidades contextuais. Isto favorece, portanto, o pensar estruturante-flexibilizado, estimulando aquela flexibilidade metodológica e criativa, a que nos referimos parágrafos antes.

As EEs propostas por Oliveira referem-se basicamente a :

- atividades feitas pelo professor
- ao assunto
- aos comportamentos ou habilidades a serem trabalhados
- a atividades a serem feitas pelos alunos durante e após a aplicação da EE
- aos materiais
- ao ambiente
- ao tipo de avaliação

A análise de Estruturas de Ensino justifica-se, para o educador musical, também pela relação entre a efetividade da aplicação das estruturas e a eficácia desse profissional em adaptar ou compor EEs adequadas, com formas e conexões contextualizadas, compreendidas: a) externamente – pela consideração da estrutura dos materiais musicais e não musicais utilizados, bem como suas aplicações e difusão; b) internamente – pelos procedimentos que as identificam.

Os conteúdos e detalhamentos da análise variam, a depender da proximidade, distanciamento ou enfoque do analista, que determina, de acordo com níveis, as dimensões segundo as quais se organiza a EE objeto da análise. Os níveis são três:

- 1) Básico ou fundamental: consiste nos elementos combinados e inter-relacionados que levam o aluno ao aprendizado do conteúdo que se deseja ensinar;
- 2) Macro estrutural: dirigido à observação da forma final da estrutura;
- 3) Micro estrutural: aqui o analista observa o detalhamento das inter-relações.

A compreensão interna de uma EE (análise interna), seguindo o mesmo esquema de análise para cada um dos níveis, permite observá-la de acordo com os parâmetros:

Parâmetro 1: tipos de respostas dos receptores

- as estruturas podem estar ligadas simultaneamente, objetivando respostas imediatas dos sujeitos;

- podem estar ligadas “in absentia”, caracterizadas por respostas relacionados na memória do indivíduo⁴; ou podem ser “mistas”.

Parâmetro 2: número de sujeitos:

- envolvendo baixa ou
- alta frequência populacional;

Parâmetro 3: retorno

- podendo ser recompensadoras ou
- punitivas;

Parâmetro 4: espaço: ocupação do espaço físico, em diversas formas (círculos, filas, blocos etc.);

Parâmetro 5: tempo despendido com execução das atividades;

Parâmetro 6: considera o nível de capacitação dos sujeitos, podendo ser

- aleatórias: delineadas independentemente do nível de capacitação dos sujeitos receptores;
- introdutórias: quando são planejadas sabendo-se o nível de conhecimento inicial dos receptores e que este conhecimento é determinante para a eficácia da estrutura;
- seqüentes: desenhadas para desenvolver o conhecimento do aluno a partir do ponto determinado na estrutura;

⁴ Memória que poderá suscitar respostas de caráter afetivo e sensorial ou relacionado a imaginação e fantasias. Nestes casos, particularmente, não poderão ser previstas pelo professor ou pelo aluno,

- desafiantes: desenhadas com o objetivo de que o aluno empregue os conhecimentos, tanto os recebidos como outros de sua vida, para a solução de problemas geralmente de forma criativa

Parâmetro 7: compromisso: leva em conta o nível de compromisso do emissor com a seqüência interna, permitindo caracterizar as EEs como:

- elementares: estruturas nas quais o emissor é o próprio receptor; nestas, o emissor a) trabalha com os materiais; b) escolhe os materiais sonoros; c) escolhe os meios adequados para a livre experimentação do aluno; d) age ainda como agente reforçador das respostas que ele considerar adequadas ao desenvolvimento do aluno;
- complexas: o emissor é quem determina os tipos de problemas e a seqüência interna;

Parâmetro 8: textura educacional:

- sucessivas: as atividades se sucedem ordenadamente, uma após outra;
- simultâneas: quando ocorre mais de uma atividade ao mesmo tempo;

Parâmetro 9: função

- absolutas: a compreensão do receptor atém-se ao objetivo proposto pela estrutura;
- referenciais servem para que os receptores entendam outros aspectos da vida social ou pessoal;

Parâmetro 10: forma:

- unitárias, binárias, ternárias etc.: dependendo das partes que a compõem e ainda
- abertas: quando os elementos para que os receptores façam o fechamento ou a conclusão em termos de aprendizado não são fornecidos pelo emissor;
- fechadas: quando o emissor planeja todos os elementos que irão dirigir os receptores a chegar as conclusões esperadas.

Esclarecido o aspecto estrutural do *Círculo* e retomando a análise que fazíamos da relação estrutura-ação, podemos ser mais específicos na ligação entre esse trabalho e a teoria giddensiana da ação, afirmando que , uma vez que toda reprodução é contingente e histórica (Cohen, 1999: 434) não há garantia de que os agentes reproduzirão sempre regularidades de conduta (Cohen, id., ibid.). Resulta daí a identificação dos aspectos de contingência da reprodução como estando na base da possibilidade de inovação da prática. Cohen vê a inovação como

[...] apenas uma das muitas maneiras pelas quais os agentes podem desviar-se das rotinas estabelecidas. (Cohen, id., ibid.)

É claro que essa capacidade de produzir variações históricas na conduta, enquanto potencial possuído pelos agentes sociais, nem sempre é exercida mas, quando o é, incide na possibilidade de mudança como *inerente* em qualquer ato de reprodução social. (Giddens, 1976: 102, citado por Cohen, ob. cit.: 435). A identificação, nesse trabalho, entre os conceitos de práxis e de profissionalidade, articulados na relação estrutura-ação, permite, portanto, ver as transformações na práxis, enquanto produção de práticas e condutas sem precedentes, como a base praxiológica para a possibilidade de mudança.

METODOLOGIA

Caracterização do Estudo

Esse estudo caracteriza-se como estudo qualitativo de análise da prática docente. Insere-se não como uma filosofia do sujeito, que privilegia a “intuição auto-conhecedora” de profissionais isolados (Pacheco, 1995: 65) mas, de modo mais específico, como uma proposta emergente de compreensão da *praxis* em um contexto de estruturação e ação que não descarta as relações intersubjetivas de sujeitos socializados através da comunicação (Habermas, 1990: 277-9). Indo para além desse enfoque, busca compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente numa relação em que se articulam ações práticas incidentes na ampliação dos contextos em que atuam.

Metodologicamente aproxima-se de uma compreensão da ação docente na perspectiva da pesquisa ação definida como

Uma atividade de compreensão e de explicação da *praxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fim de melhorar esta *praxis*. (Barbier *apud* Haguette, 2000 : 142)

Seguindo a terminologia proposta por Day (Day, 1991, citado por Pacheco (1995: 65), poderíamos utilizar a denominação de Pesquisa Colaborativa “com princípios e papéis determinados a observar entre professores e pesquisador.” Há, porém, confusões terminológicas historicamente explicáveis quanto à utilização dos termos pesquisa-ação ou pesquisa participante que necessitam ser esclarecidas.

Indissociável, desde o seu surgimento, de uma concepção de ciência como *prática social de conhecimento*, a pesquisa-ação no campo educacional manifestou-se como

movimento ligado principalmente a um interesse em combater, entre outras coisas, a intrusão da racionalidade técnica no planejamento do currículo. Por outra vertente desenvolveram-se também projetos de pesquisa-ação, muitos com repercussões entre pesquisadoras e pesquisadores de nosso país, indicando uma mudança de ênfase nas pesquisas, que deveriam voltar-se *para* a educação em vez de ser *sobre* a educação (Costa, 2002.: 96-7). Entre estas influências ressaltam as reflexões de Wilfred Carr e Stephen Kemmys repercutindo em inúmeras pesquisas realizadas recentemente na área de educação musical.

Um campo bem específico influenciado por essas idéias veio a ligar-se justamente à contribuição da pesquisa-ação a programas de formação continuada de professores. Costa (op. cit.) observa, pertinentemente, neste terreno, uma certa “hibridização” das concepções de pesquisa-ação, que atribui à penetração das proposições do movimento “o professor como pesquisador” e da noção correlata de “professor reflexivo”. No entanto, em qualquer das perspectivas mencionadas, o objetivo tem se definido sempre próximo a

uma ação coletiva e colaborativa que estimule estudantes e/ou profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática com vistas ao seu fortalecimento (*empowerment*) e emancipação. (Costa, 2002: 98-99)

Reconhecendo a historicidade e a contingência de relações que fazem com que a razão – aí incluímos a racionalidade técnica assumida muitas vezes pela ciência, bem como as racionalidades profissionais – não possa ser tomada como “um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso” (Costa, id., *ibid*) e que, por isso mesmo exerce efeitos relacionados com a produção de poder. Não nos foi difícil entender que o processo de influência sobre as representações é refratário a estratégias

dirigidas exclusivamente à razão [Boudec, 1988 in Canário, p. 181]. Daí a nossa opção metodológica por um modelo de ação em que nos pareceu decisiva a postura que deveríamos assumir como pesquisador.

Nosso papel diante do grupo pesquisado caracterizou-se como o de impulsionador das ações, atuando como debatedor e crítico dos programas de ação propostos pelo próprio grupo, aspecto que será detalhado adiante, no tópico que trata da postura do pesquisador.

No nível epistêmico, resumiram-se nas seguintes etapas o desenvolvimento dessa pesquisa:

- Estudos exploratórios feitos pelo pesquisador/coordenador, seguidos de uma proposta de ação à coletividade de professores;
- Envolvimento do grupo de professores em um processo de reflexão e discussão;
- Desenvolvimento de ações “explicadas” pelo próprio grupo envolvido;
- Uma reflexão desse pesquisador, permeando todo o trabalho, sobre o processo e sobre as ações decorrentes.

A recolha e análise de informações realizou-se em um contexto de dialogicidade e reciprocidade, tornando importante a estrutura relacional implementada entre pesquisador e professores, considerando-se, portanto, a diversidade de condições institucionais em que se desenvolveu o estudo. Não foram negligenciadas essas influências dispersas, sabendo que a consideração de tais fatores seria, inclusive, determinante do andamento e do *poder* do mesmo. Com essa consciência e procedimentos pretendeu-se aumentar a probabilidade de produzir conhecimentos “ecologicamente” válidos.

Fase 1 - Preliminares

No período de maio a novembro de 2002 buscamos firmar nossa presença na EMAN. Chegamos a participar das atividades da mesma em âmbitos diferentes. Essas atividades envolveram:

- Coordenação de um encontro de alunos e professores de piano – junho/2002
- Atuação em grupos musicais (como correpetidor)
- Participação em bancas de exames
- Participação em reuniões da área de piano, de violão e cordas

Com relação a essas participações, vale esclarecer, éramos convidados às vezes, até por acúmulo de trabalho de outros professores, ou por um reconhecimento do nosso trabalho, o qual parecera-nos ter sido sempre bem vindo naquela casa. Cuidávamos, porém, de não “contaminar” as relações buscando agir sempre da maneira mais profissional possível. Se percebíamos algum ponto de tensão, por exemplo, agíamos com cautela para não provocar indisposição entre professores ou entre estes e a direção. Essa fase do trabalho foi nitidamente “clínica” onde desempenhamos freqüentemente o papel de *auditor* e, quando pareceu adequado, de *intérprete* das dificuldades apresentadas pelos professores.

À medida em que se avolumou nosso interesse pelas questões trazidas por professores e alunos que nos procuravam, foi se configurando o campo possível de atuação enquanto pesquisador. Recorríamos à literatura em educação musical buscando situar-nos com relação à problemática da Escola enquanto seguíamos com alguns procedimentos que viriam a ser úteis para essa delimitação. Foram úteis as ações de pesquisa desenvolvidas nesse período que caracterizaram-se como:

- observação da prática em sala de aula: munidos de uma “Ficha de registro do comportamento do professor em sala de aula” (ANEXO VI) afunilamos nosso trabalho com observações diretas de aulas de diversos instrumentos e de musicalização.
- estudo das fontes documentais da Escola, objetivando caracterizá-la com mais acuidade; essa ação mostrou-se útil para delimitar problemas de diverso níveis e ordens, cujo conhecimento seria indispensável à formulação do projeto de ação que seria elaborado a partir de novembro/dezembro do mesmo ano.
- aplicação de *Questionário* para averiguação do enfoque curricular dominante na EMAN (ANEXO V)

No último mês do ano de 2002 estávamos em processo de negociação bastante aberta com a direção da Escola e alguns dos professores/coordenadores de área. Por sugestão da coordenadora de cordas que, na época, passou a exercer a coordenação pedagógica geral de instrumentos, elegeu-se a primeira semana de planejamento do próximo ano letivo para que apresentássemos pública e oficialmente a nossa proposta de trabalho.

Fase 2 - Ação

A primeira semana de planejamento da EMAN no ano de 2003 iniciou com uma reunião geral da qual participaram todos os professores e funcionários. A reunião foi iniciada pela Diretora que referiu-se à atividade como um *acontecimento*, uma vez que há muitos anos a Escola não se reunia para debater seus problemas. Na ocasião ela especificou alguns desses problemas e falou da nossa disposição e disponibilidade para colaborar com a

Escola. Acrescentou que, da nossa parte, essa colaboração significaria satisfazer o requisito parcial de elaboração de trabalho de pesquisa para doutoramento.

Conclamando a presença e colaboração de todos, se possível (sic), passou-nos a palavra. Iniciamos então a apresentação formal do nosso Projeto de Ação⁵ à comunidade escolar.

Nesta etapa, o conjunto das ações perseguiu o objetivo de mobilização dos professores para o trabalho coletivo sem negligenciar o contexto da ação direta em sala de aula. Para tanto, fez-se necessária a criação de um contexto mais amplo que favorecesse: a reflexão e a discussão *sobre* a ação – com os professores refletindo sobre sua prática; *na* ação – (professor na sala de aula) e explicitando suas reflexões perante os colegas. Concebeu-se a idéia do *Círculo de Estudos Pedagógicos* planejado em torno dos objetivos de: a) desenvolvimento de dinâmicas de participação dos professores; b) desenvolvimento de formas de registro e coordenação das reflexões, ações e propostas individuais e coletivas surgidas no contexto. Descrevemos a seguir esse dispositivo da ação pedagógica que se desenvolveu nos meses seguintes:

Dispositivo da Ação – o que foi o Círculo de Estudos Pedagógicos

Na nossa práxis contamos com o desenvolvimento de um dispositivo⁶ de ação-reflexão-ação que envolve uma maior conscientização das concepções e ideologias que

⁵ A partir desse ponto utilizaremos as expressões “Projeto de Ação” ou “Ação” para fazer referência a esse trabalho. (Nota do autor)

permeiam o ensino relacionando-a à análise e explicitação das práticas e ao estudo dos problemas atuais em educação musical, implicando no desenvolvimento das competências de trabalhar em equipe e de engajar-se em um projeto coletivo para a instituição.

Tendo como princípio educativo o “ajudar os professores a se reconhecerem como arquitetos de sua própria prática” (Paulo Freire, 2001: 140) erguemos nosso modelo de *praxis* pensando nos “ganhos para o professor” de acordo como os conceitos vistos de *praxis*, profissionalidade ampliada e ampliação do poder sobre a prática. Resume-se como segue o “efeito” dessa articulação na prática:

- crescimento na prática
- engajamento – a sensação de participar, de ser sujeito
- aprender, em vivência, uma forma não autoritária de trabalhar com colegas
- uma aprendizagem sobre a própria escola.

Ao esclarecer a nossa própria ação enquanto pesquisador/coordenador identificando fatores de ampliação do poder de intervenção do professor sobre a prática, cuidamos em pautar-nos em indicadores – as ações produzidas pelos *agentes* – com características de transformações na prática circunscritas no contexto das ações desenvolvidas no ano de 2003 na EMAN. (Cf. Capítulo Metodologia, sessão *Ação*)

Adotamos o conceito de práxis enquanto conjunto de ações que emerge de sua própria análise e crítica, fundamentando-nos em uma visão segundo a qual docência é

⁶ Entendemos por dispositivo “o que contém disposição; ordem; prescrição.” (Cf. *Aurélio*). Numa visão foucaultiana, o “dito” e o “não dito” incluem-se como elementos de um dispositivo, compreendido como a rede que se estabelece entre os elementos de “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba: instituições, organizações arquitetônicas; decisões; enunciados; proposições [filosóficas, técnicas, morais e outras]”. Michel Foucault, *Microfísica do Poder*.

práxis e estabelecendo vínculos necessários ao conceito de profissionalidade que, semelhantemente se constrói e se desenvolve *na* ação, na análise reflexivo-crítica de seus conteúdos e nos relacionamentos com a *estruturação*. A estruturação do *Círculo* viria a consolidar a tese de que a profissionalidade docente, enquanto práxis, se desenvolve na relação dinâmica entre estrutura e ação.

Pareceu adequado o termo *Círculo de Estudos Pedagógicos*, que foi sugerido por esse autor e aceito pelo grupo de professores. A configuração estruturante do *Círculo* requereu uma análise mais detalhada do mesmo: esta análise, vale dizer, referenciou não apenas a forma geral adotada no *Círculo*, como também outras estruturas menores que surgiram no decorrer do mesmo.

Sendo flexível e adaptável, conforme será visto, o *Círculo* não excluiu a possibilidade de reestruturação, caracterizando o aspecto de *flexibilização*, promovendo sua caracterização aproximada a uma dimensão importante apontada na proposta de Oliveira (1991a; 1991b e 2000) de adaptabilidade das situações didáticas em geral aos contextos em que se desenvolvem.

Pensando funcionalmente no *Círculo* como uma *ponte* entre o conhecimento e a prática, inserimos a idéia de Estrutura de Ensino da Doutora Alda Oliveira. Em 2002, em orientação para esse trabalho, essa educadora sugeriu a idéia de *pontes* de ligação entre o conhecimento, o emissor e o receptor da ação educacional, como um novo termo a ser introduzido em sua teoria de Estruturas de Ensino (Cf. Cap. Revisão Bibliográfica, Sessão “A análise de Estruturas de Ensino”).

Referenciamos as atividade do *Círculo* como “ponte”, como um conjunto de transações didáticas referenciamo-lo particularmente em uma “transação didática” sendo

nesse m sentido que foi constituído.no sentido, em que se constituiu. A idéia de “ponte” é utilizada também por Abdonour, como uma tentativa de

“articular as experiências com o desenvolvimento do ambiente intrapessoal, de modo a tornar possível [. . .] a convivência de distintos personagens. (Abdonour, 1999: 180)

Análise Estrutural Interna do *Círculo de Estudos Pedagógicos*

Esclarecido esse aspecto funcional do *Círculo* prosseguiremos com uma análise mais detalhada do mesmo. Desenvolve-se a análise de acordo com parâmetros conforme sugeridos por Oliveira.

Parâmetro 1: tipos de respostas dos receptores

A estrutura do *Círculo* permitia a ocorrência diversificada de respostas dos *agentes* podendo serem fornecidas de imediato, logo após proposição do tema para debate, ou serem do tipo ligadas “in absentia”, caracterizadas por respostas relacionados na memória do indivíduo: neste caso, podendo suscitar respostas de caráter afetivo e sensorial ou relacionado a imaginação e fantasias, que não poderiam ser nem previstas pelo propositor da estrutura; ocorreram também respostas mistas, combinando os dois tipos descritos.

Parâmetro 2: sujeitos

Quanto ao número de sujeitos este não pôde nunca ser determinado previamente; mesmo quando o grupo reduziu-se a praticamente um representante por área, envolvendo baixa frequência populacional; não seria previsível pois ocasionalmente aconteceram retornos inesperados.

Parâmetro 3: retorno

Propôs-se sempre como estrutura recompensadora não havendo coação de qualquer espécie

Parâmetro 4: espaço

Caracterizaram-se todas as reuniões do *Círculo* por uma ocupação do espaço físico em círculos, de modo que até o painel de exposição dos tópicos debatidos fazia parte do círculo. Para tanto buscou-se utilizar os espaços maiores disponíveis de modo que nas sessões em que havia maior frequência populacional – acima de 15 pessoas, o círculo não era alterado.

Parâmetro 5: tempo

O tempo para as reuniões previa o início às dezessete horas e trinta das terças feiras e término marcado para as 19 horas, tendo ocorrido durante o primeiro semestre; no segundo, passou-se para a sexta-feira, mesmo horário; a duração das reuniões é que variou imprevisivelmente, na maioria das vezes ultrapassando a hora prevista para encerramento. Cada sessão durou, no mínimo, 1 hora e meia.

Parâmetro 6: nível de capacitação dos sujeitos

Quanto ao nível de capacitação dos participantes do *Círculo*, pelo menos do ponto de vista de formação acadêmico-profissional, pode-se dizer que era bastante semelhante, não tendo sido fator de preocupação diferenciar estruturas quanto a esse parâmetro. Houve porém um certo cuidado de que os tópicos escolhidos para debates (inicialmente essa escolha foi feita pelo coordenador) configurassem proposições desafiantes: nesse sentido buscou-se que o desígnio do *Círculo* fosse coerente com o objetivo de que o professor recorresse e empregasse os conhecimentos, tanto os recebidos em sua formação quanto

outros adquiridos com a experiência, para a reflexão e solução criativa para os ‘problemas’ discutidos.

Parâmetro 7: compromisso do emissor da estrutura

Como já foi dito, na fase inicial do *Círculo* o coordenador era o emissor da estrutura, sendo quem sugeria os tópicos e a seqüência de sua apresentação, o que caracterizou o *Círculo* como uma estrutura do tipo *complexa*.

Parâmetro 8: textura educacional

Na maioria das sessões as atividades se sucederam ordenadamente, uma após outra – textura sucessiva – sendo que, dentro das atividades do *Círculo* houve, ocasionalmente algumas atividades simultâneas, quando, por exemplo, um professor desenvolveu uma estrutura em que o círculo se dividia em três grupos de três ou quatro professores desempenhando atividades diversas ao mesmo tempo – textura simultânea.

Parâmetro 9: função

A compreensão dos tópicos e o envolvimento no debate foi sempre o objetivo do *Círculo*. Mas o trabalho como um todo não tinha essa função absoluta. Pretendeu-se – e esse foi o fundo filosófico da proposta – que o *Círculo* representasse uma referência para os participantes sugerindo a abordagem e a compreensão de outros aspectos da vida social ou profissional.

Parâmetro 10: forma

Predominou a forma aberta, ou seja, o emissor da estrutura nunca fornecia todos os elementos para o fechamento da mesma, ficando a cargo do grupo a reflexão sobre os relacionamentos e direções a seguir.

Sintetiza-se essa análise na tabela seguinte:

Parâmetros	Avaliação	Elemento correspondente
Tempo	Determinado	- sessões de 50 minutos
Tipos de Resposta	Mistas: respostas imediatas e <i>in absentia</i> , incluindo respostas afetivas	As falas; as anotações nos <i>cadernos</i>
Compromisso	Complexa: os temas e a seqüência interna são determinados pelo emissor, pelo menos na fase inicial do <i>Círculo</i>	
Textura	Sucessiva: atividades ordenadas	
Função	Absoluta: compreensão atinente aos objetivos propostos na estrutura	
Nº de sujeitos	Indeterminado.	
Capacitação	Desafiante: conhecimentos veiculados na estrutura mais os saberes próprios do receptor	
Forma	Ternária Aberta: as reflexões, discussões e escolhas do grupo serão aceitas sem restrições	- textos; <i>cadernos</i> ; <i>Painel</i>
Retorno	Recompensadora	
Espaço físico	Circular	Disposição das pessoas

Estas análises acompanharam o desenvolvimento da Estrutura, referenciando, não apenas a forma geral adotada no *Círculo*, como também outras Estruturas que foram elaboradas, incluindo a possibilidade de re-estruturação. Isto conferiu identidade e coerência à proposta do *Círculo* tornando-o de acordo com a mais importante característica da concepção sobre a qual se funda, a saber: o aspecto de *flexibilidade* da Estrutura.

As atividades do *Círculo* organizaram-se da seguinte forma:

- 1) Discussão sobre *Tópicos* apresentados no painel
- 2) Desenvolvimento de *Ações* – (Capítulo Resultados e Discussão)
- 3) Avaliação sobre os limites e dificuldades do projeto – o retorno avaliativo.

(Capítulo Conclusivo)

Tópicos Abordados no *Círculo*:

Essa sessão resume os principais tópicos discutidos no *Círculo*. Reservam-se as discussões mais detalhadas sobre os mesmos para o capítulo dos “resultados” onde serão articuladas as discussões sobre as ações subseqüentes. O procedimento geral para se estabelecer a discussão por tópicos consistia no seguinte:

- Apresentação de tópico ou tema no *painel*
- Reflexão individual sobre o tema
- Anotações nos cadernos
- Discussão sobre o tópico, com base nas reflexões individuais

- Consulta a fontes (bibliográficas ou outras) que propiciassem esclarecimentos sobre o tópico
- Publicação no painel de uma reflexão-síntese, caso se chegasse a consenso; do contrário, o tópico era posto em suspensão, para ser discutido oportunamente, visando aprofundar a compreensão do mesmo).

Podemos afirmar que o envolvimento na discussão de tópicos marcou a atuação dos professores no *Círculo*. Cada sessão – ou micro estrutura – iniciava com a apresentação em um painel de retroprojeção de um tópico ou tema, que serviria de estímulo à reflexão e ao debate. Inicialmente o que pareceu-nos um número pequeno de tópicos, a uma primeira olhada, mostrou-se de dimensões incontroláveis, considerado os “desdobramentos” possíveis e imprevisíveis que tomavam as discussões sobre um mesmo tópico. Dada essa amplitude das discussões e a imensa quantidade de material que representaria sua apresentação detalhada, limitamo-nos aqui, a apresentar os tópicos tal como foram emitidos na estrutura do *Círculo*.

Tópico I – Concepções em Educação e Educação Musical

Textos de referência: Filho (1984); Freire (1994); Hallam (1998)

Tópico II - **Dilemas**: popular *x* erudito; tonal *x* atonal; experimentação *x* conformação; oral *x* escrito; formal *x* informal; outros

Textos: Gimeno (1999); Santiago (1994); Tourinho (1994)

Tópico III - **Papel do professor na modelação da prática.**

Textos: Gimeno (1995); Hallam, (1998)

Tópico IV - Dimensões do conhecimento no currículo atual.

Textos: Béhague (1998); Oliveira (2000)

Tópico V - O sentido do aprender música

Texto (s): Fonterrada (1991); Oliveira (1991a)

Tópico VI - **Relação teoria x prática**

▪

Textos: Demo (1995); Foucault (1999)

Tópico VI - Dimensão Política da Ação Educativa

Texto: Rafael (2003)

Tópico VII – Apreciação de Estruturas de Ensino

Texto: Rafael (2003)

Tópico IX – Dimensão Política da Ação Educativa

Texto: Rafael (2003)

Participantes do Círculo:

- a) - professores da EMAN de disciplinas teóricas e de instrumento, não importando o tempo de experiência, bastando apenas que ministrem aulas em qualquer dos níveis de ensino abrangidos na escola (iniciação, fundamental, médio) e que manifestassem interesse em participar.
- b) coordenadores de área (idem, com relação a interesse)
- c) o pesquisador-coordenador do *Círculo*
- d) a diretora da escola – (em três sessões)
- e) alguns funcionários (ocasionalmente)

Instrumentos:

- Registros escritos de observações de aulas (Fase 1)
- Registros e gravados das discussões em grupo e das reflexões individuais do coordenador e dos professores
- Entrevistas exploratórias: com *a*) diretor (a) da escola; *b*) com coordenador (es) de área
- Questionários: aos alunos elaborado pelos professores para avaliação geral da escola
- Questionário sobre concepções educacionais aplicado em uma assembléia do *Círculo* em que estavam presentes cerca de 70 por cento dos professores

Materiais

- Papel; Lápis; Canetas; Gravador; Filmadora; Cadernos para anotações.
- Livros e publicações especializadas (Revistas da *ABEM*, *FUNDAMENTOS*, *MOVIMENTO*, outros)⁷
- *Painel*: nos painéis analíticos constavam as reflexões e conclusões sobre os temas abordados; as propostas de ação; as decisões e as avaliações do *Círculo*

Postura do pesquisador

Exigiu atenção desse pesquisador a realização de um trabalho no qual estavam

⁷ Todos os materiais relacionados foram da responsabilidade do Coordenador da Pesquisa, não implicando solicitação a outras fontes, uma vez que o mesmo é Bolsista da CAPES. A participação da *EMAN* foi principalmente viabilizando os textos, um retroprojetor e 1 computador com impressora. Para o mural utilizou-se quadro de giz (móvel) ou o retroprojetor, um e outro servindo para configurar o *Painel*.

envolvidas pessoas e suas idéias, concepções e dilemas, além das discordâncias pessoais e teóricas que, inevitavelmente, sobrevêm em situações dessa natureza. Pautamo-nos para condução do processo em nossa própria experiência como educador e psicólogo. Apoiamo-nos em alguns princípios de ação como o modelo desenvolvido por Schön e Argyris (Schön, 2000: 189) para compreensão das teorias-em-uso utilizadas pelas pessoas em padrões de interação de comportamento com os outros. Nossa linha de ação ou postura baseou-se praticamente na consideração de valores e estratégias de ação dos sujeitos.

Muitos autores entendem que os comportamentos de conhecer-na-ação, à semelhança de outros tipos de processos de reflexão sobre a prática, são geralmente tácitos: muitas vezes a pessoa não é capaz de descrevê-los ou “descobre” que eles não são coerentes com as teorias-em-ação adotadas por ela mesma (Del Ben e Hentschke, 2002, op. cit) o que pode vir a ser motivo de surpresa. A reflexão sobre a informação diretamente observável da prática interpessoal real tem sido mostrada como um caminho para revelar padrões de ação intersubjetivos.

Sabe-se, no entanto, que, dependendo da ação coletiva (dos sujeitos em um grupo de pesquisa, por exemplo), o bom desenrolar dos acontecimentos dependerá do tipo de relação que venha a se estabelecer entre os mesmos. O ideal é que seja uma relação “complementar e dinâmica, um clima de confiança mútua, não enveredando pelos juízos da avaliação.” (Pacheco, 1995: 64) Ao invés de pautar-se em variáveis ou valores tais como “adquirir o objeto como o vejo”, “lutar para vencer e evitar a derrota” e “evitar sentimentos negativos” optamos, conforme mencionamos, por uma postura coerente com um *Modelo* de Schön e Argyris (Schön, 2000: 190), caracterizando nossa postura como:

- a) informação válida;

- b) compromisso interno;
- c) escolha livre e informada.

As intenções nesse modelo foram, explicitamente, de criar

um universo comportamental no qual as pessoas possam intercambiar informações válidas, mesmo a respeito de questões sensíveis e de atribuições negativas, sujeitar dilemas privados à investigação comum e fazer testes públicos de atribuições negativas. (Schön e Argyris, id. ibid.)

O Modelo de Schön e Argyris (chamado de *Modelo II*) mostrou-se, portanto, adequado à definição da postura que adotamos e que solicitamos dos participantes do *Círculo* para o desenvolvimento desse trabalho. Isso não significa que tenham sido feitos “testes” do modelo: apenas apontamos para uma concordância quanto às linhas gerais do mesmo, uma vez que explica e instrumentaliza um lado prático da ação no *Círculo* ou seja, a otimização da participação e das negociações ocorridas no seu desenrolar, pautando-nos por comportar-nos nessa linha de ação.

Para utilizar a linguagem de Pierre Weill (2000), que também nos auxiliou na definição desse papel, buscamos manter, enquanto *coordenador* do grupo, uma visão holística do fato educativo, atendo-nos a um papel delineado de facilitador, de crítico e incentivador de ações identificadas como necessárias à concretização das intenções e propostas manifestas no seio do *Círculo*.

RESULTADOS

Para efeito de clareza apresentamos em duas sessões os resultados, considerados em função dos procedimentos que os geraram: a primeira condensa as observações obtidas através de observações diretas da sala de aula, questionários e entrevistas (v. no Capítulo “Procedimentos” – a sessão “Preliminares”); a Segunda, apresenta e discute os “efeitos” do *Círculo de Estudos Pedagógicos* no período correspondente a janeiro/novembro de 2003.

Fase 1 – Estudos Exploratórios

Não foi fácil organizar a reflexão e a abordagem dos aspectos críticos da prática pedagógica desenvolvida na Escola. Esse intento só foi possível, de alguma forma, após muita discussão, mediante a qual se pautou por considerar:

→as visões dos professores coerentes com as especificidades da escola como um todo e, particularmente, com os posicionamentos assumidos pelo grupo;

→buscar sempre a concretização desse intento, com a consciência de que não se esgotasse em um documento relatório de pesquisa, mas que, acima de tudo, representasse o resultado da vivência dos agentes educacionais diretamente envolvidos.

Pode-se resumir as observações feitas nessa fase, em que se caracterizou uma carência de soluções para os problemas enfrentados:

→**Inseguranças** – denunciadas nas justificativas – não solicitadas do tipo “*Ah! Eu estou muito ocupado(a)*”. Frases isoladas como essas às vezes vinham seguidas de uma lista de problemas variados que inclui problemas pessoais. Tudo isso para justificar alguma falta

que, supunham, eu estaria estar observando. (alguns chegavam até a perguntar "*o que é que eu faço nesse caso?*") em categorias distintas e interrelacionados como a seguir:

→**Responsabilização do aluno** – as queixas eram, às vezes dirigidas aos alunos: "*é porque não estuda*"; "*não sei mais o que fazer*". Às vezes procuram-me, entre admirados e assustados:

"olhe, aquele aluno está desenvolvendo e eu vou ter que "passar" ele para outra pessoa; já está lendo [música] por conta dele, estudando sonata e eu acho que não vou poder continuar não"

→**Programas** – as queixas são inúmeras sobre os programas das disciplinas: exigência excessiva sobre o

eles não têm tempo de cumprir tudo que é exigido; e ainda tem as audições que "vão ter que tocar".

Quando tentamos entender como é esse programa, a possibilidade de mudá-lo, aí é silêncio: ninguém quer falar no assunto, a Diretora da escola faz questão que tudo seja cumprido muito à risca e as perspectivas de modificar o programa não parecem estar na pauta. A análise dos mesmos mostrou-se até um bom meio para revelar o distanciamento dos que os elaboraram, com relação à realidade atual da nossa região e Estado. As constatações nesse ponto foram:

a) inadequação: alguns programas são meras transposições ou, literalmente, "transportes" do programa de uma outra escola; a elaboração da maioria deu-se a cargo do

conhecimento, experiência e interesse de cada professor, sendo que alguns até prosseguem ensinando sem elaborar programa.

b) limitações: Os conteúdos relacionam-se, no geral, a uma abordagem da técnica do instrumento, seguindo o esquema: mecanismo (técnica) – estudos – peças. Alguns fazem referência à música de câmara ou prática de conjunto (os programas de piano e de clarinete). Quase todos apresentam indicações bibliográficas, no geral, muito reduzidas – três títulos, em alguns casos – e, invariavelmente, voltadas unicamente para os itens específicos que compõem os programas, ou seja, bibliografia exclusivamente musical.

→**Descompassos** – além das reclamações de alguns alegando que o ensino teórico pouco ou nada tem a ver com o que deveria ser ensinado, não foram pouco frequentes as que relacionavam uma falta de correspondência entre o ensino desenvolvido nas disciplinas teóricas e as necessidades do aluno, detectadas na prática (instrumento).

→**Isolamento pedagógico**

A ausência de diretrizes curriculares emanadas na própria escola, que dinamizem as práticas e processos de ensino vigentes, relacionada à falta de integração entre as disciplinas, contribuem, na nossa maneira de entender, para o “sintoma” do isolamento pedagógico dos professores e para o apego destes às formas tradicionais de “transmissão” de conhecimento – de técnica.

Esses e outros problemas já estiveram no foco das críticas ao ensino musical, nos últimos anos. Alguns ressaltam: a execução repetitiva de um determinado repertório musical (Santiago, 1994: 226); a submissão ao paradigma da tonalidade (id., *ibid.*); a

exclusão das atividades de improvisação e de criação (id); a valoração centrada na música notada (Tourinho, 1994).

Santiago (1994: 225) busca entender a problemática da valorização de conteúdos e procedimentos na esfera da antítese entre o “popular” e o “clássico”, vistas como “correntes” de ensino, com uma valorizando a experimentação, a oralidade, a improvisação e a outra, a conformação, a escrita e a fidedignidade à partitura.

Até a época em que se realizaram essas observações pouco tinha sido feito para sanar a maioria delas e, menos ainda, para quebrar o cordão de isolamento entre os professores. As soluções eram sempre colocadas em um ponto além, onde eles não conseguiriam atingir. Convivendo com esses impeditivos e, ao mesmo tempo, não vendo maneiras de contorná-los, continuavam o seu trabalho de ensinar.

Concluiu-se da análise desse conjuntura que seria necessário ir mais a fundo na busca de encontrar saídas para a EMAN. Principalmente a constatação de que os planejamentos para o ensino eram desenvolvidos à parte de um projeto educativo que, de alguma maneira consolidasse as diretrizes filosófico-pedagógica – mesmo estando ela inserida no sistema estadual de ensino do Estado (SEC) e sendo regida por leis e regulamentos educacionais – tornou-se o ponto de partida para a sondagem dos professores e diretores quanto ao interesse em engajar-se em um projeto coletivo voltado para o direcionamento das questões pendentes, na busca de soluções. Em finais do ano 2002 preparávamo-nos para desembocar na fase seguinte do trabalho: a fase da ação propriamente dita com os professores.

Fase 2 – Ação – A práxis do Círculo Pedagógico

O sentido norteador dos encontros do *Círculo*, ocorrendo em um contexto de reflexão e ação sobre a prática pedagógica desenvolvida na Escola, na medida em que preveniu imposições externas, ateu-se às propostas dos agentes e ao seu poder de agir sobre a prática. Buscou-se, dessa forma, garantir legitimidade e ética ao processo, mesmo que nem todos os professores pudessem participar ou tenham-no feito em todas as etapas – alguns por não estarem envolvidos; outros pelas dúvidas que essas referências comportam na prática; e outros, pela dificuldade, informal porém explicitamente confessa, diante de um certo “medo” de assumir as mudanças que poderiam exigir um processo dessa natureza.

A análise da atuação do *Círculo* como práxis, como deve ser toda análise bem sucedida da práxis, deu-se sob o pressuposto de que a conexão entre teoria e prática se produz melhor ao analisar esta última como fator de orientação posterior, ou seja, a utilidade de fornecer elementos auxiliares ao professor que o vivenciou para pensar o ensino a partir das dimensões que o configuraram e contextualizaram.

O que pretendemos afirmar é que, para além dos tópicos focalizados no *Círculo* diretamente relacionados a práticas específicas, conhecimentos pedagógicos etc., despontam os dimensionamentos que o caracterizaram como *estrutura* e *ação*. Realiza-se analiticamente nesse trabalho uma aproximação à teoria da ação em que se valorizam: *a*) as operações ou *ações*: procedimentos propriamente *executados* pelos agentes, observáveis em práticas mais gerais/mais específicas; *b*) atos de fala promovendo as ações emergentes. Incluem-se nesta categoria:

→mecanismos pessoais

- referências locais a determinadas circunstâncias
- referências locais a determinadas atividades
- categorizações dos aspectos físicos
- consciência reflexiva (verbalizada ou escrita)
- propriedades específicas da coletividade / configurações particulares do grupo
- recursos (pessoas – idéias – práticas)

A seguir cotejam-se análises das ações com trechos das *conversas* dos agentes, como apoios para uma explicação das ações desenvolvidas. A conjunção desses elementos desempenha papel fundamental na compreensão da ação, uma vez que são considerados como consubstanciadores do poder de intervir sobre a prática ou do poder de “fazer uma diferença.”

As análises foram mediadas pelas categorias de ações desenvolvidas pelos *agentes* educacionais envolvidos no *Círculo de Estudos Pedagógicos*. Mesmo quando tenham se consolidado em práticas individuais ou de subgrupos menores, desde que estejam relacionadas às propostas surgidas no contexto do *Círculo* constarão no conjunto analisado como práticas coletivas.

Dá-se algum privilégio ao aspecto coletivo da ação docente no nível das decisões organizativas considerando, antes de tudo, que é mais difícil para o professor agir nesse contexto do que no nível da sala de aula. O argumento que justifica essa valoração prende-se a que esse tipo de atuação do professor configura um poder ampliado de controlar a

própria prática. (v. no capítulo de revisão bibliográfica a sessão “As sobras do poder” descrição dos contextos de ação).

Propõe-se uma análise que contempla simultaneamente a concepção psicossociológica global sobre o professor como *agente ativo da educação* (cf. Gimeno, p 172), reconhecendo níveis de atuação individual e coletivo, apenas privilegiando nível em que as ações são decididas no coletivo *Círculo*, onde o professor entre e com seus pares age em um contexto *estruturado*.

No primeiro nível o foco é o professor considerado um *compositor* de Estruturas de Ensino (cf. sessão “Apreciação de Estrutura de Ensino”); no nível coletivo vê-se esse profissional como um que desenvolve ações significativas, identificadas a aspectos de ampliação da prática pedagógica, decididas por e incidindo sobre o grupo de profissionais a que pertence.

Outras dimensões da maneira de atuação do *Círculo* podem ser ainda consideradas. A disposição das pessoas no espaço físico – circular – que foi deliberada como forma mais equilibrada em que os vetores teriam forças iguais – pelo menos nesse nível físico – pode ter auxiliado as pessoas levando-as a sentirem-se mais à vontade para falar, expressar suas idéias e propor ações. A esse aspecto referiu-se um dos professores em uma das primeiras reuniões:

*tem um ambiente maravilhoso aqui dentro então a gente precisa
dar as mãos [. . .] você veja, aí vai. . . o meu desabafo . . . o
governo não olha para a Educação, o Secretário não toma
conhecimento dessa escola, diretor não toma conhecimento. . .*

Essa dimensão estruturacional em que entram em jogo as circunstâncias dos eventos, os mecanismos pessoais e grupais e as próprias configurações dos cenários físicos tem sido considerada nas teorias de ação (Giddens, p. e.) e será explorada mais adiante na explicação das ações pelos professores.

A consideração das motivações individuais e coletivas que entraram em jogo não deixou de estar presente, ao lado de uma busca de coerência com a postura de pesquisa adotada ou seja, mantivemos em todos os momentos o princípio de consideração mútua. A motivação maior era no sentido de dar continuidade ao trabalho, independente do número de participantes – o que fora acordado desde o primeiro encontro.

Outro fator sempre levado em consideração foi o que se liga aos saberes da prática de cada um, reconhecendo a explicitação e o debate como meios valiosos de elaborar, atribuir e clarificar significados da mesma possivelmente pesou em favor da aceitação do nosso trabalho de coordenador/pesquisador.

As principais *Ações* caracterizaram os primeiros ensaios da EMAN no desenvolvimento de estudos no campo do currículo. Consistiram, no geral, em:

- Elaboração de uma base de competências para a Instituição (ANEXO IV)
- Criação de Estruturas de Ensino em diversos níveis (ANEXO I)
- Elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola (ANEXO I)
- Elaboração de currículo para um Curso Profissionalizante (ANEXO I)
- Reformulação parcial do Curso Básico (ANEXO I)

Pudemos classificar essas práticas podem ser classificadas em dois tipos, de acordo com os âmbitos em que se inserem:

Ações no âmbito 1 – Estudos no campo das teorias de educação e do currículo

Traduzem-se na participação do professor no desenvolvimento curricular. As ações nesse âmbito inauguraram na EMAN um campo de estudos sobre a educação e o currículo.

Referem-se concretamente a:

- Teorias de aprendizagem

Várias formulações fundamentais foram debatidas, não tendo se chegado ainda a concepções definitivas com relação a todas. A concepção de aprendizagem e de teoria de aprendizagem permanece em aberto. Alguns professores (poucos, só na área das disciplinas “teóricas”) adeptos do método desenvolvido por Gazzi de Sá – fundador da Escola – sugeriram em algumas reuniões que todos estudassem o método e que este deveria ser o adotado: não houve *quorum* suficiente de simpatizantes favoráveis a essa decisão.

Outros iniciaram estudos sobre a teoria da aprendizagem musical de Gordon, havendo ainda uma tendência para o modelo de desenvolvimento musical do educador musical inglês Keith Swanwick. Um professor referiu-se a esse modelo em artigo de sua autoria apresentado ao grupo

Essa espiral não tem fim e não visualizamos seu início. A vida musical de todo ser humano é como essa espiral: em qualquer ponto em que focalizemos ou interfiramos vamos encontrar todos os acontecimentos progressos reunidos, e tudo o que fizermos nesse ponto se refletirá no futuro. [. . .] Com tanta responsabilidade envolvida o professor terá que estar consciente de todas as suas

atitudes para contribuir com o sucesso do aluno e nunca com o seu fracasso.

Nessa etapa desenrolaram-se muitas discussões que resultariam em subsídios para as ações que viriam a ser desenvolvidas futuramente. Nessa ação colaborativa, em que agimos com a intenção principal de trabalhar com os agentes do processo educacional em nossa pequena comunidade – professores e professoras, alunos e demais – na identificação de procedimentos eficazes para melhoria da nossa Escola.

- **Explicitação de Concepções e Dilemas do cotidiano**

O trabalho nesse tópico significou desvendar questões mais específicas relacionadas à mentalidade, às concepções vigentes no cotidiano dos profissionais envolvidos na ação educativa, cujo entendimento pudesse conduzir a uma maior compreensão da realidade escolar.

O desvelar dessas concepções e seus relacionamentos tornou-se o lado mais fortemente político da ação do *Círculo* em que se veiculou, fundamentalmente e sem floreios, a idéia do caráter político indissociável de toda ação educativa. O ponto de partida para a discussão foi o texto de Rafael (2003) elaborado exclusivamente para uso no *Círculo* e as idéias de Santiago (2002: 166), ambos aventando a dimensão política da ação educativa. As discussões circunscreveram-se em várias instâncias:

- nas respostas às questões relativas ao conhecimento: dizem respeito a como ele ocorre, quem o produz, a quem pertence, para que serve, como se desenvolve, é direito de quem etc.;

- na compreensão ou leitura de realidade – visão de sociedade, entendimento sobre a natureza, a ação e as relações do homem no mundo;

- nas explicações sobre como as pessoas aprendem: teorias de aprendizagem;

- nas idéias sobre *como* deve ser organizado o ensino: metodologias, técnicas, estratégias didáticas.

Esses elementos, vistos no seu conjunto como articulados ao compromisso e à intencionalidade política inerentes aos fazeres em educação, foram “responsabilizados” pela definição de princípios orientadores da ação escolar nos mais diversos níveis, desde a prática direta na sala de aula às manifestações em reuniões de professores, conversas mesmo informais e processos individuais e coletivos de tomada de decisões.

Aventando a dimensão política da ação educativa, desdobraram-se discussões em várias instâncias, vistas no seu conjunto como articuladas ao compromisso e à intencionalidade política inerentes aos fazeres em educação. Apresenta-se sucintamente a seguir, em forma de antítese, as principais idéias que marcaram as discussões nessa fase:

- 1- A escola pública: aparelho de estado *x* conquista da comunidade
- 2- A escola como único lugar do saber *x* outros lugares
- 3- Pequenas mudanças *x* grandes mudanças
- 4- Processos de ensino universais *x* históricos

Não seria possível uma transcrição ou um relato completo de tudo o que foi discutido na escola a partir dessa fase, uma vez que as conversas extrapolavam a prática da sala de aula e apareciam como manifestações em reuniões de professores, conversas informais e processos individuais e coletivos de tomada de decisão. O que se observava era

que, à medida que eram explicitadas as verdades de cada um, o *Círculo* se definia, embora, concomitantemente, diminuísse em população.

▪ Proposta Pedagógica.

Um dos primeiros resultados ocorridos no *Círculo*, logo após essa fase, ligou-se à definição da proposta pedagógica da escola. Desde a primeira reunião já se falara na necessidade de se ter uma definição nesse campo, com a análise no coletivo dos questionários sobre enfoques curriculares (cf. “Procedimentos”), ocorrendo em uma das sessões de maior densidade populacional do *Círculo*. O grupo de professores por ocasião da discussão sobre a concepção da escola constituiu-se de professores de violão; viola, história da música; piano, violino; musicalização, com tempo de trabalho variando entre 2 a 40 anos. Nesse contexto foram aprofundadas as reflexões e discutidas as diversas concepções, chegando a aventar-se, inclusive, a possibilidade de inovação curricular e de como esta poderia ser empreendida na EMAN. As ações – na ocasião ainda, as conversas – remeteram para os programas.

Os programas de disciplinas teóricas e instrumentais foram considerados unanimemente pelos professores que responderam por escrito ao questionário, como não satisfatórios, além de que os alunos não teriam demonstrado condições de cumpri-lo. A questão de se fariam modificações nos programas, também obteve resposta unânime, sendo as principais críticas referentes a:

- falta de integração entre as disciplinas;
- não participação do professor na elaboração do programa da disciplina que leciona;

- inadequação da formação proporcionada ao aluno nessa escola, não satisfazendo as necessidades da sociedade e da comunidade. (essas informações vinham cada uma, e no seu conjunto, confirmar as observações feitas por esse pesquisador na primeira fase da pesquisa)

Consolidou-se logo em seguida a afirmação sobre a “verdade educacional” da Escola, caracterizada no dilema entre o que ela escola *faz* e o que poderia ou deveria fazer. Oscilaram os professores entre o reconhecimento da proposição de que

Cada disciplina, seja científica, técnica ou artística, tem uma estrutura conceitual própria, tem vocabulário próprio e métodos específicos. O objetivo do currículo em uma escola é introduzir o aluno nesse campo de conhecimento que para ele é novo.

e “a outra” verdade segundo a qual a escola deve reconhecer a pessoa que há em cada aluno, traduzida na afirmação:

Cada aluno tem expectativas, interesses e aspirações próprias. O objetivo da escola está em criar um ambiente educacional que facilite sua auto-realização.

Os ensaios de síntese entre as duas proposições perduraram por algumas sessões, gerando a elaboração gradativa da proposta pedagógica da escola (ver ANEXO 1 - Projeto Político-Pedagógico da EMAN), que foi um dos aspectos mais significativos e delicados das discussões. Ao que parece consolidou-se mais ainda a partir desse ponto do processo a necessidade de buscar uma interpretação plausível dos diferentes direcionamentos que a escola poderia tomar, em função das diferentes posturas dos educadores frente ao fenômeno

educacional. Um professor escreveu posteriormente sumariando as discussões no nível em que ocorreram:

O mais importante é que [...] consigamos entrar em contato com as expectativas dos alunos que nos procuram, diminuindo a evasão escolar e formando músicos competentes naquilo que se propuseram a fazer e a ser, abrindo o leque de possibilidades na vida de cada um desses músicos, mesmo que, por nossas próprias limitações, tenhamos medo de contribuir para o desenvolvimento de cada um nessa escola. A propósito: essa foi a conclusão mais importante a que chegamos. (professor de Violino)

Assistimos nitidamente à construção de uma consciência educacional em que a escola emerge como construção social, dependente das ações e interações de diversos atores; essa consciência parece estar na base da formulação de uma visão que auxilie a ver a escola em sua idiosincrasia ora contraposta ora assemelhada a outras, enquanto escola e enquanto instituição.

O passo seguinte não poderia ser senão o de buscar as bases sobre as quais se estruturaria subseqüentemente a organização curricular da EMAN, optando-se que deveriam se delinear a partir de uma necessária coerência entre as suas possibilidades (recursos, espaços, idéias etc.) e os posicionamentos assumidos em termos de defesa de valores como:

a) o reconhecimento de que a aprendizagem importante é a que tiver significado e funcionalidade para o aluno: para favorecer a consolidação desse pensamento e

subseqüente corporificação em atos foram feitas consultas aos alunos. Através de questionário sobre suas expectativas e dificuldades encontradas registraram-se, oportunamente e a partir desse meio, suas sugestões.

Assumindo uma nova atitude que favorece a visão de planejar o ensino sempre considerando tanto o que o aluno já sabe, quanto as suas perspectivas e habilidades, revelou-se a importância de atribuir maior ênfase à relação entre processo e produto, denotando um aumento da consciência de que a distinção entre um e outro se dá, muitas vezes, por comodidade teórica;

b) a necessidade de focar essas novas “aprendizagens” e disseminá-las entre os colegas promovendo o reconhecimento da existência real de um aluno-pessoa como ponto de partida, numa atitude em que se valorize a autonomia pessoal e o senso crítico.

Conforme aprendemos em Canário (Canário, 1999: 166): “[...] apesar das semelhanças, as escolas são necessariamente diferentes, se caracterizam pela imprevisibilidade”, advindo desse fato “a importância estratégica e a pertinência teórica do projecto de escola.” Essa não é uma idéia nova, mas coaduna-se como Perrenoud segundo o qual “as instituições propõem, os actores dispõem” (Perrenoud e Montando, 1988, citado por Canário). As ações dos ‘agentes’ não são, pois, inteiramente (ou necessariamente) determinadas por dados de estrutura da situação, nem por variáveis exteriores à escola. (Canário, id., ibid: 167)

Essa característica de os professores, enquanto coletivo profissional que busca a definição de sua identidade profissional, poderem “dispor”, alinha-se ao enfoque da *praxis* nos limites dessas discussões.

Entendemo-la como fundamental no tocante aos aspectos de re-criação e de identificação de novas formas de ser e de existir para qualquer escola, na medida em que se traduza na busca de recursos potenciais para ampliação de sua capacidade atuarial. Iniciada na EMAN como uma abertura para a discussão sobre si mesma, revelou como a potencialidade criadora de seus atores existe em função de sua “leitura” de realidade.

Ações no âmbito 2 – transformações imediatas

Nas ações incluídas nesse nível a participação do professor envolveram alterações imediatas nas condições da escola. Consistiram de:

- Conselho Pedagógico

A definição da postura pedagógica da Escola deu-se em um contexto em que, ao mesmo tempo que se construía, parecia lançar as cartas para uma maior definição do *Círculo* nas sessões seguintes.

Para além das dificuldades inerentes a todo grupo (apresentadas muitas vezes em termos de fatores como tempo para reunir-se), a partir do terceiro mês as reuniões foram conduzidas em um clima de especialização do grupo – que seria, a partir desse ponto ficou formado por representantes e coordenadores de área, havendo em cada reunião pelo menos um representante de cada área (cordas, sopros, violão, musicalização etc.) Um professor faz referência explícita a essa nova forma do grupo

*o grupo, que começou com muitas pessoas e prossegue reduzido
nesse segundo semestre (sempre aberto ao retorno dos colegas) . . .*

chegou à conclusão de que a maior mudança a ser feita é na atitude do professor.

Vê-se aí, não apenas a referência à configuração particular do grupo, como um elemento de consciência reflexiva verbalizada em nome do coletivo.

Paralelamente e em função de ser coerente com as perspectivas que vinham se delineando, em particular, no que se relacionava à elaboração do projeto pedagógico, o coordenador da pesquisa envolveu-se com outras reuniões em âmbito mais amplo destinadas a formalizar o conselho escolar. Essa era uma das ações sobre as quais se manifestava maior anseio, desde as primeiras reuniões do *Círculo*. A fala de um professor, na segunda reunião, ilustra bem essa referência (entendida nessa análise como uma “referência local a uma circunstância determinada”) justificando a necessidade de ações dirigidas para elaboração do projeto pedagógico

É um projeto de quê? De que a Escola realmente existe; essa Escola existe e ela anda pelo amor individual que cada um da gente tem aqui, por aqui. Olha a situação: tem cinco professores do Estado com vinte e tantos anos de serviço [...]

Ou para a criação do Conselho de Escola

[...]propor realmente [...]fazer duas coisas urgentemente nessa escola. Primeiro: criação do Conselho da Escola, para que a caixa escolar funcione [...] esse é o mais urgente

Tendo em vista a disseminação das idéias discutidas no *Círculo* por toda a escola, incluindo alunos, pais de alunos, funcionários e os professores que não podiam participar, iniciou-se essa nova ação que consistiu basicamente em criar o conselho, definindo seu papel como lugar de troca de experiências e decisões.

Ao mesmo tempo que dava ânimo para a continuidade dos trabalhos, participar da formação do conselho foi essencial para a ampliação do poder de intervenção dos professores, levando-os a opinar sobre aspectos fundamentais da existência da escola como envolvimento das famílias nas atividades escolares, aumento do interesse sobre disponibilidade de recursos materiais e técnicos da escola bem como sugestões sobre sua utilização.

Para os alunos, conforme manifestações de alguns, a existência do Conselho de Escola significou, até mesmo como um acréscimo às situações de sala de aula, a multiplicação de *situações de* interação. Pode-se mesmo afirmar que do ponto de vista dos professores as novas formas de participação dos alunos previstas nas deliberações do Conselho significou uma passagem de *limitações a recursos*, pois o que antes poderia ser visto por alguns como “um atrapalho” mostrava-se, agora, no dado real, como um auxílio à existência da escola.

- b) Elaboração coletiva de Estruturas de Ensino – mudanças das práticas ao nível da sala de aula e para além dela

A idéia de pensar a organização dos cursos em termos de estruturas de ensino, embora talvez não tenha sido discutida com a profundidade que seria pertinente ao caso, rendeu alguns frutos para a Escola. À medida que os professores foram se inteirando acerca

do pensamento de Oliveira (1994; 2000) sobre estruturas de ensino, alguns aderiram facilmente a esse pensamento, utilizando de forma desembaraçada o vocabulário pertinente à teoria de Estruturas de Ensino.

Algumas Estruturas foram elaboradas em níveis diferentes: no nível micro estrutural surgiram:

- 1) O dia do professor de música – a ser testada
- 2) Projeto “Minha Canção” – transformação da disciplina “musicalização” do curso básico (oito semestres) em projetos (seis semestres) fundados em atividades de composição individual e coletiva (em andamento em todas as turmas do Curso Básico) (ANEXO I)
- 3) Música e outras linguagens artísticas – apreciação musical vinculando poesia, teatro, fotografia, cinema etc. (ANEXO I)
- 4) Avaliação em grupo – os alunos avaliam-se entre si e com o professor
- 5) Curso de “Apreciação Musical” em quatro projetos de dois semestres cada envolvendo: música (ouvir; ouvir, pensar e criar); música e poesia; música e cinema; música e cênica. Em implantação, destinada a alunos de todos os níveis atendidos na Escola. (ANEXO I).

- Estudos no campo da avaliação em música

O tema avaliação foi um dos mais difíceis de debater, uma vez que havia concepções arraigadas sobre o que seria avaliação; a própria necessidade de abrir novas vagas na escola influenciava muitas vezes o critério para “reprovar” ou para não aceitar a

matrícula de um aluno, promovendo uma confusão de concepções sobre avaliação e sobre aprovação/reprovação.

Por fim, decidiu-se por uma forma de avaliação que considerasse notas atribuídas e ponderadas de acordo com atividades e objetivos diversificados; neste item mostrou-se especialmente útil a concepção de Estruturas de Ensino de Alda Oliveira, uma vez que essa concepção foi “vista” como “simplificadora” da questão na medida em que desloca o foco do conteúdo para a atuação na Estrutura, na qual avaliam-se o próprio professor e o aluno. Após essa síntese elaboraram-se propostas específicas de avaliação envolvendo ponderações e o desenvolvimento de uma estrutura em que os alunos avaliam-se mutuamente em grupos na presença do professor.

Outras dimensões da maneira de atuar do *Círculo* podem ser ainda consideradas. A própria disposição das pessoas no espaço físico – circular – que foi deliberada como forma mais equilibrada em que os vetores teriam forças iguais – pelo menos nesse nível físico – pode ter auxiliado as pessoas levando-as a sentirem-se mais à vontade para falar, expressar suas idéias e propor ações.

O aspecto espacial foi referido por um dos professores em uma das primeiras reuniões:

propor realmente que a gente dê as mãos em círculo [...]

conclamando a que se fizesse coisas pautadas como urgentes para

a escola.

À dimensão estrutural em que entram em jogo as circunstâncias dos eventos e as próprias configurações dos cenários físicos, conforme consideradas nas teorias de ação (Giddens, 1999), acrescentam-se outros fatores que consideramos potencialmente relacionados à *praxis* do *Círculo* a saber:

→a consideração das motivações individuais e coletivas que entraram em jogo não deixou de estar presente, ao lado de uma busca de coerência com a postura de pesquisa adotada ou seja, mantivemos em todos os momentos o princípio de consideração mútua. A motivação maior era no sentido de dar continuidade ao trabalho, independente do número de participantes – o que fora acordado desde o primeiro encontro.

→a postura do pesquisador - outro fator sempre levado em consideração foi o que se liga aos saberes da prática de cada um, reconhecendo a explicitação e o debate como meios valiosos de elaborar, atribuir e clarificar significados da mesma possivelmente pesou em favor da aceitação do nosso trabalho de coordenador.

→ a vinculação implícita entre os Tópicos, pela forma em que foram abordados, dimensiona um lado de substantividade epistemológica que deverá constar na relação de fatores responsáveis pela própria concatenação entre o aspecto estrutural do *Círculo* e a Ação subsequente.

À guisa de conclusão do capítulo, vale ressaltar nossa visão de que a abordagem de partir da prática dos professores para compreendê-la aproximou-nos de uma linha seguida em várias escolas e fruto de recomendação de diversos autores como Freire (1979); Hernández (1996); Schön (1999); Stenhouse (1984; 1987); Oliveira (2000).

Sinteticamente, posicionamo-nos na perspectiva de que não é apenas a forma global da escola que determina a atividade dos que a compõem, mas que, inversamente, também a ação dos indivíduos, quer tenham consciência ou não, relacionada às circunstâncias coletivas que fazem da escola um produto da ação humana em elaboração e reelaboração permanente.

CONCLUSÃO

Observam-se ainda no conjunto das “atividades” de aprendizagem que caracterizam a prática pedagógica da *EMAN*, atividades como “leitura de notas”; “exercícios de solfejos”; “mecanização de seqüências rítmicas”, denunciando uma certa “sintonia passiva com a tradição.” Os riscos dessa passividade, que estão na base do surgimento daquelas falsas expectativas de competência a que se referiu Martins (1994) que produzem a falsa sensação de segurança “[...] evitando o confronto com novas objeções, com a interpretação de novas evidências, com as conexões entre elementos de uma situação que não tenha sido previamente conhecida ou coordenada” manifestando um velho conflito entre tradição/ inovação.

Convive no mesmo lugar uma concordância crescente entre os professores a respeito da possibilidade da aquisição de competências pedagógicas na experiência, no dia-a-dia da escola diretamente relacionada ao envolvimento dos mesmos com a instituição bem como à disponibilidade com relação ao saber e, particularmente, aos saberes do aluno. Tendo participado em um processo que significou, também, a superação do conflito a respeito do valor parcamente atribuído a essas competências, adquirido nos cursos de bacharelados em que foram formados e que promovem a exclusão das disciplinas pedagógicas em seus currículos, a maioria dos professores reconhece, hoje, que não basta saber tocar um instrumento para poder ensiná-lo.

Uma perspectiva de renovação das práticas configura-se hoje, na *EMAN*, não mais como assustadora ou pertencente ao domínio do impossível, mas alinhada à convicção de que todos nós educadores estamos envolvidos e implicados, queiramos ou não, em um

amplo projeto educacional e cultural que se liga à batalha pela identidade do educador e do educador musical.

Há necessidade de estudos que aprofundem a compreensão da nossa profissão e profissionalidade. Aproveitando uma idéia de Marisa Vorraber Costa, passamos a afirmar que do poder desses estudos dependerá, em alguma proporção, quem terá o direito de falar, onde e como, nesse milênio. (Costa, 1995: 91) Não esqueçamos, no entanto, o aspecto mais importante para o qual nos chama a atenção esta pesquisadora: o que diz respeito aos processos coletivos de pesquisa

que celebram a participação democrática como pedra de toque na construção social de conhecimentos supostamente emancipatórios, [que] não resistem ao crivo de análises cujos quadros de referência apontam para a impossibilidade de participação democrática em coletivos de sujeitos que desfrutam de legitimidade desigual no contexto cultural.

É possível que essa afirmação não se aplique como uma forma perfeita ao caso dos professores. Mas não descarta o fato de que há desigualdades no nível micro, no coletivo da profissão e que, entre colegas em uma mesma escola, há sempre aquele professor que fala mais ou que fala mais forte impondo, nem sempre pelos meios mais racionais, o seu pensamento. Isso apenas aumenta a necessidade de se fortalecer os professores individual e coletivamente para que possam existir e participar com igualdade de direito e fato.

Conscientes dessas desigualdades e dos jogos de poder que se desenrolam em toda instituição não poderíamos deixar de mencionar uma outra forma de relação de poder que é inerente a toda prática pedagógica: a inevitável relação entre conhecimento e poder. Quando se trata de procedimentos de pesquisa que se pretendem emancipatórios ou libertadores, como se dá freqüentemente nas justificativas de projetos e relatos de pesquisa-ação, sabemos que esta, como qualquer outra modalidade de pesquisa

Ao descrever sujeitos, objetos e práticas [. . .] vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicado o poder: quem narra – grupos ou indivíduos – exerce o poder sobre o narrado.” (Costa, 1995: 94)

O que se põe no foco são, portanto, os atributos emancipatórios e as argumentações em favor do caráter participativo e de produtividade bem como a “afirmação de identidades” enfatizados na pesquisa-ação na medida em que se define como

aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas.” (id: 94)

A desconstrução da premissa de vinculação entre *poder* e opressão e entre *saber* e verdade ou liberdade, permitida com o advento das teorias pós-estruturalistas, permitiu-nos ver o saber não apenas como operação do intelecto ou como mágica libertadora, mas como produto da opressão insidiosamente ligado à idéia de ciência como poderosos regimes de instituição de verdades. Auxiliados por Costa (Costa, 2002: 101) pudemos entender que os sujeitos das pesquisas, que também se constroem como objeto são, ao mesmo tempo, constituídos e constituintes.

Essa compreensão abre o espectro das possibilidades da característica dialógica inerente à pesquisa-ação que, admitindo a desigualdade de poder dos sujeitos que “conversam” em um grupo, permite que o conhecimento seja constituído socialmente, embora possa não sê-lo, necessariamente, de forma democrática. (Costa, 1995: 132; 2002:102)

No nível mais pragmático das ações analisadas entendemos que a atuação do *Círculo* se deu fundamentalmente no sentido de impulsionar a capacidade estratégica dos professores para dar sentido e coerência a algumas inovações parcelares às quais nos

referimos no Tópico “Dimensão Política da Ação Educativa” – (ANEXO II). Os professores foram eficazes na prevenção de um caráter “acrescentado” de inovação (Canário, 1999) na medida em que, considerando o contexto singular da EMAN, face a problemas igualmente singulares, propuseram ações a serem articuladas na trama complexa das relações entre a própria profissionalidade e os limites impostos pelos contextos em que se desenvolve, tendo que considerar fatores adversos como limitações de recursos e diversidade conflitiva de tipos humanos.

A transformação de limites em recursos (humanos, simbólicos, institucionais) atestou que, de acordo com o olhar que se lance sobre eles, poderão funcionar interna e externamente como obstáculos ou como favorecedores da criatividade inerente e necessária a todo fazer educacional.

Talvez fosse merecido incluir nesse texto um questionamento mais aprofundado do caráter emancipador da pesquisa-ação. No entanto, para não extrapolar infinitamente seus limites, tocaremos de leve na questão de se poderemos ou não afirmar que o *I Círculo de Estudos Pedagógicos* instituído na EMAN e objeto desse estudo contribuiu com a produção de saberes, formas e discursos que venham a engendrar a instituição de uma nova identidade da Escola focalizada no trabalho.

O alcance do *Círculo* foi irrefutável, pois redundou em uma ampliação da profissionalidade dos docentes da EMAN traduzida em desenvolvimento de projetos individuais e em equipes; surgimento de novas ‘disciplinas’ e novas formas de pensar as mesmas em um contexto de estudos no campo do *currículo*; composição de novas Estruturas de Ensino; elaboração do Projeto Pedagógico; e constituição do Conselho de Escola ao lado de outras ações, conduzindo a prática do professor para além da sala de

aula, traduzindo-se como produtos/estruturas surgidos no contexto de limitações ao qual não foram acrescentados recursos para que se exercessem.

Mais uma nota sobre o *Círculo* merece ser inserida nessas conclusões: nossa vivência na EMAN nos dois últimos anos e a implementação do *I Círculo de estudo Pedagógicos*. A análise do objeto provê algumas respostas provisórias sobre os modos pelos quais as ações desenvolvidas no contexto analisado relacionam-se à estrutura do *Círculo*. Concebido como Estrutura nos parâmetros propostos na teoria das Estruturas de Ensino (EEs) de Alda Oliveira, o *Círculo* desenvolveu-se como previsto na análise estrutural que antecedeu sua implantação. Realizado, pareceria redundante efetuar a mesma análise – que tampouco é excluída. O dado que tal análise acresce sobre o *Círculo* é uma nova maneira de vê-lo como uma conjunção de estrutura-ação sintetizada nas proposições que reforçam o posicionamento do autor do presente trabalho quanto a dois aspectos distintos e relacionados:

1º - A afirmação de uma contigüidade teórica entre Estruturas de Ensino e Estruturalismo, embora não seja indefensável, não faria jus ao que poderia ter sido a intenção da autora das teoria das EEs. Dito de outro modo: percebemos afirmação ontológica semelhante aos argumentos do estruturalismo, quando a Doutora Alda Oliveira define as EEs como “entidades autônomas com relacionamentos recíprocos”. (Oliveira, 1991a e 1991b) Não verificou-se porém, até o momento, em seus escritos, qualquer menção a intencionalidades explícitas que atestem semelhança maior entre as duas teorias; embora sejam aproximadas pela afirmação apontada. A defesa da tese contrária, por

argumentos de ordem igualmente ontológica mas divergente, apresentada no próximo ponto, pareceu-nos igualmente legítima – e saudável, do ponto de vista científico;

2º - Ao valorizar a ‘flexibilidade’, e a ‘adaptabilidade’ das EEs – enquanto potencialidades das EEs que se ligam diretamente à ação consciente e ao poder do professor de modificar aspectos estruturais, a concepção de Estruturas de Ensino da Doutora Alda Oliveira distancia-se do determinismo e do positivismo estrito de alguns estruturalistas para situar-se em uma epistemologia mais histórica, que considera a dinâmica dos aspectos subjetivos e culturais dos agentes da prática. Entendemos, por esse caminho, que a teoria das EEs aproxima-se muito mais do estruturalismo “Genético” que gerou tanto a Epistemologia Genética (construtivista) de um Piaget quanto uma Pedagogia da Práxis (pedagogia *do* oprimido não *para* o oprimido) do nosso Paulo Freire. Por essa razão, a concepção da teoria da ação social (Giddens, 1999), que aproxima estrutura e ação pareceu-nos adequada como explicação da práxis do *Círculo*.

Analisamos a atuação do *Círculo* como práxis a partir da compreensão fundamental de que a conexão entre teoria e prática se produz melhor ao analisar esta última como fator de orientação posterior. Acreditamos que essa compreensão tem, no mínimo, a utilidade de fornecer elementos auxiliares para o professor pensar o ensino a partir das dimensões que o configuram e contextualizam. Queremos dizer que, para além dos tópicos focalizados no *Círculo* diretamente relacionados a práticas específicas, conhecimentos pedagógicos etc., a vinculação implícita entre os temas abordados e a forma pela qual o foram abordados, dimensiona o lado de substantividade epistemológica responsável nessa análise pela concatenação entre o aspecto estrutural e a ação.

A nossa leitura desse fato educacional leva-nos a acreditar em sujeitos humanos dotados de uma vontade de fazer, de um desejo de mudança, envolvidos em um *clima* que se instalou em um grupo que se assumiu e agiu interessado em melhorar a Escola.

Creemos ter chegado muito próximos de uma perspectiva freireana de pedagogia, na qual o diálogo, concebido como estratégia epistemológica e pedagógica, provoca um tipo de relação entre os sujeitos e entre estes e a realidade – a relação dialógica – que se constitui como relação dialética com potencial de transformação das pessoas e do mundo em que vivem.

Esse empreendimento voltado para a análise e para a produção de conhecimento na educação musical que, não diferente de outras, debate-se entre malhas invisíveis de poder que a regem, mostrou-se para nós de valor inestimável. Significou, antes de tudo um alerta e uma reafirmação da necessidade de conceber as ações em educação nas suas dimensões político-ideológicas e filosófico-práticas, indissociáveis do jogo de identidades das arenas sociais. Somente com a consolidação dessa perspectiva e com ações desenvolvidas sob esse foco, podemos pensar em atuação democrática, redução das diferenças de poder que instituem as desigualdades na sociedade e nas escolas

Pensar e agir nessa linha traz o ganho de produzir para a docência um discurso não submisso, por princípio, à hegemonia dos discursos acadêmicos gerados longe da prática e do dia-a-dia dos que fazem a escola. Pois, conforme afirmou o educador Luís de Oliveira Maia, em um seminário por nós coordenado na EMAN em 1988, “a vida da escola é a vida dos que fazem a escola.”

Consideramos não concluso o trabalho dentro da instituição e que talvez nunca o estará. À semelhança do que acontece dinamicamente com o conhecimento e com a escola,

não se poderia encerrar em um documento um conjunto de ações que envolvem uma infinidade de fatores e ocorrências – por que não dizer – caleidoscópicas. Os professores que participaram do *Círculo* alinharam-se a uma nova visão de educação musical, e são afirmativos quanto à necessidade de manterem a disposição de lutar pela continuidade dos estudos pedagógicos iniciados e em andamento, contribuindo com a produção de conhecimentos *sobre e para* a escola que os auxilie a reger mais adequadamente a própria prática.

Pretendemos sim ter contribuído nesse processo de atuação da criatividade desses docentes acrescentando, com nosso trabalho, algo que tenha significado para o seu mundo, de cuja feição fomos e somos, também, uma parte. Retomamos, para finalizar, a análise de um dos nossos colegas:

Conseguimos chegar a algumas conclusões importantes, nunca esquecendo no entanto, que nada é definitivo ou totalmente certo e que, em nosso ofício, é muito difícil estabelecer um domínio completo sobre um determinado assunto ou mesmo estabelecer verdades absolutas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdonour, Oscar João

- 1999 *Matemática e música: o pensamento analógico na construção de significados*. Coleção Ensaios Transversais. São Paulo. Escritura Publ.

Azzi, Sandra

- 2002 “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.” In: Selma Garrido Pimenta (Org.) *Saberes pedagógicos da atividade docente*. 3ª Edição. São Paulo. Cortez. Pp. 35-60

Barbeitas, Flávio Terrigno

- 2002 “Do conservatório à universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *ABEM*. Porto Alegre, v. 7, Pp. 75-81

Barbier, René

- 1985 *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio. Zahar.

Béhague, G.

- 1998 “Para uma educação musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador latino-americano.” In Encontro Latino Americano de Educação Musical, 1º Encontro Nacional da ABEM. *Anais*. Salvador. Pp. 26-31

Beineke, Viviane

- 2001 “O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? Encontro regional sul da ABEM, 4, Anais (Santa Maria). ABEM, 2001. Pp. 64-77

Bellochio, Cláudia R.

- 2000 “O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador.” ABEM. *Anais*. Pp. 13-25
- 2002 “Escola-Licenciatura em Música-Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. Revista da ABEM. Pp. 41-48

Canário, Rui

- 1992 “Estabelecimento de ensino: a inovação e gestão de recursos educativos.” In António Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Publ. Dom Quixote. Pp. 163-187

Carvalho, Maria do Carmo B. e José Paulo Netto

- 1994 *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 3ª ed. São Paulo. Cortez.

Coelho de Souza, Cássia Virgínia

- 1999 “Interatividade, Construtivismo e Educação a Distância.” *ICTUS*. Periódico do Programa de Pós-Graduação da UFBA. Nº 2. Dez. Pp. 60-79

Cohen, Ira J.

- 1999 “Teoria da estruturação e práxis social.” In Anthony Giddens e Jonathan Turner (Orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo. Unesp. Pp. 393-446

Costa, Marisa Vorraber

- 1995 *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre. Sulina
- 2002 Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Marisa Vorraber Costa (Org.). Rio. DP&A. pp. 92-117

Csekö, Luís Carlos

- 1994 “Uma educação para o século 21: notas para uma conferência.” Salvador *Anais da ABEM*. Pp. 195-213

Damasceno, Maria Nobre e Jacques Therrien e

2000

Day, R. H.

- 1991 “Roles and relationships in qualitative research on teacher’s thinking: a reconsideration.” *Teaching & Teacher Education*, 7 (5/6), 537-547.

Del Bem, Luciana M.

- 2001 “Concepções e ações de educação musical escolar: três

estudos de caso.” Tese (não publ.). Instituto de Artes da UFRGS.

Del Bem, Luciana M. e Liane Hentscke

2002 “Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música.” *Revista da ABEM*. N 7. Pp. 49-57

Del Bem, Luciana; Liane Hentscke e Jusamara Souza

1999 “As epistemologias da música de professoras de 1^a a 3^a séries de uma escola pública fundamental de Porto Alegre – RS.” *ABEM*. Pp. 76-77

Demo, Pedro

1995 *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3^a ed. São Paulo. Atlas.

Duarte, Mônica de Almeida e Tarso B. Mazzotti

2002 “Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola.” *Revista da ABEM*, 7 Porto Alegre. Pp. 31-40

Esperidião, Neide

2002 “Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios.” *Revista da ABEM*. N° 7. (pp. 69-74)

Filho, Noêmio X. da Silveira

- 1984 “Avaliação do enfoque dominante de currículo na faculdade de arquitetura e urbanismo de Santos”. *Educação e Avaliação*. Ano 1. 2. Pp. 100-130
- Fonterrada, Marisa Trench
- 1991 “Educação musical, uma investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final.” Dissertação (não publicada). PUC. São Paulo.
- Foucault, Michel
- 1989 *Microfísica do Poder*. 8ª ed. Org. e trad. De Roberto Machado. Rio. Graal.
- Freire, Paulo
- 1979 *Pedagogia da autonomia*. Rio. Paz e Terra.
- 2001 *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19ª Edição. São Paulo. Paz e Terra .
- Freire, Vanda L. Bellard
- 1992 “Música e sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música.” *Tese*. Rio. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- 1994 “Educação Musical no Brasil. Tradição e Inovação: o Bacharelado”. *ANAIS*. ABEM. Salvador. Pp. 145-9.

Gadotti, Moacir

- 2000 “Projeto político-pedagógico da escola – fundamentos para sua realização. In Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.) *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 3 ed. São Paulo. Cortez.

Giddens, Anthony e Jonathan Turner,

- 1999 *Teoria social hoje*. São Paulo. Unesp

Gimeno Sacristã, José

- 1995 “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.” In Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- 1999 *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Alfonso Neves. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.
- 2000 *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Ernani F. F. Rosa (Trad.). Porto Alegre. ArtMed.

Habermas, J.

- 1990 *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa. D. Quixote Publ..

Haguette, Teresa Maria Frota

- 2000 *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 7^a Ed. Petrópolis. Vozes.

Hallam, Susan

- 1998 “Teacher-Pupil Relations: Individual Music Lessons”, Parte III. In Susan Hallam. *Instrumental Teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Londres. Heinemann.. Pp. 230-250.

Hentscke, Liane; Jusamara Souza e Alda Oliveira

- 1999 “Relação da escola com a aula de música: quatro estudos de caso em escolas de Porto Alegre – RS e Salvador – BA.” In *Anais da ABEM*. V 8.

Hernández, Fernando

- 1998 *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre. ArtMed

Hernández, Fernando e Montserrat Ventura

- 1998 *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre. Artmed.

Joly, Ilza Zenker L.

- 1998 “Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar.” *Fundamentos da Educação Musical*. Salvador. N 4, pp. 158-162.

Louro, Ana Lúcia de Marques

- 1998 “Formação do Professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música.” *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM. Salvador. Pp. 106-9.

Louro, Ana Lúcia de Marques e Jusamara Souza

- 1998 “Reformas curriculares dos cursos superiores de música> diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento.” Curitiba. *ANAIS da ABEM*, 1999, p. 63-64.

Markert, Werner

- 2000 “Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional.” *Revista Educação e Sociedade*. UNICAMP/CEDES. V. 72 . Ano XXI. Pp. 177-196.

Marques, Eduardo Frederico Luedy

- 1999 “Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia.” Escola de Música da UFBA. Dissertação (não publ.).

Martins, Raimundo

- 1994 “Tradição e Inovação: um conflito epistemológico. *ANAIS*. ABEM. Salvador. Pp. 117-138.

Musumeci, Orlando

- 1998 “Deberíamos cambiar conservatorio por ‘renovatorio?’

Hacia un modelo de la idiosincrasia de los conservatorios.”
Fundamentos da Educação Musical. ABEM. Salvador. Pp.
144-150.

Oliveira, Alda de Jesus

- 1991a “Educação Musical: uma Perspectiva Estruturalista”.
OPUS, Porto Alegre, 3 (3), 36-48.
- 1991b “Transmissão e Geração”. *Art*, Salvador, 18, 61-66.
- 2000 “Currículos para o Brasil 2000.” *ANAIS* da ABEM. Pp. 5-17.

Pacheco, José Augusto

- 1995 *O pensamento e a acção do professor*. Porto Ed. Porto.

Penna, Maura

- 2002 “Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa.” *Revista da ABEM*. 2002. Pp. 7-19

Perrenoud, Phillipe

- 2000 *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artmed.
- 2002 *A prática reflexiva no ofício de Professor profissionalização e razão pedagógica* Porto Alegre. Artmed.

Rafael, Maurílio J. A.

- 1999 “Imagens mentais no ensino do piano.” Dissertação (não publ.). UFBA
- 2003^a “Dimensão política da ação educativa.” (não publicado)
- 2003b “Apreciação de Estruturas de Ensino.” (não publicado)

Requião, Luciana Pires de Sá

- 2002 “Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico.” Porto Alegre. *ABEM*, 7, 59-67.

Rios, Marialva

- 1998 “A educação musical e música vernácula: processos de ensino/aprendizagem.” *Fundamentos da educação musical*. Série Fundamentos 4. Salvador-BA.

Santiago, Anna Rosa F.

- 2002 “Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In Ilma Passos A. Veiga (org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 15^a ed. São Paulo: Papirus. Pp. 157-178.

Santiago, Diana

- 1994 “Processos da Educação Musical Instrumental.” *ANAIS*. ABEM. Salvador. Pp. 215-231

- Schön, Donald A.
- 2000 *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre. Artmed..
- Souza, Jusamara et al
- 1997 “A música na educação básica. Teorias e fazeres: caminhos da educação popular.” *Gravataí. 1.* Pp. 64-65
- Stenhouse, L.
- 1984 *Investigación e desarrollo del curriculum.* Madrid. Morata
- Tait, Malcolm
- 1992 “Teaching strategies and styles.” In: Richard Colwell (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning.* Nova Iorque. Schirners. Pp. 525-534
- Tanner, D. e Tanner, L.
- 1980 *Curriculum development: theory into practice.* Nova Iorque. Macmillan. 2ª ed.
- Tourinho, Irene
- 1994 “Considerações sobre a avaliação de método de ensino em música.” *ANAIS (III Encontro anual da ABEM).* Salvador. Pp. 13 a 43.
- Weil, Pierre

2000 *A mudança de sentido e o sentido da mudança.* Rio. Ed.
Rosa dos Tempos.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I: Projeto Político Pedagógico

Governo do Estado da Paraíba
Secretaria da Educação e Cultura
Escola de Música Anthenor Navarro
João Pessoa - Paraíba

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

setembro/2003

SUMÁRIO

Introdução.....	141
1. Proposta pedagógica.....	142
2. Fundamentação	143
<i>a) Valores.....</i>	<i>145</i>
<i>b) Concepção de Conhecimento</i>	<i>147</i>
3. Organização Curricular.....	148
ANEXO: ESTATUTO DO CONSELHO DE ESCOLA	Erro! Indicador não definido.

Introdução

As escolas de Música não poderiam ficar de fora dos processos mudanças em relação aos sistemas educacionais instalados pela legislação educacional atual (9.394 e Decretos), quer sejam escolas tradicionais – os ditos Conservatórios ou instituídas em moldes alternativos a este modelo. Depreende-se da leitura dos dispositivos legais, que uma oportunidade se apresenta para que essas instituições reflitam sobre o seu papel e sua função dentro do sistema educacional enquanto compartilhadoras da missão de formar cidadãos.

Por qualquer maneira que se escolha para tornar possível o intento de reconfigurar a prática das escolas de música em direção a uma maior interligação com o mundo do trabalho –às necessidades atuais do mercado profissional do músico, por exemplo – há que se cuidar de não perder de vista que “transformações educacionais somente ocorrerão se os docentes que atuam nessas instituições reformularem suas concepções e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, se os currículos forem construídos e contextualizados nessa direção.” (Esperidião: 2001)

1. Proposta pedagógica

Educar para o desenvolvimento e a cidadania numa perspectiva que permita ao aluno integrar expectativas e valores estéticos individuais e sociais às dimensões psicológica, cultural, científica e tecnológica dos fazeres artístico-musicais teóricos e práticos.

No nível operacional da ação educativa pretende-se ainda que esta contemple as capacidades de aluno em:

- Refletir sobre os fatores determinantes do discurso musical
- Ter elementos para avaliação da qualidade própria do fazer musical
- Assumir um senso reflexivo que permita avaliar-se quanto à qualidade da realização musical mediante registros escritos da música
- Poder desenvolver um sentido de apreciação da música que vá além dos argumentos convencionais do senso comum do tipo: porque gosto; gosto porque acho que é bom etc.
- Alcançar uma capacitação do discurso musical vinculada a imagens para além do mero fazer técnico
- Realizar análise funcional das diferentes partes de uma obra musical que incluam: identificação de autor, estilo, época etc.
- Abrir-se para ouvir as músicas do mundo ou “desenvolver apreciação de músicas de vários povos, épocas e estilos”
- Efetivar a vontade de mostrar suas próprias músicas

- Atuar entre seus pares conclamando para a formação de platéias
- Aprender a solicitar a palavra para participar em sala de aula
- Iniciar-se na reflexão sobre o aprender vinculada à localização temporal – o que poderei aprender ou o que aprendi com essa atividade ou conteúdo – como conscientização sobre a própria aprendizagem e formas de avaliar-se
- Adquirir o sentido de escolha como uma forma de iniciar-se na autonomia e no desenvolvimento de projetos próprios e coletivos
- Aprender a trabalhar em equipes
- Aprender a trabalhar com uma exigência formal de apresentação
- Aprender a utilizar materiais de vídeo, registro fonográfico e tecnologias variadas (internet, p. ex.) como fonte de informação e conhecimento

2. Fundamentação

A dinâmica para elaboração desse Projeto Pedagógico deu-se a partir de um processo de reflexão, crítica e (re)construção da e sobre a prática pedagógica desenvolvida na EMAN, da qual participaram, em graus e formas variados, professores, alunos e pais de alunos, concretizados no *Círculo de Estudos Pedagógicos*, em reuniões de planejamento, reuniões do Conselho de Escola e avaliações dos alunos.

O estudo de referências teóricas da área também foi levado em conta, tendo em vista a elaboração de uma maior fundamentação para as práticas desenvolvidas ou idealizadas. Perseguiram-se para a forma final presente do Projeto, sobretudo, duas linhas de ação:

a) a construção coletiva de bases, de forma que a possibilidade de reformulação/inação educativa na EMAN, ocorresse coerte com pautas de discussão referenciadas em a) recomendações da nova legislação educativa vigente (LDB e Decretos), bem como b) nas novas formulações da sociedade sobre o perfil do músico e o papel da educação musical expressas em textos e documentos publicados na área.

A busca consciente de assegurar esse intento concretiza-se nesse Projeto da EMAN, que pretende não ser apenas o resultado de prescrições e obediência a teorias educacionais ou a normas do Sistema Educativo mas, acima de tudo, ser representativo da vivência dos diversos atores diretamente envolvidos no processo de elaboração do mesmo, valorizando, no tocante aos docentes, seus saberes de experiência que incluem o (re)conhecimento das especificidades institucionais e culturais do contexto em que vivenciam seu trabalho pedagógico.

Com esses direcionamentos, pensa-se ter assegurado os aspectos de validade externa bem como interna do Projeto Político-Pedagógico de nossa Escola, conferindo-lhe legitimidade institucional (endógena) e cultural. Vale lembrar, ainda, que subjacente às ações desenvolvidas que possibilitaram sua elaboração, esteve sempre a intenção, explícita ou implícita, de melhorar nossa prática pedagógica: no entanto, permanecemos conscientes de que a representação do educacional e do político que habita nossa atividade pode ter início, mas não se encerra em um Projeto-Docmento. Como bem escreveu em sua análise um dos nossos colegas professores: “consequimos chegar a algumas conclusões importantes, nunca esquecendo no entanto, que nada é definitivo ou totalmente certo e que, em nosso ofício, é muito difícil estabelecer um domínio completo sobre um determinado assunto ou mesmo estabelecer verdades absolutas.”

Valores

▪ Autonomia

Uma dos domínios a que chegamos na EMAN foi o aprimoramento da concepção de escola cidadã, ou seja, o re-conhecimento de que a escola não tem um fim em si mesma, mas está a serviço da comunidade. Referencia-se o sentido dessa reflexão em texto de Gadotti a lembrar-nos que o projeto de uma escola não pode ser responsabilidade apenas de sua direção: deve ser o resultado do exercício da autonomia a conseguir-se e a se exercer mediante uma mudança de mentalidade dos que fazem a comunidade escolar. Essa mudança acarreta, em si, a atitude de deixar de lado “o velho preconceito de que a escola pública é um aparelho burocrático do Estado” e passar a vê-la como uma conquista da comunidade. (Gadotti:2000)

▪ Gestão

Na busca da autonomia, toma relevo a necessidade de aperfeiçoamento da gestão democrática como uma consciência a crescer na comunidade – professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunos e alunas, pais e mães, passam a assumir, particularmente com a criação do Conselho de Escola, seu quinhão de responsabilidade no projeto de escola, apoiando-se em:

- maior envolvimento em projetos para a escola
- empenho em desenvolver uma consciência crítica com responsabilidade e criatividade
- envolvimento: comunidade interna e externa à escola
- empenho em cobrar maior participação e cooperação das várias esferas de governo

O “tocar à frente” dos aspectos fundamentais desse Projeto Pedagógico será objeto de luta constante, tanto pelas (dis)sonâncias próprias a qualquer ação humana e social que se pretenda instituinte, quanto pelas peculiaridades na assimilação dos propósitos inerentes

ao mesmo. Alguns não o compreenderão, seja por não terem se envolvido suficientemente (entre os professores, por exemplo há um número considerável de “prestadores de serviço” que, pela própria situação funcional não se envolvem, não sendo essa, vale dizer, a regra geral: há também os *efetivos* que não se envolvem); outros, pelas dúvidas que a dinamização de ações (re)estruturantes pode implicar na prática, com reflexos diretos em mudanças de atitude profissional nem sempre desejadas, mesmo que reconhecidas necessárias. Haverá sempre que se considerar tanto a diversidade quanto o papel das biografias que a corporificam e influem em todo trabalho coletivo – ou assim não o seria.

- **O aluno e o ensino-aprendizagem**

Pensar sobre ensino e aprendizagem traz à tona, inevitavelmente, a relação processo/produto. Uma das posturas assumidas quanto a esse aspecto, na EMAN, é a consciência crescente de que a distinção entre um e outro “se dá, muitas vezes, por comodidade teórica” e não por vias de fato. (Hernández, 1998). Isso implica no reconhecimento da existência real de um aluno-pessoa, um aluno cidadão, tornado consciente e tomado ao mesmo tempo como ponto de partida e como finalidade, exigindo a consciência dos limites e dificuldades da Escola e, ao mesmo tempo, revelando a necessidade de que se lute para que essa seja uma possível verdade permanente.

A consulta aos alunos através de questionário sobre suas expectativas, dificuldades e sugestões, favoreceu a atitude e a visão de planejar o ensino sempre considerando não apenas o que ele já sabe mas, também, os seus interesses e habilidades. Reconhece-se, pois, a partir dessa análise a importância que tem, para o aluno, a aprendizagem com significado.

como deve ser organizado o ensino: metodologias, técnicas, estratégias didáticas?

Concepção de Conhecimento

As bases para o pensamento curricular em termos de organização da Escola vêm considerando o aluno, a aprendizagem e a instituição mesma como o todo. Repensar as práticas vigentes na Escola trouxe à tona questões específicas relacionadas à mentalidade, às concepções e valores relativos ao conhecimento, em particular as concepções dos profissionais diretamente envolvidos na ação educativa. A explicitação dessas concepções e seus relacionamentos é ação que ocorre, necessariamente, em uma dimensão política intrinsecamente ligada ao pedagógico, que se expressa:

- nas respostas às questões relativas ao conhecimento: dizem respeito a como ele ocorre, quem o produz, a quem pertence, para que serve, como se desenvolve, é direito de quem etc.;
- na compreensão ou leitura de realidade – visão de sociedade, entendimento sobre a natureza, a ação e as relações do homem no mundo.

3. Organização Curricular

Pensa-se na organização do ensino em termos de Estruturas de Ensino, com algumas já sendo testadas ao longo do ano (2003) à medida que os professores forem se inteirando acerca do pensamento de Oliveira (1994; 2000) sobre as Estruturas de Ensino. Idealiza-se que a aplicação e avaliação de algumas Estruturas pode ser útil para a avaliação e reflexão sobre a prática que cada um venha a desenvolver, havendo uma tendência entre os professores de valorizar, principalmente o aspecto de flexibilização permitido por esse pensamento.

À escala da necessidade de se pesquisar mais *in loco* tanto vertical quanto horizontalmente o assunto no que se refere a procedimentos e seqüência de ensino, pôde-se vislumbrar, a partir dos estudos iniciais, uma forma de desenvolver práticas pedagógicas coerentes com diretrizes e parâmetros sugeridos (LDB, PCNs etc.) que aliasse esse aspecto de flexibilidade permitida nas Estruturas ao protagonismo do aluno e à preocupação permanente das atividades e conteúdos, caracterizando-se assim a dominância do pensamento pedagógico emergente na EMAN.

Organização Curricular

Configuram-se em níveis e Estruturas de Ensino os *cursos* desenvolvidos na EMAN:

1) NÍVEL BÁSICO

- Estruturas de Ensino “Minha canção” – Estruturação e Linguagem Musical em três anos
- Estruturas de Ensino “Ouvir”; “Ouvir, Pensar e Criar” - Apreciação musical em três anos:
- Apreciação Musical em seis semestres
- Cursos Básicos de Instrumento em quatro anos

- *CURSO MÉDIO*

Organizado em Funções:
 - Instrumentista
 - Produção Musical
 - Criação (Composição/Edição)

Detalham-se a seguir as Estruturas de Ensino, Cursos e Funções nos dois níveis de organização.

Curso Básico: Estruturação da Linguagem Musical - I

Estrutura de Ensino: "*Minha Canção*"

- Atividades
 - composição livre
 - escrita aleatória de música criada
 - escrita aleatória de música escutada
 - criação de padrões rítmico-melódicos simples
 - escalas musicais diversas (ouvir)

- Conceitos, princípios, aspectos históricos, elementos do discurso e da escrita musical
 - ritmo livre e ritmo métrico
 - sentidos de arsis e tesis
 - elementos de prosódia musical
 - características dos sons: altura, duração, intensidade e timbre
 - noções de escala (ouvir)
 - percepção de tom e semitom (ouvir)
 - resoluções tonais sensível/tônica e dominante/tônica (ouvir)
 - escrita de signos convencionais: seus significados
 - proporcionalidade das figuras de escrita rítmica

- Habilidades
 - escutar e aprender/realizar música integrando as dimensões (mental, psicomotora e sócio-afetiva) relacionadas ao fazer musical
 - crescer na capacidade de escutar e entender música a partir de um mínimo de elementos
 - desenvolver-se em percepção e organização dos sons (criação e invenção) considerando suas diversas características, combinações e contrastes com o sentido de aplicação ao fazer musical e ao registro de música (forma aleatória e/ou convencional)
 - formalizar padrões musicais com sons e silêncios
 - entender a métrica musical e a elaboração das formas melódicas
 - criar e escrever música

Curso Básico: Estruturação da Linguagem Musical - II

Estrutura de Ensino: 'Minha Canção'

- Atividades
 - escuta e análise de canções e solfejos (escuta de si e do outro)
 - leitura rítmica; leitura melódica e ação combinada
 - exercícios de respiração aplicados à leitura rítmica, ao canto e à execução instrumental
 - composição rítmica a partir de texto literário em prosa ou versos
 - escrita de música ouvida
 - improvisação a partir de padrões dados
 - elaboração de composição, com ou sem texto, com base nos elementos aprendidos
 - composição original

- Conceitos, princípios, aspectos históricos, elementos do discurso e da escrita musical
 - elementos de prosódia
 - maneiras de começar as músicas: tética e anacrúsica
 - elementos de fraseologia musical
 - proporcionalidade das figuras de escrita rítmica: divisão binária
 - padrões rítmico-melódicos
 (maneiras de organizar as notas musicais)
 - bases históricas dos modos e escalas: organização por tons e semitons
 - escala maior: graus e suas funções
 - outras maneiras de organização

Habilidades

- relacionar o senso rítmico, a coordenação motora e o sentido de movimento
- desenvolver uma compreensão da textura musical
- decodificar música escrita
- adquirir hábito de leitura musical formalizando padrões de compreensão e análise aplicados à criação
- conhecer os fundamentos histórico-culturais do sistema musical tonal na nossa cultura
- pesquisar e reconhecendo possibilidades outros sistemas possíveis na nossa e em culturas diversas
- entender a formação da escala maior
- escrever padrões rítmico-melódicos simples
- improvisar com base em elementos dados (individual ou coletivamente)
- criar melodia a partir da aplicação dos conhecimentos adquiridos (idem anterior)

- apresentar individual ou coletivamente as improvisações e composições elaboradas

Curso Básico: Estruturação da Linguagem Musical - III

Estrutura de Ensino: "*Minha Canção*"

- Atividades
 - escrita de ditados musicais com denominadores diversos
 - identificação dos intervalos existentes em passagens musicais
 - apreciação de canções e solfejos em tom menor
 - entoação de escalas menores
 - leitura rítmica de padrões variados (sincopados; acéfalos etc)
 - composição rítmica a partir de texto literário em prosa ou versos
 - escrita de música ouvida
 - análise de partituras com harmonias básicas
 - harmonização básica de melodias simples
 - improvisação a partir de padrões em maior e menor
 - elaboração de composição, com ou sem texto, com base nos elementos aprendidos
 - composição original individual e/ou em grupo
 - apresentar com sentido formal os trabalhos realizados

- Conceitos, princípios, aspectos históricos, elementos do discurso e da escrita musical

 - modo menor: origem
 - estrutura da escala menor
 - graus tonais e graus modais
 - elementos de fraseologia musical: maneiras de iniciar as peças musicais

intervalos e suas inversões

 - ritmos brasileiros

- Habilidades
 - cantar e tocar músicas em modo menor;
 - diferenciar escalas menores
 - diferenciar as tríades M, m, A e d
 - compor melodias em tons menores

Curso Básico: Estruturação da Linguagem Musical - IV

Estrutura de Ensino: "*Minha Canção*"

- Atividades
 - variação rítmica e construção melódica: aplicar os conhecimentos das técnicas de variação
 - análise de partituras
 - compor uma peça vocal
 - apresentação com sentido formal dos trabalhos realizados

- Conceitos, princípios, aspectos históricos, elementos do discurso e da escrita musical
 - variações rítmicas: contratempo
 - centro tonal e tom musical
 - relações entre os tons
 - tessitura das vozes humanas
 - Elementos da escrita musical)
 - claves (diversas)
 - sinais de dinâmica; fermata
 - sinais de repetição
 - linha de 8^a
 - andamentos
 - sistema de divisão ternária: compasso composto
 - proporcionalidade das figuras de escrita rítmica: divisão ternária
 - referência metronômica

- Habilidades
 - reconhecer auditivamente e por meio de partitura tom de um trecho ou obra musical
 - estabelecer relações adequadas entre os diversos tons em um trecho ou obra: auditivamente e através de partitura
 - ler e cantar nas diversas tonalidades
 - analisar partituras
 - compor acompanhamento para idéias melódicas
 - desenvolver a coordenação motora e gestual
 - explicitar seus próprios sentimentos à música ouvida: conteúdos afetivos de alegria, doçura, tristeza, saudade etc.
 - identificar tessituras vocais
 - (re)conhecer a voz como instrumento potencial e utilizá-la

- utilizar recursos da escrita musical para registro em partitura (manual ou digital)

Curso Básico: Estruturação da Linguagem Musical - V

Estrutura de Ensino: "*Minha Canção*"

- **Atividades** _____
 - apreciação de música modal da nossa e de outras culturas
 - anotação de música modal ouvida
 - pesquisa de música modal *em campo*
 - criação de músicas modais
 - análise: estruturação rítmica e prosódica em músicas diversas (modais e não modais)
 - composição original

- **Conceitos, princípios, aspectos históricos, elementos do discurso e da escrita musical**
 - modos gregos: estrutura e bases históricas
 - modos na música brasileira
 - música modal em composições do século XX
(elementos da escrita)
 - compassos (mistos e alternados)
 - expressões musicais; sinais de abreviatura; articulação
 - intervalos: consonância e dissonância (bases históricas); intervalos diatônicos e cromáticos
 - escalas homônimas
 - escala cromática

- **Habilidades**
 - utilização adequada do conhecimento sobre os modos
 - apreciação e análise de peças musicais com identificação de aspectos modais)
 - utilizar em composição própria os recursos de articulação
 - criar música com os conceitos acima

Curso Básico: Estruturação e Linguagem Musical - VI

Estrutura de Ensino: "*Minha Canção*"

- Atividades _____
 - escuta e canto de canções modulantes
 - escrita de canções modulantes
 - análise de estruturas harmônicas
 - criação de harmonias para as canções
 - pesquisa de músicas do sistema pentatônico e outros
 - composição original
 - apresentação com sentido formal dos trabalhos realizados

Conceitos, princípios, aspectos históricos, elementos do discurso e da escrita musical _____

- relações tonais/ciclo das quintas
- modulação
- acorde de três sons: estrutura; classificação; inversões e ordem
- escalas: pentatônicas; tons inteiros; 'nordestina', cigana e outras
- notas atrativas
- enarmonia

Habilidades _____

- ser capaz de identificar auditivamente relações tonais
- utilizar a modulação como recurso para improvisar
- harmonizar com base em reconhecimento das relações tonais

Materiais

Gravador

Toca Fitas

Toca CDs

CD-ROMS

Computador

Instrumentos musicais diversos

Materiais para confecção de instrumentos musicais alternativos

Quadro de giz

Xerox

Outros

Bibliografia:

Curso Básico: Apreciação Musical – I

Módulo I - Ouvir

▪ *Atividades*

- ouvir o instrumento musical do colega
- colagem musical (diversos estilos)
- auto-história da música (seu caminho musical)
- seleção pró e contra
- auto-apreciação musical (gravação e audição da música executada)
- ouvir o som (corpo ambiente, etc).
- estimular idas a concertos e shows: audições comparativas (Ao vivo Vs Gravado); observando as reações da platéia e do músico
- intercomposição (composição continuada)
- dinâmica de debates sobre temas estudados (Fórum)

Observação: as atividades desenvolvidas caminharão sempre com o objetivo de desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a interação, a cidadania e a capacidade de adaptação às situações práticas da vida. Para isso, todas as atividades (dentro ou fora de sala) serão centradas no aluno, pondo-os a vivenciar e a resolver situações problemas’

Competências

- perceber e organizar mentalmente as idéias, a gramática musical, para a apreciação
- refletir acerca de sua própria identidade e experiência musicais

- reconhecer, relacionar e diferenciar os gêneros e estilos musicais
- conhecer e apreciar a música popular da nossa e de outras culturas
- desenvolver a sensibilidade e a alteridade
- aguçar os ouvidos e liberar a energia criativa latente
- analisar criticamente a função da música em nossas vidas
- analisar criticamente o uso da música pelos meios de comunicação no mundo atual
- analisar e aplicar combinações e reelaborações imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos
- compreender a ‘evolução’ da música de nossa cultura e do mundo
- criar textos musicais baseados em idéias próprias
- utilizar a acuidade auditiva no fazer/criar
- conhecer, articular, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical e dos diversos gêneros e estilos de acordo com as propostas

Habilidades

- aplicar os conhecimentos desenvolvidos em atividades práticas
- integrar e sintetizar os elementos musicais trabalhados
- exercitar a concentração
- praticar o hábito da escuta
- perceber o ambiente sonoro

Bases Tecnológicas

- conhecimentos de estilos, gêneros, repertórios, compositores e instrumentos, obras e usos
- audição, visualização e leituras de materiais aplicados

Curso Básico: Apreciação Musical - II

Módulo II – Ouvir, Pensar e criar

▪ *Atividades*

- As atividades desenvolvidas são basicamente as sugeridas no semestre anterior, devendo caminhar sempre com o objetivo de desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a interação, a cidadania e a capacidade de adaptação às situações práticas da vida. Para isso, todas as atividades (dentro ou fora de sala) serão centradas no aluno, pondo-os a vivenciar e a resolver situações problemas. Acrescentam-se a estas as seguintes
- Intercomposição (composição continuada)

Competências

- Analisar criticamente a função da música em nossas vidas.
- Analisar criticamente o uso da música pelos meios de comunicação no mundo atual
- Analisar e aplicar combinações e reelaborações imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos.
- -Compreender a ‘evolução’ da música de nossa cultura e do mundo.
- Criar textos musicais baseados em idéias próprias.
- Utilizar a acuidade auditiva no fazer/criar.
- Conhecer, articular, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical e dos diversos gêneros e estilos de acordo com as propostas.

Habilidades

- Composições improvisadas.
- Estabelecer relações de (des)continuidade entre passado, presente e futuro na história da música.
- Elaborar trabalhos individuais e/ou coletivos para fins de apreciação

Bases Tecnológicas

- conhecimentos de estilos, gêneros, repertórios, compositores e instrumentos, obras e usos
- audição, visualização e leituras de materiais aplicados

- ferramentas e técnicas de expressão individual/coletiva e de manipulação de repertórios
- história social da música.
- conhecimento de culturas regionais (Brasil) e não ocidentais.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO MÉDIO

1 A Escola de Música Anthenor Navarro

A origem da Escola de Música Anthenor Navarro remonta ao ano de 1931, quando os professores Gazzi de Sá, Santinha Soares de Sá e Luzia Simões, entre outros criaram uma Escola de Música, que manteve, nos seus primeiros anos de existência, os cursos de Teoria e Solfejo, Canto Coral, Piano e Violino.

Em 1952, já com a denominação que leva até hoje, a EMAN foi encampada pelo Estado (Lei nº 838 do D.O. de 28.11,1953). Quatro anos mais tarde, anexou-se à EMAN o recém criado Conservatório de canto Orfeônico da Parahyba, que formou várias turmas de professores de música, até os primeiros anos da década de 60.

Sob efeito da Lei 3.099 de 8,11,1963, o Conservatório de canto Orfeônico passou a denominar-se *Instituto Superior de Educação Musical*, numa busca de adequação à nova Lei de Diretrizes e Bases (1962), passando a EMAN a ser um Departamento do novo Instituto. Escola de Música e ISEM abrigaram, nas décadas de 60 e 70, diversos cursos como “Ginasial Artístico” e “Colegial Artístico”, “Professorado e Recitalista”, desenvolvidos nos moldes tradicionais de cursos clássicos, atendendo aos objetivos de preparar para o curso superior artístico. O cumprimento dessa missão revela-se seja pelos nomes de seus alunos que despontaram no mundo das artes em nosso Estado e região, seja pelos que se tornaram professores no próprio Instituto ou em cursos superiores em Universidades, na Paraíba e em outros Estados.

Atualmente, estão desativados os cursos diretamente ligados ao ISEM, funcionando apenas as atividades ligadas à Escola de Música Anthenor Navarro, tendo como entidade mantenedora a Secretaria da Educação e Cultura (composição do quadro docente). Funciona à rua Abdias Gomes nº em dependências da Fundação Espaço Cultural da Paraíba.

1.1 Curso

1.1.1. Habilitação Profissional Técnico em Música

1.1.2. Título que confere: Técnico em Música

1.1.3. Modalidade de Ensino: Educação Profissional

1.2 Justificativa

Com o respaldo de 72 anos de história, lutas, glórias e contribuições consideráveis à Cultura em nosso Estado, a EMAN vem, nos últimos anos, avaliando seu papel, principalmente com relação à formação proporcionada e tendo em vista tanto as mudanças mais recentes ocorridas na sociedade e nas relações de trabalho como a busca de adequação aos prescritos em Leis emanadas pelo Sistema Educacional (LDB, Decretos, Resoluções, Indicações).

Nesse contexto, a implantação de um Núcleo de Formação Profissional, mostra-se necessária, uma vez que se pretende propiciar ao aluno da EMAN a oportunidade de continuidade e empregabilidade da sua formação, seja ele jovem ou adulto, e o seu encaminhamento para uma profissão e/ou ingresso em curso superior na área ou função escolhida.

1.3 Objetivo

O curso profissionalizante de música em nível médio enquadra-se dentro da modalidade de educação formal, destinando-se a proporcionar formação profissional – musical – a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, conforme previsto no Artigo 3º, inciso II do Decreto 2.208/97.

Consoante à proposta pedagógica da EMAN, destaca a formação integral do aluno e a orientação para seu envolvimento adequado com os fazeres artístico-musicais e pedagógicos, de modo a alcançar níveis mais elevados de competências que, por sua vez, lhe ampliem as oportunidades de desenvolvimento pessoal e melhoria profissional.

Competências mais específicas foram amplamente discutidas pelos professores da EMAN, chegando-se a valorizar prioritariamente:

- Saber avaliar criticamente recitais, shows e espetáculos artístico-musicais considerando diversidade de estilos, características de épocas e dos seus criadores;
- Incentivar a formação de grupos musicais (instrumentais, vocais e mistos) visando a participação efetiva na vida artística e social;
- Ter um conhecimento da profissão
- Ter um conhecimento de seus direitos, deveres e responsabilidade com o trabalho
- [outras competências da EMAN.....]

2- LEGISLAÇÃO BÁSICA (Fundamento Legal da
Habilitação)

- Lei Federal 9.394/96 (LDB)
- Decreto Federal 2.208/97
- Resolução CNE/CEB
- Indicação CEE

Para assegurar flexibilidade à organização curricular proposta, considerou-se principalmente o Decreto Federal 2.208/97, abstraindo deste fundamento legal que:

- A configuração de novos cursos, inseridos na nova visão de educação profissional, deve funcionar não como “um mero adestramento para ocupar postos de trabalho determinados”, mas ter como destinação principal promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos;
- As perspectivas de adaptações e construção de novos currículos não se esgotam nas Diretrizes Curriculares Nacionais, abrindo assim a possibilidade de criação de currículos experimentais que possam atender a demandas e contextos específicos.

3 Requisitos de Acesso

- Ter concluído ou estar matriculado no Ensino Médio
- Ter 14 anos ou mais
- Demonstrar, mediante banca examinadora, competências requeridas para ingresso
- Ter concluído o nível 6 do Curso Fundamental da EMAN

4 Perfil do Profissional

a) Competências gerais

O egresso desse curso deverá estar apto a: a) exercer uma profissão na Função escolhida (ver Funções a seguir); b) prestar vestibular em cursos superiores de música. Seu campo profissional abrangerá a atuação:

- em grupos instrumentais e mistos como executante, ensaiador ou diretor
- na formação de grupos musicais para atuarem no mercado de trabalho
- em planejamento e execução de eventos artísticos
- em divulgação da música
- na criação de espaços para música em eventos de diversas naturezas (eventos culturais, congressos etc.)
- exercer a função de músico em orquestras

O desempenho dessas Funções supõe competências gerais que definirão sua profissionalidade. São elas:

- Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos das linguagens sonora, cênica e plástica;
- Selecionar e manipular os diferentes fontes e materiais utilizados nas composições artísticas, bem como os diferentes resultados artísticos;
- Caracterizar, escolher e manipular os elementos materiais (sons, gestos, texturas) e os elementos ideais (base formal, cognitiva) presentes na obra de arte

- Correlacionar linguagens artísticas a outros campos do conhecimento nos processos de criação e gestão de atividades artísticas;
- Desenvolver formas de preservação e difusão das diversas manifestações artísticas, em suas múltiplas linguagens e contextualizações;
- Incorporar à prática profissional o conhecimento das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na área;
- Reinventar processos, formas, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão artística;
- Conceber, organizar e interpretar roteiros e instruções para a realização de projetos artísticos;
- Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão artística;
- Analisar e aplicar combinações e reelaborações imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos;
- Identificar as características dos diversos gêneros de produção artística
- Pesquisar e avaliar as características e tendências da oferta e do consumo dos diferentes produtos artísticos;
- Aplicar normas e leis pertinentes ou que regulamentem atividades da área, como as referentes a direitos autorais, patentes à saúde e segurança no trabalho;
- Utilizar de forma ética e adequada as possibilidades oferecidas por leis de incentivo fiscal à produção na área

b) Funções

O profissional de Música de Nível Médio possuirá formação de nível médio (Diploma) que o habilitará a desempenhar funções especializadas de:

➤ Criação

Elaboração de melodias para textos poéticos através de instrumentos acústicos e eletro-acústicos; arranjo elaborado a partir de texto escrito (partitura); composição de trilhas sonoras para cinema, vídeo, publicidade áudio e televisiva, dança etc., através de instrumento acústico e eletro-acústicos

➤ Execução

Atuar como instrumentista em recitais individuais e coletivos, realizando textos musicais previamente elaborados ou criados no ato mesmo de sua execução

➤ Produção

Editoração e divulgação de textos musicais escritos (partituras) como suporte à execução. Planejamento e atuação em Projetos Musicais através da operação de espetáculos realizando orientação, supervisão, como suporte à direção no processo produtivo

O exercício das Funções exige competências gerais consolidadas a partir de uma base de Competências específicas, Bases Tecnológicas e Habilidades, definidas sucintamente como:

- Bases tecnológicas: “o conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva e que dão suporte às competências.” (RCN-EMP, p. 28)
- Habilidades: De acordo com o que se lê nos Referenciais acima citados, as Bases Tecnológicas organizam-se em *saberes* e suas aplicações e *habilidades* (mentais, socioafetivas e psicomotoras) ligadas ao uso fluente de técnicas e ferramentas profissionais e a “especificidades do contexto e do convívio humano característicos da atividade. (id., ibid.)

Detalham-se, a seguir, estas competências, bases tecnológicas e habilidades relacionadas a cada Função:

Função 1: - CRIAÇÃO

Elaboração de melodias para textos poéticos através de instrumentos acústicos e eletro-acústicos; arranjo elaborado a partir de texto escrito (partitura)

Competências:

Conhecer as diferentes maneiras de organizar as idéias (gramática musical) percebendo-as e organizando-as mentalmente, gerando suas próprias organizações/elaborações;

- Integrar, articular e adaptar elementos da linguagem musical, produzindo textos musicais de acordo com demandas e estilos;
- Utilizar e saber combinar estruturas rítmico-harmônico-melódicas dentro do contexto histórico-cultural

Habilidades

- Aplicar, de forma criativa, os conhecimentos de estruturação musical;
- Elaborar e realizar textos musicais adequados a diferentes contextos e propostas;

Bases Tecnológicas:

- Percepção, organização rítmica, melódica e textural harmônica;
- Conhecimento de estilos musicais;
- Conhecimento dos meios e materiais (fenômenos acústicos e efeitos sonoros)
- Técnica de estruturação musical

Função 2: - EXECUÇÃO

Realização performancial de textos musicais previamente elaborados ou criados no ato mesmo de sua execução (instrumental, vocal e/ou regência)

Competências:

- Conhecer o instrumento, com domínio técnico e artístico;
- Conhecer as obras a serem interpretadas;
- Pesquisar repertório adaptando ao seu nível e ao público-alvo
- Conhecer a simbologia da escrita musical (ler, analisar e partituras)
- Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática

Habilidades:

- Conhecer os elementos da linguagem musical;
- Conhecer o repertório a ser interpretado;
- Executar repertório específico e adequado a seu nível de profissionalização, priorizando a prática coletiva;
- Ter habilidades artístico-musicais e de concentração, além de destreza e coordenação motora necessárias á execução instrumental

Bases Tecnológicas:

- Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicadas;
- Normas e padrões de utilização dos elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade;
- Conhecimentos de estilos e formas;
- Conhecimentos de fraseologia, agógica, sonoridade, sincronização;
- Técnicas de execução e interpretação
- Técnicas de concentração, auto-conhecimento (corpo, postura e equilíbrio)

Função 3: - PRODUÇÃO

Planejamento e atuação em Projetos Musicais. Editoração de textos musicais escritos (partituras) como suporte à execução.

Competências:

- Conhecer e utilizar práticas de produção e projetos;
- Conhecer os símbolos musicais;
- Saber registrar, por meios diversos, os produtos e eventos musicais;

Habilidades:

- Saber elaborar projeto que subsidie atividades, considerando organização de meios e recursos disponíveis;

- Utilizar as tecnologias disponíveis;
- Saber ler, escrever e registrar em texto (partitura) o produto musical;
- Saber utilizar programas de edição de partituras

Bases Tecnológicas:

- Tecnologias aplicadas às produções musicais;
- Operação de programas de computação para registro de textos musicais (partituras);
- Tecnologias aplicadas às produções musicais

c) Matriz Curricular: utiliza-se como suporte ao reconhecimento da aquisição de competências em diferentes situações, *dentro e fora* dos espaços escolares (ver item sobre ‘certificação de competências’).

MATRIZ CURRICULAR - Núcleo de Profissionalização

FUNÇÃO	BASES TECNOLÓGICAS	I	II	III
CRIAÇÃO	- Percepção Musical	36	36	36
	- Estruturação Musical	36	36 36	36
	- Composição original	36	36	36
	- Comp. Original com meios eletroacústicos	36		
EXECUÇÃO	- Vocal (ind. e	18	18	18

	coletivo)			
	- Instrumental (indiv.)	72	72	72
	- Instrumental (grupo)	36	36	36
	- Instr. Complementar		18	18
	- Regência		18	18
PRODUÇÃO	- Projetos Musicais	18	18	18
	- Editoração		18	18
	- História da Música	36	36	36
	- Apreciação Musical	36	36	
Carga Horária		324	414	342
Total				1080

5 Certificação de Competências

Aproveitamento de estudos e conhecimentos adquiridos fora da Escola (em atividades profissionais ou em outros cursos) serão reconhecidos e aproveitados mediante avaliação da EMAN, que certificará equivalência entre tais conhecimentos e os veiculados na organização curricular da habilitação profissional.

6 Avaliação

A avaliação na EMAN terá como pauta a busca por um aperfeiçoamento permanente de uma postura pedagógica de consideração dos saberes elaborados pelo aluno pretendendo desenvolver ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões apresentadas pelo professor referentes a conhecimentos específicos e a aspectos da vida profissional.

A avaliação visará principalmente:

- auxiliar o aluno no autoconhecimento com relação ao próprio processo de aprendizagem
- avaliação do processo de ensino-aprendizagem (professor-aluno) corrigindo falhas identificadas;
- definir critérios de avanço nas diversas etapas

Pode ser caracterizada, pois, como uma avaliação contínua (formativa), ou seja, que busca adaptar-se à diversidade – reconhecimento das diferenças individuais – sendo ao mesmo tempo auto-avaliativa.

Será promovido na seqüência de módulos o aluno que obtiver resultados satisfatórios nos componentes curriculares e freqüência não inferior a 75% de cada módulo, disciplina ou unidade e do total de horas letivas

7 Pessoal

- Corpo docente

<u>Especialidade</u>		<u>Formação</u>
Piano	05	Bacharelado/Música
	01	Licenciatura/Artes*
Piano	01	Licenciatura/Artes
Violão	05	Bacharelado/Música
Violino	04	Bacharelado/Música
Viola	01	Licenciatura/Artes
Violoncelo	01	Bacharelado/Música
Flauta transversa	01	Licenciatura/artes
Flauta doce	01	[?]
Trompete	01	Bacharelado/Música*
Sax/Clarinetas	01	Bacharelado
Percussão	01	Bacharelado/Música
Canto	01	Licenciatura/Artes*

Musicalização	01 Bach. Música/Piano
	01 Bach.Música/Trombone
	01 Licenciatura/Artes
	01 Psicologia
	01 Não Graduado

Alguns desses professores têm outras graduações como: Arquitetura (01 professor de Piano e 01 de Flauta doce); Educação Física (01 professor de Piano). Os assinalados com * são Professores que estão cursando Mestrado

- Funcionários

Serviços Gerais	02	2º grau [?]
Técnicos de nível médio	01	
Secretaria	02	[?]
Musicoteca	02	[?]
Xerox	01	1º grau

- Apoio Psicopedagógico:

01 Psicóloga

8 Instalações

- Musicoteca Luzia Simões Bartollini

Além dos instrumentos musicais (v. relação) sob sua guarda, constam na musicoteca livros, discos e partituras catalogados em:

- Música e assuntos gerais (Historiografias, Enciclopédias, Biografias etc.) – 860 títulos
- Partituras e livros de música originais – 750
- Fitas cassete – 32
- Fitas de vídeo – 07
- LPs – 252 ('clásicos', 'infantil', 'câmara' 'folclórico', MPB, 'forró' e outras classificações)
- CDs – 233 (idem)

- Memorial Gerardo Parente

Sala com estantes material doado pelo pianista Francisco Gerardo Juaçaba Parente contendo:

- discos (LPs e CDs)
- livros
- revistas
- programas de concertos
- partituras

- Salão "Dourado"
 - 01 salão de proporções medianas (fjk x mm) acusticamente preparado e com 'visor' externo. Constam nesse espaço:
 - cadeiras
 - 01 piano de armário com banco
 - aparelho de som
 - TV
 - Vídeo Cassete

- Salas de aula
 - 01 sala com 'visor' com as mesmas dimensões do salão dourado, acusticamente preparada contendo:
 - cadeiras
 - 01 piano de armário com banco
 - birô para o professor
 - armários para guarda de instrumentos
 - piano de armário com banco
 - quadro de giz

 - 01 sala com 'visor' com as mesmas dimensões da anterior contendo:
 - X cadeiras

- 01 piano de armário com banco
- birô para o professor
- piano de armário com banco
- quadro de giz
- 03 salas medindo: x contendo cada uma: 01 piano de armário com banco 01 mesa pequena e 01 cadeira para professor
- 02 salas idem, com cadeiras (aulas de violaão, flauta, violoncelo, violino etc.) salas 1, 6, 7 e 8
- 01 sala grande – 01 piano com banco. Birô. Quadro de giz
- 01 sala grande idem com visor
- 01 sala pequena (almoxarifado)
- diretoria
- secretaria
- espaço de entrada
- entrada preparada com rampa
- 2 banheiros
- 01 cozinha contendo: geladeira/fogão/armário
- Espaço informal – mezaninos

Antes de se chegar à Escola há o espaço de circulação da Fundação Espaço Cultural (FUNESC) no qual permanecem por parte do tempo os alunos que aguardam início das aulas: contêm bancos nesse espaço que é freqüentemente utilizado pelos alunos como espaço de estudo, inclusive de grupos.

Instrumentos musicais:

- Pianos – 07 pianos de armário
- Violões – 11
- Banquinhos para os pés – 03
- Trompetes – 03
- Violas – 04 (com arco0)
- Violinos – 21 de tamanhos diversos
- Flautas (transv.) – 05
- Flautas (doces) – 14 sopranos + quarteto
- Clarinetes – 03
- Percussão (triângulos, pandeiros, maracas, baquetas)
- Saxofone Alto – 05
- Saxofone tenor – 02
- Saxofone soprano – 01
- Oboé – 01
- Trombones – 03
- Xilofones – 02
- Baquetas – 04
- Estantes para partituras – 19

- Outros: a Escola comercializa alguns dos materiais utilizados pelos alunos a saber: cordas para diversos instrumentos; queixeiras; espaleiras; cavaletes etc.

Equipamentos de Secretaria:

- Birôs
- Estantes
- Fichários
- Mesas
- Computador
- Máquinas de Xerox

9 Certificados e Diplomas

A EMAN emitirá **Diploma** de Técnico em Música, com validade nacional, aos alunos que, cumprindo integralmente os módulos propostos na Habilitação Profissional, apresentarem certificado de conclusão do Ensino Médio.

Os alunos receberão Certificado específico referente a cada módulo **Certificado** de qualificação profissional no caso de haverem cumprido todos os módulos mas não concluído o Ensino Médio.

João Pessoa, 11 de julho de 2003.

Governo do Estado da Paraíba
Secretaria da Educação e Cultura

CONSELHO ESCOLAR

ESCOLA DE MÚSICA *ANTHENOR NAVARRO*

2003
João Pessoa - Paraíba

ESTATUTO
CAPÍTULO I
DA NATUREZA, DURAÇÃO, SEDE E FINALIDADES

Art. 1º – O conselho da Escola de Música Anthenor Navarro é uma sociedade civil, não governamental, sem fins lucrativos, apolítica, fundado em 11 de março de 2003, com duração indeterminada, com sede e foro em João Pessoa, Estado da Paraíba, por cujos atos e obrigações não responderão individualmente os seus membros e está regida pelas leis do País, pelo Decreto Estadual nº 18.068, de 28.12.1995 e por este Estatuto. Parágrafo único – A fim de melhor desempenhar suas funções, o Conselho de Escola está inscrito e registrado nos órgãos próprios dos Governos Federal, Estadual e Municipal.

Art. 2º – O Conselho tem por finalidade promover e apoiar a atuação integrada dos setores técnicos, pedagógicos e administrativos que compõem a Escola de Música Anthenor Navarro.

CAPÍTULO II
DA COMPOSIÇÃO

Art. 3º – O Conselho é composto

- I. do Diretor da Escola
- II. de um especialista em educação
- III. de um professor, por turno de funcionamento
- IV. de um funcionário
- V. de um aluno maior de dezesseis anos, por turno de funcionamento
- VI. de um pai e uma mãe de aluno, indicados um por cada turno respectivo de funcionamento

VII. de um representante da comunidade onde está inserida a unidade escolar.

§ 1º. Logo após empossados, os membros do Conselho da Escola elegerão o Presidente e o Vice-Presidente do Colegiado, dentre os seus integrantes pertencentes à carreira do magistério.

§ 2º. No caso de renúncia ou afastamento legal do Presidente e do Vice-Presidente, o conselho elegerá seus substitutos no prazo de trinta dias.

§ 3º. Os membros de que tratam os incisos III, IV, V e VI deste artigo, serão eleitos pelos seus pares com exercício ou, no caso dos alunos, matriculados na escola

§ 4. Será de dois anos o mandato dos membros referidos nos incisos III a VIII deste artigo, reconduzidos por igual período uma única vez.

§ 5º. Todos os cargos da estrutura do Conselho serão exercidos de forma voluntária e não remunerada.

Art. 4º – O Secretário da Escola será também o Secretário Executivo do Conselho.

Parágrafo Único. Eventualmente o Conselho poderá escolher, dentre os seus membros, um secretário “**ad hoc**” para desempenhar as funções previstas adiante no Art. 14.

CAPÍTULO III

DAS COMPETÊNCIAS DO CONSELHO

Art. 5º - Enquanto órgão superior de deliberação coletiva, são competências do Conselho da Escola de Música Anthenor Navarro:

- I. exercer a supervisão geral no âmbito do estabelecimento;
- II. propor medidas visando a eficiência, melhoria e otimização do ensino;
- III. sugerir ações tendo em vista a integração escola-comunidade;
- IV. cumprir e fazer cumprir o Estatuto do Magistério Público do Estado da Paraíba e outras normas referentes à educação;
- V. oferecer sugestões a serem incorporadas no Plano Anual de Atividades da Escola;
- VI. receber e autorizar a aplicação e todo e qualquer recurso financeiro destinado à Escola, tanto os oriundos de transferências do salário Educação, quanto os originários de doações, arrecadações e de outras fontes;
- VII. examinar semestralmente e, se for o caso, aprovar, a prestação de contas apresentada pelos gestores dos recursos de que trata o inciso anterior;
- VIII. encaminhar, a quem de direito, as prestações de contas, com o respectivo parecer;
- IX. proibir, terminantemente, a solicitação de contribuições obrigatórias, em nome da Escola, aos membros da comunidade escolar;
- X. sugerir e apoiar medidas de conservação do imóvel da escola, suas instalações, mobiliário, equipamentos e instrumentos;
- XI. elaborar, reformar e aprovar o seu próprio estatuto;
- XII. elaborar e dar publicidade a informes pertinentes a seus propósitos;

- XIII. firmar e manter convênios com entidades congêneres ou afins, públicas ou privadas;
- XIV. manter os membros da comunidade escolar regularmente informados das atividades levadas a efeito, assim como de qualquer outro assunto de seu interesse;
- XV. promover e exercer atividades de caráter assistencial relacionadas com os seus fins específicos.

CAPÍTULO IV

DO FUNCIONAMENTO

Art. 6º – O Conselho reúne-se, ordinariamente, a cada mês e, extraordinariamente, quando convocados pelo seu Presidente ou por maioria simples dos seus membros.

§ 1º – A convocação para as reuniões será feita mediante correspondência pessoal aos membros do Colegiado ou por Edital publicado na imprensa local com antecedência mínima de dez dias.

§ 2º – a convocação de que trata o parágrafo anterior deverá mencionar, explícita e sumariamente, a ordem do dia, local e hora da reunião.

§ 3º – As reuniões do Conselho não são remuneradas.

§ 4º – As reuniões serão abertas, em primeira convocação, com metade mais um dos membros, na hora mencionada na convocação, ou meia hora depois, com qualquer número, lavrando-se ata dos trabalhos realizados.

Art. 7º – Na ausência ou impedimento do Presidente e do Vice-Presidente, responde pela Presidência do Conselho o integrante do Grupo

Magistério, membro do Colegiado, com mais tempo de serviço na Escola ou, em caso de empate, o mais idoso.

Art. 8º – Perderá o mandato o membro do Conselho que deixar de comparecer, sem justificativa, a três reuniões consecutivas, ou a seis alternadas.

Art. 9º – Ocorrendo vaga, o Conselho promoverá a escolha de membro substituto, nos termos do disposto neste Estatuto e no supra citado Decreto.

CAPÍTULO V

DA COMPETÊNCIA DOS MEMBROS DO COLEGIADO

Art. 11 – Ao Presidente do Conselho compete:

- I. representar o Conselho
- II. presidir as reuniões do Colegiado;
- III. convocar os membros do Conselho para as reuniões ordinárias e extraordinárias;
- IV. conceder licença para o afastamento temporário de qualquer membro do Conselho por um período nunca superior a noventa dias;
- V. gerir os recursos de que trata o inciso VI do artigo 4º do Decreto nº 18.068 de 28 de dezembro de 1995 do Governador do Estado da Paraíba, deles prestando conta, semestralmente, ao conselho de escola;
- VI. movimentar, juntamente com o Secretário, as contas dos recursos destinados à Escola;
- VII. elaborar, anualmente, relatório das atividades do conselho, com demonstrativos financeiros de receita e despesa, bem como previsão orçamentária, para apreciação e aprovação pelo Colegiado.

Parágrafo Único – se o afastamento, de que trata o inciso IV deste artigo, for superior a noventa dias, implicará em vacância de cargo, exceto os casos previstos em lei.

Art. 12 – Ao vice-presidente compete substituir o Presidente em suas faltas e impedimentos.

Art. 13 – À totalidade dos membros do Conselho, compete:

- I. colaborar nas iniciativas e atividades do Colegiado;
- II. apresentar sugestões, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem na Escola;
- III. participar das reuniões do conselho;
- IV. votar e ser votado

CAPÍTULO VI

DO SECRETÁRIO EXECUTIVO

Art. 14 - Ao Secretário Executivo compete:

- I. secretariar as reuniões do Colegiado;
- II. lavrar as atas das reuniões;
- III. preparar e despachar o expediente do Conselho;
- IV. movimentar as contas, em conjunto com o Presidente do Conselho;
- V. desempenhar outras atividades compatíveis com o seu cargo.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 15 – Em caso de dissolução do Conselho, todos os seus bens passarão a integrar o patrimônio da Secretaria da Educação e Cultura do estado.

Art. 16 – É condição necessária para integrar o Conselho, ser pai ou mãe de aluno regularmente matriculado na Escola.

Art. 17 – É vedada a ingerência de partidos políticos e de sindicatos nas deliberações do conselho.

Art. 18 – O presente Estatuto entrará em vigor na data de sua publicação.

João Pessoa, 11 de março de 2003

**ANEXO II – Texto elaborado no desenvolvimento e para
uso do *Círculo***

“Dimensão Política da Ação Educativa”

Círculo de Estudos Pedagógicos da EMAN. Maurílio (coord.) e professores.

Qualquer reflexão séria sobre a ação educativa escolar, dificilmente se pode subtrair a intenção de provocar mudanças, em especial quando se visa atingir, se não a totalidade, mas uma amplitude significativa das relações implicadas nas dimensões de um projeto político-pedagógico. O ponto de partida não poderia ser outro, que não o de buscar a explicitação de questões políticas e epistemológicas presentes no grupo diretamente envolvido na ação – os professores. A idéia é de que discutir e argumentar publicamente as concepções presentes no grupo, pode conduzir a uma maior compreensão da escola, indicando caminhos para mudanças e/ou permanência. Tal empreendimento não deve ocorrer, obviamente, sem esquecer a imensa diversidade de concepções educacionais - nem sempre reveladas - que habitam o ensino de música, engastadas no cotidiano da escola e que são, no mínimo, de difícil tratamento nessa complexa realidade.

Partindo da visão que, aos poucos, formamos da escola objeto de nosso estudo – a Escola de Música Anthenor Navarro – pomo-nos a crer que uma aproximação crítica à mesma, não poderia acontecer sem o passo primordial de questionar, demonstrar e levar a crer – os professores e professoras – que as coisas nem sempre são como parecem. É particularmente sobre esse aspecto da aparência, do que pode estar apenas na superfície, que versa este artigo. Não se pretende, aqui, explicar ou determinar *o que* deveria mudar, mas encontrar um caminho para a compreensão do que, no parágrafo 2 da página 13 do Projeto de Tese, referimos como *crystalizações, apegos e posturas*, tentando desvelar, entre estas, as que não encontrem justificação evidente no contexto atual.

As abordagens críticas do currículo e da educação desenvolvidas nos anos 70, ao mesmo tempo que tiveram como preocupação marcante esclarecer a idéia de que as instituições educacionais são, em geral, os principais agentes de transmissão de uma

cultura dominante, contribuíram também, seja em um nível filosófico de teorização, ou no nível de vivência e compreensão das práticas, para a constatação do processo de dominação consistente em dissimular a “tradição”, como passado significativo (e.g., Apple, 1979)

Referindo-se a esse processo com a denominação específica de *tradição* seletiva, Apple erigiu, em paralelo ao desenvolvimento do *currículo* como campo de estudos, a noção de *seletividade*, que serviu de pista para a maioria das abordagens críticas à escola, até os dias de hoje. Colocar no foco do questionamento do currículo e do conhecimento escolar, a existência de um vínculo (embora não-direto) entre reprodução cultural e reprodução social, além disso, enfatizar o aspecto *mediado* desse vínculo significou alertar para processos específicos do campo da educação e do currículo como sendo os responsáveis pela relação entre currículo e sociedade.

Para compreender a noção de *tradição seletiva* parte-se do pensamento de que “qualquer coisa é sempre mais do que parece ser, especialmente quando se lida com instituições complexas e inter-relacionadas, entre as quais se incluem as escolas” (Apple ob. cit.: Tomando de empréstimo a Raymond Williams o conceito de seletividade Apple refere-o como

[. . .] a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos (Apple, ob. cit., p. 27)

O processo de indagação a respeito de como, concretamente, pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes numa sociedade e como as escolas podem legitimar padrões limitados e parciais do saber, desemboca em três outras questões a respeito de três áreas da vida escolar:

- 1) como as regularidades diárias básicas das escolas contribuem para o aprendizado pelos estudantes dessas ideologias?;
- 2) como as formas específicas do conhecimento curricular, tanto no passado como no presente, refletem essas configurações?; e
- 3) como essas ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua atividade?

A indagação básica (1) amplia-se no interesse em saber: qual ensino ideológico dissimulado ocorre em virtude dessas regularidades? A questão 2 desdobra-se em pergunta acerca dos compromissos ideológicos engastados no currículo manifesto; já à questão 3, que se liga, particularmente, aos objetivos desse texto, acresce-se o interesse pelos fundamentos ideológicos, éticos e avaliativos das formas em que costumamos pensar, planejar e avaliar nossas ações. A reflexão sobre a escola e sobre esses fundamentos poderá auxiliar a revelar, não apenas conteúdos ideológico latentes, mas também a proposição de novas formas, principalmente se não esquecermos que currículo e tudo que se relaciona com a ação educacional, é histórico e social, na origem e na concepção.

Ao lado desses questionamentos importam, para a compreensão da realidade escolar, questões mais específicas relacionadas à mentalidade, às concepções vigentes no cotidiano dos profissionais envolvidos na ação educativa. Desvelar essas concepções e seus relacionamentos, torna-se ação necessariamente política, intrinsecamente ligada ao pedagógico. Para Santiago (2002: 166) essa dimensão política da ação educativa expressa-se em várias instâncias:

- a) nas respostas às questões relativas ao conhecimento: dizem respeito a como ele ocorre, quem o produz, a quem pertence, para que serve, como se desenvolve, é direito de quem etc.;

- b) na compreensão ou leitura de realidade – visão de sociedade, entendimento sobre a natureza, a ação e as relações do homem no mundo;
- c) nas explicações sobre como as pessoas aprendem: teorias de aprendizagem;
- d) nas idéias sobre *como* deve ser organizado o ensino: metodologias, técnicas, estratégias didáticas.

O conjunto desses elementos, articulado ao compromisso e à intencionalidade política inerentes ao fazer educacional, são responsáveis pela definição de princípios orientadores da ação escolar nos mais diversos níveis, desde a prática direta na sala de aula às manifestações em reuniões de professores, conversas mesmo informais e processos individuais e coletivos de tomada de decisões. Entre as idéias e comportamentos mais freqüentemente observadas até o momento em nosso trabalho destacamos algumas que apresentamos a seguir, sempre que possível, em contraposição com *outra* idéia possível, respeitando o que tem sido discutido nas reuniões do *Círculo de Estudos Pedagógicos*:

1- A escola pública é só um aparelho de estado:

veicular a negação dessa idéia no âmbito da escola pode resultar, para os membros da comunidade escolar, em uma mudança de mentalidade que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho de estado e aponta para a necessidade de “assumir a escola como uma conquista da comunidade.” (Gadotti. 2000: 35) Para Gadotti, o movimento atual da chamada “escola cidadã” está inserido em um novo contexto histórico de busca da identidade nacional. A idéia da escola cidadã surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência. Os eixos norteadores da nova escola situam-se na integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), na democratização das relações de poder dentro da escola, no

enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, nas visões interdisciplinar e transdisciplinar e na formação permanente dos educadores (Id., *ibid.*, p. 39-40).

2- A escola é o único lugar do saber elaborado:

Aprendemos também nos fins de semana.

3- Existe um único ideal que pode garantir o êxito da ação educativa da escola:

Sabe-se que cada escola é fruto de suas próprias contradições, e que existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. O caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não o ser em outra conjuntura ou contexto. Por isso, é preciso **incentivar a experimentação pedagógica** e, sobretudo, “ter uma mentalidade aberta ao novo e não atirar pedras no caminho daqueles que buscam melhorar a educação.” (Gadotti, 2000; Oliveira, 2000).

4- Pequenas mudanças não são importantes:

Gadotti diz que houve uma época em que pensávamos que as pequenas mudanças impediriam a realização de uma grande mudança. Por isso, no nosso entender, elas deveriam ser evitadas (sic) e todo o investimento deveria ser feito numa transformação radical e ampla. Hoje, afirma Gadotti, “minha certeza é outra: **a grande mudança exige também o esforço contínuo, solidário e paciente das pequenas ações.**” (grifo do autor) Estas, no dia-a-dia, construídas passo a passo, numa certa direção, também são essenciais à grande mudança. E o mais importante: devem ser feitas hoje. Isso, de forma alguma, significa renunciar ao sonho de construção de uma sociedade justa e humana, nem jogar no lixo da história como uma utopia revolucionária. Precisamos sobretudo da utopia neo-socialista contra a ideologia neoliberal que prega o fim da utopia da história. [. . .] não se constrói um projeto político-pedagógico sem uma direção política, um norte, um rumo.

5- Há processos de ensino que são universais:

As formas de condução do processo de ensino não são universais nem neutras. Tourinho refere-se à figura do professor como o ‘expert’ em sala de aula que, como tal, “[. . .] pode e deve construir os meios para assumir o controle de sua própria prática” (Tourinho, 1994: 37). Poder **controlar a própria prática** significa, para Tourinho, “ter condições de discutir e promover a discussão sobre o que fazemos, com que bases, visando quais objetivos, em que grupo e em que contexto.” Uma vez que não há consenso sobre o que deve ser ensinado (id., ibid.), os professores precisarão ter maior controle sobre as razões e sobre as seleções (por que fazem o que fazem) e como lidam com esses conteúdos. A falta de discussão sobre esses aspectos e outros como: significado de método de ensino bem como os sentidos atribuídos a esse termo; evolução do pensamento educacional e a forma de pensar o método tem importância, principalmente, no que diz respeito a: 1) a entender as perspectivas particulares, as influências e contradições históricas; 2) a necessidade de elaborar justificativas “[. . .] para a aplicação, mesmo que provisória, de uma ou outra maneira de ensinar.” Tourinho alerta para o fato de ter sido, talvez, a falta dessa discussão que gerou “uma adoção inquestionada de métodos como se fossem panacéias para a prática pedagógica.” O maior ‘sintoma’ em toda essa história parece ter sido “a falácia do pensamento universal e neutro sobre as formas de condução dos processos de ensino” reforçada, na prática, pela “mera descrição de técnicas e atividades” que “enrijece a prática e reforça a falácia . . .”

6- A escola sabe o que se faz:

Fechar-se para o mundo nunca foi a melhor saída (pode ser cômodo). Se a educação musical informal pode “contribuir enormemente para a melhoria dos processos da educação musical formal que, indubitavelmente, nasceu informal, e só

posteriormente se institucionalizou” então “a educação formal que se cristaliza e não se abre para os processos espontâneos à sua volta fará melhor se deixar de existir.” (Santiago, 1994: 225) Nota-se, conforme observado por Santiago: a) uma tendência à acomodação aos processos por meio dos quais foram eles próprios educados, sem uma exploração de novos métodos; uma acomodação ao repertório padrão “[. . .] fomentando um ‘mecanismo’ generalizado” (Santiago, id: pp. 226) b) supervalorização da individualidade do intérprete, com descarte dos métodos de ensino em grupo, sem exame criterioso das possibilidades de sua utilização; ênfase na imitação e na repetição, descartando a análise dos mecanismos utilizados bem como a reflexão analítica . . . Tudo isso junto, dificulta o desenvolvimento e a manutenção de uma postura que Diana chama de “estado de disponibilidade consciente” , ou seja, de abertura a experimentações: a) com relação ao aluno – pelo descarte de modelos pré-determinados; b) com relação ao saber – que inclui a compreensão de diversas áreas em que se apóia o fazer musical (o prático e o teórico, ligados à psicologia e à fisiologia); e com relação à sociedade – pela abrangência de repertórios. Nesse mesmo sentido, Oliveira (1991a: 63) fala em uma postura de “curiosidade pela descoberta” como sendo importante não só na formação do professor, como para sua própria atuação profissional.

À guisa de conclusão, podemos dizer que este trabalho pauta-se pela busca de uma reorientação da Escola, em um sentido que a elaboração de currículo da mesma ultrapasse as concepções vigentes de mera reorientação técnico-pedagógica, limitada à criação de um currículo-documento que se esgote no papel. Pretende-se ir além, num sentido de incorporar à praxis educativa a consciência e a reflexão sobre os valores, as relações pedagógicas e os elementos ético-normativos próprios da subjetividade e da coletividade do mundo concreto dos responsáveis diretos pela

ação educativa. Pretendeu-se, com esses questionamentos e essas reflexões, contribuir para o crescimento profissional dos professores, respeitando a experiência e a autonomia intelectual de cada um deles.

Gadotti, M. “Projeto político-pedagógico da escola – fundamentos para sua realização. In
Gadotti, Moacir e José E. Romão (orgs.) *Autonomia da Escola: princípios e
propostas*.3 ed. São Paulo. Cortez. 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Oliveira, A. 2000

Santiago, D. (1994)

Santiago, Anna Rosa (2002)

Anexo III – Termo de compromisso

Participação e Compromisso Mútuo no I Círculo de Estudos Pedagógicos da EMAN

Proponho-me a participar das Reuniões Pedagógicas com o Professor Maurílio José Albino Rafael, colaborando nas atividades e no cumprimento dos compromissos detalhados a seguir:

A) Atividades

1. Leituras (L)

- a. Leitura e análise escrita de textos
- b. Consultas bibliográficas para elaboração dos trabalhos

2. Execução/Extensão (E)

- a. Círculo de Estudos
- b. Debates/ Jogos (defesas de valor)
- c. Projetos

3. Apreciação (A)

Acompanhamento dos seminários

PADRÕES:

- Resumos de textos, relatórios orais e escritos e resumos das reflexões deverão padrão determinado pelo Grupo. Anotações nos
- Escolha de temas coerentes com as necessidades da Escola e as propostas das disciplinas

INDICADORES:

- Entrega de trabalhos escritos sempre nas datas e horários previstos
- Participação em pelo menos 75 % dos encontros.

B) Termo de compromisso mútuo:

- a) informação sobre a origem do material veiculado
- b) devolução ao facilitador do grupo, sempre que não for material de domínio público
- c) não-repasse a terceiros (pessoas não pertencentes ao *Círculo de Estudos*) sem consulta prévia ao facilitador
- d) não divulgação de resultados das discussões ocorridas no *Círculo*
- e) publicação apenas autorizada pelo grupo de material, resultados de entrevistas, ou qualquer informação inerente ao *Círculo*, registrada por qualquer meio – impresso, fonográfico ou visual.

Coordenador (assinatura) _____ Data _____

Demais participantes do *Círculo* (assinaturas)

Anexo IV - Base de Competências da EMAN

Base de Competências da EMAN

Elaborada mediante a consciência de que não deverá ser considerado exaustivo ou como tendo essa pretensão. Pretende-se que seja “lido” como instrumento de auxílio à prática desenvolvida na escola.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem

- 2) dominar os conteúdos musicais do ponto de vista prático-instrumental e teórico-musical, adequando-os aos objetivos de aprendizagem
- 3) trabalhar a partir das representações dos alunos, propiciando um estímulo ao seu aprendizado; trabalhar a partir do mundo musical interno do aluno; da vivência de cada aluno no mundo; trabalhar a partir do mundo sonoro do aluno
 - envolver os alunos em atividades de pesquisa na área de música em geral, bem como em seu instrumento musical; pesquisas em musicotecas; pesquisar a música folclórica, participando de projetos de registro e catalogação

Administrar a progressão das aprendizagens

- 4) observar e avaliar o nível de entendimento e assimilação do aluno, relativo à prática instrumental, baseado nas técnicas e conteúdos inicialmente abordados
 - avaliar periodicamente o grau de desenvolvimento do aluno como o objetivo de proporcionar em aprendizado progressivo e permanente
 - proporcionar espaços para que o aluno demonstre habilidades adquiridas ao longo do período, cristalizando o conhecimento obtido

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

- abordar, em turmas de dois ou mais alunos, o ensino de diversas obras musicais de modo que todos possam acompanhar efetivamente as especificidades técnicas ensinadas individualmente
- desenvolver o trabalho em grupo, proporcionando aos alunos conhecimentos diversos através das suas experiências individuais, favorecendo a integração da classe
- aproveitar os mais diversos espaços dentro ou fora da escola, para expor os ensinamentos

Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

- direcionar o aluno ao estudo individual e formas de aprendizagem, estimulando-o à obtenção de um senso de auto-crítica com relação aos resultados obtidos

- estimular, desenvolver e favorecer ao aluno a elaboração e definição de um projeto pessoal relacionado às possibilidades oferecidas pela comunidade e seu mercado de trabalho
- mostrar outros caminhos e deixar que o aluno decida o que é bom para seu conviver com a música. Ex.: visita a concertos, shows, observar trilha sonora quando se vai ao cinema, teatro etc.

Trabalhar em equipe

- formar com os demais professores grupos de trabalho, relacionando projetos interdisciplinares, proporcionando uma ampliação e renovação dos conteúdos individuais na esfera musical; elaborar projetos de música de câmara, coros, orquestras etc.
 - estimular seus colegas a participarem de reuniões de planejamento, apoiando diversos mecanismos didáticos com vistas a um horizonte comum
 - estimular os alunos à formação de grupos de estudo e pesquisa de novos métodos, composições e tendências musicais; promover aulas em grupo e incentivar o estudo em grupo; incutir a idéia de *música* como um resultado da elaboração de cada personagem de um grupo

Participar da administração da escola

- ampliar os laços de parceria entre os diversos setores de educação
- implementar um Conselho Escolar com o objetivo de organizar e elaborar mecanismos administrativos, vislumbrando melhorias nos diversos níveis hierárquicos e administrativos e uma gestão administrativa, eficaz e participativa
- organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos

Informar e envolver os pais

- fazer reuniões e entrevistas sistemáticas com os pais, visando informar o desempenho de seus filhos, e também detectar o nível de satisfação e aceitação referentes ao ensino musical oferecido pela escola
- procurar envolvê-los e incitá-los a participar mais ativamente na construção do saber, bem como convidá-los a estimular seus filhos; fazer com que alguns pais assistam a algumas aulas
- envolver os pais na valorização da educação musical

Utilizar novas tecnologias

- utilizar tecnologias de última geração objetivando ao estabelecimento de intercâmbios culturais com outros centros ligados à música, propiciando uma interação com as tendências e novidades mercadológicas

- ensinar e utilizar editores de texto musical como o Encore, Sibelius, Finale, dentre outros; adaptar e ampliar métodos de acordo com a progressão, possibilidades, objetivos, representações dos alunos

Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão
--

- promover, desenvolver, praticar e ampliar, através da música, os conceitos de coletividade, heterogeneidade e individualidade no nosso âmbito sócio-cultural;
- combater a competição acirrada entre os alunos, procurando contê-la em um patamar não prejudicial ao aprendizado
- prevenir a violência na escola e fora dela
- desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça
- definir e dar a conhecer os direitos e deveres dos indivíduos como um todo
- discutir acerca dos direitos autorais

Administrar sua própria formação contínua

- acolher a formação dos colegas e participar dela, visando ampliar sua área de atuação
- saber explicitar suas próprias práticas musicais e pedagógicas
- promover intercâmbio com outras escolas e instituições de ensino nacionais e internacionais

Anexo V– Resultados da “Consulta ao professor sobre enfoques curriculares” – Fase 1: estudos exploratórios

Questionário sobre os Aspectos Curriculares da Escola de Música Anthenor Navarro

Tempo de trabalho como Professor de Música: variando de 2 a 40 anos.

Qual (is) instrumento (s): violão; viola, hist. da música; piano, violino; musicalização.

1) Opinião sobre o programa seguido atualmente: satisfaz as necessidades dos alunos? - **2** responderam **Sim**; **6** responderam **Não**

2) Condições dos alunos em cumprir o Programa: **04 Sim**; **03 Não**; 1 não respondeu

3) Modificações no Programa: **Todos** responderam Sim. Todas as modificações relacionavam-se à integração entre as disciplinas.

4) Participação na elaboração do Programa da disciplina que leciona: apenas **2 Sim**; **06** responderam que **Não**

5) Formação proporcionada ao aluno nessa escola:? - **02 Sim** para “satisfaz as necessidades da sociedade e da comunidade”; **06 Não**

Críticas: Falta integração; falta contextualização do ensino

Sugestões: atividades extra; integrar escola a mudanças da sociedade; estudos mais práticos.

6) Procedimentos mais utilizados nas aulas: (pontos de 0 a 5 de acordo com a variação de frequência onde “0” = nunca e “5” = sempre.

a) tipo de aula:

- Aula individual – “5” unanimemente
- Aula em grupo – apenas 3 atribuíram 5; 2 atribuíram “2” e 1 “0”

b) Recursos materiais:

- gravador (gravar aulas) – três admitem usar, com pontuação “2” e “1”. 4 professores admitiram uso “0”

- ❑ vídeo (filmar aulas) – todos “0”
- ❑ musicoteca (partituras) – unanimemente “5”
- ❑ musicoteca (livros didáticos; histórias e cronologias; dicionários etc.): uso diversificado: quatro respostas “5”
- ❑ programas de computador (editores de texto; síntese etc.): “0” unânime
- ❑ discos, CDs, fitas: cinco “5”; um “2”
- ❑ fitas de vídeo: idem anterior
- ❑ outros: um “espelho”

c) Procedimentos de avaliação utilizados (Atribuição de frequência de “0” a “5”)

- ❑ Acompanhamento do aluno por meio de fichas: um “5” e 7 “0”
 - ❑ Avaliação a partir de anotações da Caderneta, considerando o cumprimento do programa: cinco “5” e um “3”
 - ❑ Avaliação diagnóstica para entrada do aluno: três “5” e cinco “0”
 - ❑ Avaliação para promoção, independente de tempo de estudo: 4 a 4
 - ❑ Entrevistas: 4 a 4
 - ❑ Avaliação feita com banca de professores em Provas e Audições: uso unânime
- Outras: avaliação em grupo, com aluno avaliado pelo grupo (um professor); recuperação contínua

7) Característica das instalações:

- a) espaço físico insuficiente; b) retirar espumas das salas; c) colocar espelhos em todas as salas; d) melhorar sistema de acesso ao acervo da Escola.

8) Integração entre as disciplinas: **Sim** – apenas 1; 7 responderam **Não**

9) Afirmações sobre “verdades educacionais”:

- a) Cada disciplina, seja científica, técnica ou artística tem uma estrutura conceitual própria, tem vocabulário próprio e métodos específicos. O objetivo do currículo em uma escola é introduzir o aluno nesse campo de conhecimento que para ele é novo. Quatro “5”
- b) Cada aluno tem expectativas, interesses e aspirações próprias. O objetivo da escola está em criar um ambiente educacional que facilite sua auto-realização. Cinco “1”
- c) As modernas teorias de aprendizagem são um importante instrumento a serviço do professor, pois permitem a adequação do ensino aos processos mentais do

aluno. Nesse caso o objetivo principal da escola e do currículo é o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno para que no futuro ele possa enfrentar situações inusitadas, tanto na profissão quanto na vida. Três “2” e três “1”

- d) No estágio em que se encontra, a tecnologia do ensino representa uma importante contribuição ao serviço do professor. O objetivo da escola é a implementação de técnicas e equipamentos de ensino que permitam maior eficiência no processo educacional, tais como: recursos audiovisuais, técnicas de planejamento, recursos da telemática etc. Quatro “3”
- e) Sabemos que “A sociedade brasileira e a comunidade regional sofrem carências que preocupam vários campos profissionais.” Mesmo na nossa ÁREA - ensino de música - o objetivo do currículo está em conscientizar o aluno dos problemas que mais afligem a comunidade e prepará-los para exercer influência nas futuras mudanças estruturais da sociedade. Cinco vezes “4”

Anexo VI – “Ficha para registro de comportamentos de ensino” – Fase 1: estudos exploratórios

VIa - Ficha para registro de comportamentos de ensino-aprendizagem (Hallam, 1998)

Comportamento (professor/Aluno)	Duração	Número de ocorrências
Aluno toca		
Professor toca para demonstrar		
Professor e aluno tocam juntos		
Professor acompanha aluno		
Professor canta para demonstrar		
Professor faz comentários relacionados a técnica		
Professor faz comentários relacionados a compreensão		
Professor faz comentários relacionados a expressão musical		
Professor pergunta		
Aluno pergunta		
Professor informa		
Professor faz aprovação verbal		
Professor faz aprovação não verbal, e.g., sorri		
Professor faz desaprovação verbal		
Professor faz desaprovação não verbal (com olhar, p.ex.)		
Professor solicita algum comportamento do aluno		
Comportamento não classificado do professor - relacionado ao conteúdo		
Comportamento não classificado do aluno - não relacionado ao conteúdo		

VIb -Inventário sobre a Aula de Instrumento (Prática)

1= sempre 2= muito frequentemente 3= algumas vezes 4= raramente 5= nunca

Afirmações sobre comportamentos (Professor)	1	2	3	4	5
Discuto a importância do estudo (prática) com o aluno					
Converso sobre procedimentos (técnicas) específicos					
Incluo em minhas aulas instruções específicas sobre <i>como</i> estudar					
Encorajo os alunos a utilizarem abordagens práticas diferenciadas					
Insisto com os alunos que iniciem o estudo de uma peça lentamente aumentando gradualmente a velocidade					
Instruo os alunos a marcar as partituras (dedilhados, dinâmicas etc.)					
Ensino-os a analisarem uma peça antes de iniciarem o estudo					
Solicito-lhes que tenham objetivos específicos para cada sessão de estudo					
Solicito-lhes tocar mãos separadas quando iniciam uma nova peça					
Solicito-lhes que passem mentalmente uma nova peça antes de tentar tocá-la					
Incentivo-os a fazerem duas ou mais sessões curtas de estudo diário, ao invés de uma única longa					
Peço que sigam um formato específico (padrão) de prática					
Observo a maneira de estudo (técnica) de cada aluno					
Peço-lhes que pratiquem com metrônomo					
Sugiro que busquem experiências de escuta musical como parte do estudo					
Forneço-lhes um formato escrito sobre a maneira de praticar					
Converso com os pais sobre os hábitos de estudo					
Incluo o envolvimento dos pais no estudo dos filhos					
Meus alunos estudam eficazmente					
Eu os incentivo a praticar o máximo possível em cada sessão de estudo					

Sugiro que mantenham registros escritos dos objetivos práticos					
Solicito a presença dos pais na aula					
Incluo trabalhos com <i>softwares</i> musicais como parte do estudo					
Peço-lhes que façam gravações de suas sessões de estudo					
Solicito aos pais do aluno registros escritos dos hábitos de estudo do filho					

**Anexo VII – “Fala professor” – transcrição de conteúdo
de fita-cassete relativo à 1ª semana de reuniões do /
*Círculo de Estudos Pedagógicos da EMAN***

Registro feito a partir de gravações das “conversas dos professores” (reuniões realizadas nos dias 28, 29, 30 e 31 de janeiro de 2003) e de entrevistas realizadas pelo pesquisador.

1º encontro:

[...] “Você tem medo de algumas coisas desse tipo, eu sei que você às vezes, né, deixa pra lá, até pra nem ouvir algumas coisas né, qui qui . . . precisaria ouvir né, por que ela tá ali prá ouvir isso, ela precisa ouvir e tentar resolver os problemas da escola. Claro que ela não vai tentar resolver só porque a partir do momento que tá todo mundo junto ali prá resolver é tentar alguma coisa, né você, jáá... tem um passo de as pessoas ‘tar do seu lado. Agora não adianta a pessoa ficar isolada né, como [prof. A] falou coordenação é separada etc. etc Então tudo isso eu falei prá ela, eu queria falar ontem mas ... eu senti que ela tava, ela tá muito prá baixo, então eu não ... não ... éé...então eu tenho muita coisa prá falar né? O por quê que a gente tá aqui, o que é que a gente almeja, eu tinha duas perguntas pra fazer a Maurílio éé primeiro é o o que realmente a gente vai discutir que só falta agora o dia de amanhã, o que que a gente vai sair na mão daqui, prá o próximo passo, porque na verdade tá tudo muito solto n’ê? Eu tô vendo dois pontos aí: o ponto da política, do ge... do gerenciamento da escola no futuro e o ponto da parte didática que eu vejo que esse é um ponto , um ... é um caso bem maior né que a gente mesmo pode fazer aqui entre nós; mas a parte de política que... retrata o quê? A Escola precisa mostrar que ela existe prá a sociedade; então de que maneira a Escola vai fazer isso? Do que a gente tem, o que é que a gente tem? A gente tem alunos bons, instrumentistas bons então esse... esse.. toda essa nossa, toda essa pista que agente tem a gente precisa investir em mostrar. . . em mostrar a sociedade o que tá sendo feito aqui. O que... o que é que acontece hoje com a Anthenor Navarro? A gente faz os músicos e as pessoas das orquestras pegam, das universidades, pegam utilizam os nossos alunos né, e [kkk] em cima do... do nosso trabalho.[falas “ o

nome da escola...”] então a escola não tem um grupo, um um quinteto, um quarteto, com um monte de alunos então, se a Escola, veja bem se a Escola ela mostrar, chegar um dia assim vai ter um vão entregar instrumentos de metais, levar um quinteto dizer isso aqui é da Anthenor Navarro isso jááá... isso olha jáá o nome da Anthenor Navarro já vai ser falado em Brasília não porque eu vi um quinteto da escola de música Anthenor Navarro; isso num acontece. Então, o problema, a culpa é toda nossa por que a gente sempre esteve com a mão nas costas [?] [falas sobrepostas] // “falta investimento”// não, não, o investimento vem depois por que tudo isso aí que você tá. . . gostaria você vai um dia ter assim aí eu não sei nem onde colocar [falas] mas Professor hoje em dia. Se você não mostrar o seu produto como é que você vai vender? [falas] //“eu sei”// como é que você vai chegar pro Ministério da Cultura olhe eu tô precisando de dois computadores, tem um terreno acolá, vamos ver se a gente consegue, conseguir esse terr... tem uma casa velha, vamos conseguir a casa; então vamos fazer um projeto, alguma coisa, a gente pega prá reformar a casa, tudo isso mas você precisa dizer o quê? Por que você tá querendo isso? o que é que vocês tem de bom prá nos dar? Um coral, pega um coral do... sexto período, prepara um coral, mostra no final do ano nuuum numa Escola Técnica [kkk] a Escola tem que sair daqui, tem que sair. A partir disso eu garanto a vocês que o que a gente quiser a gente tem porque hoje em dia é fácilimo você senta no computador faz um projeto faz, como Maurílio falou ontem, você escreve cinco mil folhas e mil folhas você vai ser aprovado você faz dez projetos eu tenho certeza que um projeto você vai conseguir alguma coisa pelo menos dois computadores pra [professor f] mais espaço prá gente etc etc etc Pessoal veja aí bandas de música recebem instrumento a gente...

- mas parado, sem fazer nada...

- tá parado por que a Escola tá faltando algum do.. algumas coisas. Primeiro: a gente precisa urgentemente ter um conselho, um Conselho, uma associação de pais e mestres

para que a gente tenha uma representatividade e possamos receber material .. de doação inclusive; a gente precisa urgentemente fazer uma reforma é...é... institucional dentro da Escola, a criação do curso técnico, fazer o projeto para que a gente tenha o quê? a gente tá reclamando do dinheiro [fala] a gente tá reclamando do dinheiro com toda razão masé preciso um re... ô... as autoridades não vão dar prá gente sód... só por q eu a gente tá numa... numa situação romântica que a Escola é linda tem 72 anos de idade e que forma músicos, não; a gente tem que mostrar como o Prof. tá dizendo, uma umaammauma uma coisa concreta, qual é a coisa concreta? É um projeto de quê? De que a Escola realmente existe; essa Escola existe e ela anda pelo amor individual que cada um da gente tem aqui, por aqui. Olha a situação: tem cinco professores do Estado com vinte e tantos anos de serviço eu, f..., etc.Tem o quê? arquiteto à disposição da Escola, prestadores de serviço, gente paga pela caixa escolar e gente agregado [toca celular – “esse é o meu?” falas dispersas no grupo] ... propor realmente que a gente dê as mãos em círculo e fazer duas coisas urgentemente nessa escola. Primeiro: criação do Conselho da Escola, para que a caixa escolar funcione, para que agente não tenha... seja pego de surpresa por aí; esse é o mais urgente; e o segundo imediatamente é a reforma curricular é a estruturação da Escola, para que agente tenha um nome Prof^a, para que a gente possa todos vocês fazer o quê? o concurso prá Escola e serem aprovados como professor da Escola Anthenor Navarro ganhando condignamente

- isso...

- mas isso é preciso que a gente tenha o que? Um projeto na mão, que leve à autoridade ao Secretário da Educação tá aqui, com pesquisa da demanda, de procura, o que é que a gente tem formado e etc.

- tem que sentar uma equipe[kkk] prá justamente isso..

- eu disse (à diretora): Prof^a vamos? “não por que o Secretário não tá nem aí”. Não importa que ele não esteja nem aí, a gente é que tem que ficar lá, no pé dele... Não adianta você pensar isso ... Por quê Por quê que ele não tá, né, porquê que ele não tá afim,... mas tem que tá. Um dia Prof^a vai ter um Secretário que vai sentir alguma coisa e vai, pelo menos dar um real prá cá

- e esse .. esse jogo deixou muito claro prá gente o seguinte é o poder da argumentação que vai fazer a gente [kkk] alguém ... a gente tem que convencer pelo poder de argumentação da gente entendeu? A gente tem que abraçar essa história [falas] mas aí é que está a coisa, esse projeto de transformação, de estruturação da escola não pode ser um projeto só de nós...daadada da classe de professor; tem que tá engajado com os pais dos alunos e a comunidade [falas] por isso é que o conselho tem que tem que tem que funcionar. Por falar nisso eu trouxe o documento de como se faz... prá gente fazer...[falas]

- eu acredito que.. prá...ter praticidade... eu acredito o seguinte: primeiro, primeiro as pessoas eu acredito que tem mais gente que gostaria mas dos que estão aqui... quem realmente gostaria de entrar nessa empreitada? Essa é a grande pergunta!

- Eu, fulano, fulano, todo mundo

- Como, isso não importa, até a gente tá aqui e botar um, um ponto no projeto você já tá, você já tá ajudando né, tem as áreas, tudo bem, mas é importante realmente você dizer “não eu quero” mesmo que você diga assim oh não vai dar em nada mas você quer, você tá querendo; esse é o primeiro passo, se esse passo não acontecer, nada vai acontecer, nós vamos repetir na reunião de amanhã, vamos embora e não vai acontecer nada; é importante sair daqui com meu nome, o de fulano, fulano ou de qualquer um mas, mas nós três, tomar assim... //O que tá faltando...// vamos nos encontrar uma hora e acabou-se

- O que tá faltando talvez seja isso exatamente.; é... as reuniões aconteceram mas a gente tem que dar encaminhamento às coisas. E prá dar encaminhamento a gente vai ter que fazer...se possível fazer sozinho
- [falas]
- se possível fazer sozinho no sentido assim do grupo tomar a frente e ir lá, por que ficar de braços cruzados esperando que alguém venha perguntar o que é que a gente tá precisando, ninguém vai
- [falas] você colocou uma coisa importantíssima: veja que a gente tá tão desgarrado um do outro tudo tão solto que você colocou uma coisa importantíssima: eu não sei o que é que acontece administrativamente dentro da escola, isso é um grave...
- num sei se a Escola tá num penhasco, se tá aqui...
- eu sei mais ou menos, por que eu conversei com ela [a diretora] ela me falou, tal mas ... eu insisti para ela fazer essas reuniões [kkk] ela disse que não ia fazer que tava com problema [kkk] só que eu achei ainda acho pouco porque as pessoas estão se misturando na verdade; professor f... falou precisamos é...é... realmente, vamos fazer um programa, todo mundo precisa ser professor *da* Escola porque eu hoje não me sinto professor da Escola
- ... é muito triste...
- .. porque eu passei... faz oito nove anos que eu tô aqui, de repente chega alguém diz olhe você não tem mais o que você tinha e eu... eu fiquei assim “meu Deus, o que é isso?” a qualquer momento sai...[falas]
- olhe eu vou dizer uma coisa, na verdade a gente tem que saber que isso existe: desde quando eu entrei aqui criança e jovem e terminei universidade eu trabalhei um ano aqui de graça substituindo professor e num horário assim de três às sete de sete às nove da noite quando era ali em Tambiá, Odon Bezerra e tudo mais...aí quando chegava o final do ano governo passava e repassava “não tem nada não saiu contratação prá nada [kkk] termina a

universidade e você chega, não foi contratado” não existe concurso aqui nessa escola, é assim a gente começa assim trabalha o ano de graça depois passa um ano de de.. pró-labore e não sei o que até um dia você terminar um curso na universidade e você, realmente, tá faltando professor aí chamam você e você fica assim numa situação difícil...

- Eu posso dizer, vocês tão sentindo um..um.. desejo, vou chamar desejo mas é um certo desejo de auto-responsabilização ... pela profissão? Isso é maravilhoso

- O’ a gente a maior o maior a maior o maior ...Prof, prova disso é como essa Escola funciona do ponto de vista de professor; eu sempre achei que isso era uma loucura é ...adi..a .. conduzir cinco categorias ou seis categorias diferentes de de de de de... administrativas prá pessoas que estavam desempenhando as mesmas funções; gente jovens idealistas, maravilhosos, gente que tá terminando mestrado e tá aqui dentro, o professor que foi sair prá outra instituição e disse assim “não eu fico lá voluntariamente”; tem um ambiente maravilhoso aqui dentro então a gente precisa dar as mãos; não vamos perder o ânimo, com ânimo ou sem ânimo a gente tem que ir atrás; é o futuro da gente; você veja, pelas cascatas, aí vai aminhaminha... o meu desabafo o Secretário não... o governo não olha para a Educação, o Secretário não toma conhecimento dessa Escola diretor não toma conhecimento dodado... das angústias da gente... os alunos não ‘tão nem aí prá [kkk] então a gente nunca vai ter uma escola; tão vendo como é em cascata?

- Ô professor isso é como uma exigência, uma vez eu fui atrás de uma propaganda que iam vender computadores o Banco do Brasil ia financiar assim... bem.. a nível... acessível ao professor do Estado; eu fui lá, tu acredita que podia ser professor de história, geografia, tudo, menos de música, é como se não existisse ...aí eu não consegui fazer [risos/falas] eu cheguei no Banco Brasil quando eu disse sou professora do Estado o rapaz disse: professor dessa escola .. nem conheço.

- Veja bem, se a gente tem uma equipe boa, Prof. aí... excelente...

- Veja bem, é o seguinte, as coisas aí fora não são fáceis todo mundo sabe mas eu digo a vocês tem gente voltando botando dinheiro prá voltar pro lugar de origem porque não tem quem pegue, tá entendendo?
- É verdade
- Então...
- Não tem quem, não tem onde colocar [falas]
- Então veja bem, uma coisa que é importante, vamesquecer. . . assim... entre aspas vamesquecer governo de Estado, Secretaria, esse povo não vai dar nada a gente não minha gente, a gente tem que ir atrás é das pessoas lááá...de outros lugares.. até de fora do próprio país que tem... tem recurso prá cá, basta você ter o que mostrar a eles dizer ‘olha, tá aqui....é isso aqui, eles querem investir nisso...’ [falas]...
- Mas agente só pode chegar se tiver uma representação, tipo uma ONG, uma associação de pais e mestres
- Exatamente...
- Olhe o mais difícil, o mais difícil a gente tem que é o produto... eu digo e garanto a vocês.. porque o que a gente tem aqui de alunos aqui dentro... tocam bem.. e capacidade, coragem [falas]
- E professores
- Sem falar nos professores... mas então eles estão atrás é dessa coisa, eles querem ver a educação do aluno, através de que? Se a gente mostrar isso a gente não vai atrás de estado não a gente vai [falas] [falas] [falas]
- Mas prá gente receber alguma coisa de fora a gente tem que ter o Conselho por que senão [falas, ruídos] ... vai pensar que a gente não existe
- [falas]

- as portas vão se abrir a partir do momento que a gente tiver uma coisa concreta prá mostrar, você tem toda razão; que a Escola funcione, que a gente passe a fotografar, documentado e dizer [?] uma das coisas mais importantes que a gente tá pretendendo aqui é o fato dessa história dessa pesquisa e Maurílio tem colocado aqui muito bem: se a gente , p. ex. tem uma pesquisa da da demanda de procura da escola, o que a escola ofereceu e aquelas pessoas que voltaram a demanda daqueladada ... todo mundo tá querendo estudar música, viu gente? Lembrem-se vocês vejam que música não dá dinheiro mas todo mundo quer estudar música

- [falas]

- Éé... se você coloca a Escola aqui, no caso do governo... por que político é uma coisa... o que ele vê que vais ser bom prá ele ele então vai investe; então a gente pode também através disso, desse serviço de *marketing* produzir a Escola prá que ele olhe de vez prá Escola [kkk] por exemplo, o F...[presidente de Fundação Espaço Cultura] uma vez quando a gente chegou lá, ele disse ‘e aí, cadê aqueles concursos lindos que vocês faziam?’ quer dizer eles se promoviam através dos concursos; então eu disse ‘tá vendo aí, profª (diretora) então você já se apega a isso aí e mostra porque você não fez mais o concurso, por que ele não dava dinheiro; que eles também, eles precisam disso, eles precisam da gente; então a gente precisa utilizar esse tipo de coisa prá tipo assim. O coral da Anthenor Navarro que éé.. um tradicional, não pode nunca acabar; existe isso em Campinas, existe, por exemplo, em Minas Gerais em Juiz de Fora, são coisas tradicionais [falas] é tradicional, do Brasil, nunca vai deixar de existir; por que que essa Escola aqui não tem isso? Um lugar éé... agente fica exportando músico prá tudo quanto é lado aí... por que a gente não faz... já que a universidade tem problemas prá fazer, por que que a Escola não faz um Festival todo ano até com nossos próprios alunos? Então tudo isso a gente precisa botar no papel

- Primeiro seria...botar os nomes das pessoas

- Eu quero
- Agora em relação a isso aí é o seguinte: quem não puder entrar por um motivo ou por outro não pode ficar à margem
- Eu acredito que a primeira coisa que tem que se instituir Prof. é uma reunião fixa
- O dia da reunião fixa é na terça-feira às dezessete e vinte. Seria o horário da quinta aula até as sete da noite; esse horário vai ficar aberto; vai ter o planejamento de musicalização mas a gente pode participar do planejamento mais cedo
- Pode ser assim [ruídos]
- Não; toda semana esse horário é livre para isso, então a gente pode marcar e [falas] e agente vai precisar se encontrar, realmente, prá duas coisas...
- Você tá falando do planejamento de musicalização?
- Não, esse horário vai ficar aberto para planejar a Escola.. planejar a Escola; o planejamento pode ser de musicalização, pode ser de piano, pode ser o planejamento para o Conselho, o planejamento para a reforma da estrutura da Escola tu...tudo vai rolar nesse dia. Então o assunto que interessa àquele professor então vai vai vai tá participando
- E quando seria a reunião para os pais?

2º encontro:

- Tem professores aqui dentro eé... trabalhando de tarde de noite em horário intermediário eé e horário noturno.
- Porque... até pelo seguinte se . . .
- com licença , tem muita gente que gostaria de ter uma aula de música de meio dia
- e à noite
- e à noite

- muita gente não vem estudar . . . porque não tem à noite
- é é... inclusive essa questão do conselho . . .eu vejo como uma coisa assim é..é.. que ele já falou como um..primeiro passo . . .o que mais professor? Se só tem [aqui] trinta por cento dos professores da escola mas os demais que não estão participando efetivamente eles vão ter que . . que... como é que se diz, aceitar o que foi decidido
- Não, olhe a regra é participar. . . essa participação será efetivada na medida em que é . . nossas reuniões . . elas tomarem direcionamento. E na medida em que a gente está conseguindo as coisas [klklk] “ta eu vou ter que ir prá lá”. Por que não veio à margem da da . . .da sociedade
- [falas]
- eu tô dizendo. . .do ponto de vista formal mesmo [hjhjhj]
- tem muita gente que tá faltando hoje até . . gostaria de tá. . .
- não, teve gente. . . F. . .pediu desculpa porque um problema que teve que ir prá Recife . . F. . . foi prum velório de uma pessoa da família os demais . . .[falas]
- estender, se possível à área de instrumento é a área de criação e de improvisação. . esses exemplos são maravilhosos. . .eu tenho um aluno de viola que é músico popular maravilhoso . . vocês já devem ter ouvido na . . na . .na rádio tocar um forró dele maravilhoso [cantarola o forró] ele tocou aqui no . .no Fenart é Beto . . . maravilhoso e na nunuma da .das provas dele eu lhe disse “ocê . fez seus estudos de improvisação porque? Toque Ele tá tocando improvisando com a viola” . . então o meu trabalho com ele voltado prá viola a viola é prá que ele possa tocar a viola dele no no no no , , nos shows populares . . .ele quer fazer o trabalho de viola
- tem que ter cuidado nisso mesmo que eu tenho um aluno de flauta doce que . . .ele. . . .quase toda aula ele vem com uma coisa que ele tirou de . . . de filme ou Sandy e Junior. . qualquer coisa que ele goste ele gosta muito de MPB também Caetano, Djavan

. . e ele um dia tava tocando aí no corredor e. . .um professor daqui passou assim e fez.
 . ." não toque isso não toque alguma coisa que preste" e ele ele. . .tem dez anos agora
 isso foi o ano passado o ano atrasado. . .aí ele olhou prá mim ficou tão impressionado –
 que ele já tinha tocado prá mim o forró e. [klklkl] “professora. . .tia. . .essa música não
 presta não?” aí eu fui disse que prestava. . ele tava assim superdesgostoso ele. . .quase
 chora porque. . .o professor foi passando pelo corredor ele tava mostrando a dois
 colegas o forró que ele tinha tirado [klklkl]aí ele

JOGO:

Orientação

- eu vou precisar...eu tenho necessidade de faltar à escola na próxima semana. . .só que tem um grande problema a escola também precisa da minha presença para ministrar as aulas e aplicar. . .a. . .os exercícios de verificação de aprendizagem
- então eu preciso de um grande favor seu. . .que você como aluno experiente mais brilhante da classe você possa me substituir de uma forma tão discreta. . .que a escola nem perceba que eu faltei e não eu vou fazer aqui com você um pacto e. . .um segredo para que a gente possa fazer isso. Na realidade eu tenho duas turmas de musicalização e seis alunos de instrumento. . .nas turmas de musicalização é um dia só. . .duas aulas seguidas e nessa aula. . .a gente distribui... as atividades. Eu começo éé. . .perguntando aos alunos, corrigindo e tirando as dúvidas nos exercícios que foram passados para casa. Geralmente esses exercício são exercícios de percepção, exercícios de composição e exercícios de improvisação e de invenção musical. . de uma atividade relacionada ao conteúdo que tem na. . .na música. Geralmente quando eles vão aprender alguma coisa eu canto primeiro uma música que tem aquele conteúdo específico . . .teórico prático prá poder a gente após o exercício fazer/ uma segunda etapa da aula é é. . .é exatamente essa eu

3º encontro:

- [...] porque a escola tem sido sempre tratada como uma escola regular
- o problema...talvez sabe qual tenha sido o problema D...era o fato de a gente não ter ido com uma documentação com base, fundamentada em quê? por exemplo o Proep é uma coisa bastante recente em relação àquela última que a gente fez, não é? O Proep é de quando?
- Éé. . . 99 prá cá, 97 prá cá//isso
- Exatamente quando foi que a gente fez aquele trabalho tá lembrada? Foi justamente um ano depois da sinfônica. Eu fiz a sinfônica em 94. . .95 a gente não tinha//no máximo 96/no máximo 96//foi// a gente não tinha essa orientação esse embasamento agora pronto a gente tem uma situação diferente por quê? muitas escolas a exemplo da de Natal específicas de música e outras escolas na área técnica na área agrícola na área de mecânica a Escola Técnica passou por uma reforma hoje ela não é o curso tá dentro da co...da questão do Proep não é mais um curso técnico de segundo grau você faz o segundo grau e faz o curso técnico depois à parte então agente tá com outros, outros, outros,...outros trunfos na mão antes ainda era aquela coisa assim. . meio romântica, vou chamar assim, romântica. . .isso a gente precisava de que? De um padrinho de alguém que que.. quisesse adotar a gente dar uma ênfase....por exemplo F...[governador] passou por por aqui quem melhor podia ter sido prá fazer isso? Ele não fez. Ele fez o que era mais fácil o quê? olhe vou pegar o professor e dar “x” a ele como se o dinheiro resolvesse o problema da gente da escola....que inclusive causou um problema na Escola. . .
- Ele não fez nem a sinfônica

- Isso. Mas é isso n'ê? É verdade. Inclusive isso causou um problema aqui na Escola de de de . . .de quem era professor e quem não era. . passava a não ser. . [corrigindo] passa a ser. Imagine se nós quando 'tava na época. . vocês . . .nós tivéssemos passado todo mundo prá lá! Imagine! Então a gente agora tem uma outra. . outro mecanismo de defesa. . .de defesa que. . aí é a causa e o que é mais importante? Antes, era o quê/ era u. . . era uma era uma situação nós como dirigentes na época fazia e levava. Hoje não, é o corpo todo da escola tem aluno/hoje F. [aluno] perguntou: "um aluno, eu . . posso participar das reuniões de planejamento?" Eu disse: eu acredito que sim mas eu vou consultar. . .porque tem [ruídos/falas] que é de aluno. . "o que é que significa isso/ o certificado da gente. . ." eu acho que a gente 'tá numa outra situação
- É, quer dizer abriram-se po..
- Portas
- ..digamos assim prá a gente poder tomar alguns caminhos //kkkk/ a gente ficava [1,1,1] mostrar a escola de música era a mesma coisa que mostrar o que é uma escola de bairro
- P... diga aí, dê aí, fale aí quando a gente foi chamado prá aquela história do. . concurso público. . . 'te lembra?
- Sim.. .bom. . ., que nunca houve né?
- Nunca houve ma...mas a gente. . . foi passou lá
- Nós fomos pa..para a reunião fomos convocados levamos todo. . todo o material da Escola a ser discutido inclusive tinha até o sobrinho de como é..?..[/do governador, f. .] /fulano...é aí F se prontificou a ser o padrinho no caso a gente explicou uma série de coisas'e. .todo mundo se entusiasma muito pela Escola 'né?//é//a realidade ...é que ninguém..se fica no entusiasmo e vamos fazer e ninguém faz nada. Mas o concurso não saiu porque começou a empancar naquela história dos bacharéis, dos licenciados então a escola também entrou na..na..namesma dos outr,,ddas outras escolas

- E tem um detalhe ...também tem um detalhe. . .a lei. . .a gente não se enquadrava na lei hoje do. . .do. . .do magistério pelo fato de os profissionais da música...
- Não até até
- Teria que ter
- Até até os
- Teria que ter o que? “Até. . . .” Com licença deixe eu terminar...uma criação de um quadro específico
- Específico Aí é um trabalho que com. .com esse trabalho alguma coisa pode ser que [jghkhj]
- Até o fato de em Recife ter havido uma exceção do Conselho Estadual de Educação a favor daquele flautista como é o nome dele. . .é um dos flautistas..
- F.
- Por que na época
- [[sobreposição]]
- pronto o conservatório Pernambucano de música também estava na mesma situação que e...essa Escola de Música...empancando nas leis caducas do Estado Então a partir da..da..do estudo que o /conservatório Pernambucano de Música fez do caso de F... é.. mostrando que ele é um flautista e poderia ser professor de flauta mas que ele não poderia ser licenciado porque inclusive não existe licenciatura em instrumento. É.. a partir do estudo do Conselho foi liberado o fato de ele poder ser professores do CPM. Isso abriu a brecha prá o CPM também poder encontrar saída de algumas diretrizes para se modificar. Então houve uma reestruturação também do conservatório mesmo pertencente ao Estado etc. mas houve uma reestruturação
- mas já resolveram aaa aquilo ali foi um golpe que o Governador queria dar

. . .

- eu achei interessante quando você colocou as situações didáticas né? que as situações didáticas.. elas podem ser... tipo uma calourada ...e... o mais importante que eu vi nessa explicação foi que até essa.. esse tipo de situação que o aluno vai..e tem que administrar, organizar sem a dependência do professor, tem que tocar às vezes o que ele fez no semestre passado, ele se auto-avalia. O mais importante disso tudo é que ele vai se dar conta de onde ele tá. Ééé..”ah eu pude fazer isso ou eu não pude fazer isso? aí então, a importância vem nesse...nesse...nessa hora que o aluno vai e toca ah eu pude fazer isso aqui.. é uma situação muito parecida com..um casamento que ele vai ter que tocar, éé.. um aniversário///que tem uma reposta///é, que tem uma resposta por isso ele tem muito mais... muito mais resposta do que uma nota, eu acho. É eu queria colocar é muito mais importante ele saber se ele pode fazer isso naquela hora ali...[jljlk] que não tem ninguém ali nem o professor nem uma. . .imagem. . .só tem uma... a a realidade. É muito mais...{hkjhk] não mas. Você não vai você não vai ter professor [kjk] na vida real tá entendendo/
- é o que eu tenho dito a eles, olha ...sobre a calourada.. minha idéia é essa a gente é convidado mas a gente sabe [lklklk] que vai assistir o que tiver na Escola
- ...tá entendendo? e aí ele não vai precisar de saber ...ele não vai precisar... que tirou nove dez... às vezes a pessoa que tirou dez na prova ..ele não é capaz de fazer absolutamente nada numa situação dessa. Quem é que aprendeu mais/ o que tirou zero e faz tudo ou o que tirou dez e...e não faz nada numa situação dessa? Quem foi que aprendeu? Aí é...a nota.. a nota...num [lkl]em nada.
- E.. no meio a gente tá observando todo mundo fazer essa calourada. Nós estamos infiltrados como meros observadores e aí a gente vê... você não acha que dá prá saber quem vai ser músico profissional e quem não vai ser? //dá//dá// Quem vai conseguir fazer alguma coisa //é// quem gosta de um palco, tá entendendo? É muito mais

importante. E a pessoa que tá fazendo isso sabe. E o outro que tem a referência 'êta olhe eu quero chegar ali'

- Ou então eu não quero aquilo, né?
- Ou 'senão eu não quero aquilo' se tiver oportunidade de escolher
- Então nesse caso...ampliando muito mais...essa calourada deveria ser uma coisa...hummm bem mais permanente. Ou seja mais espontânea...essa atividade da escola ser mais importante por que a gente tentou fazer.. tu te lembra das audições obrigatórias? Isso deveria ser uma coisa ma ma mais espontânea ou seja...
- Tira essa palavra obrigatória
- Exatamente... prá poder haver aí um crescimento e uma uma... como é que a gente chamaria...de...de concorrência leal e.e.e.
- auto-avaliação de cada um
- é. uma concorrência salutar
- mas a calourada não teria nada a ver com isso não
- não, eu tô dizendo que tomar como exemplo a calourada prá a atividade musical de tocar e de assistir ser uma coisa mais espontânea e permanente sem ser com aquela obrigação da Audição, entendeu como é que é?
- uma coisa não exclui a outra ...veja só isso aí é uma experiência. A gente iria, por exemplo, ou os alunos iriam a partir daí gerar uma estrutura não é, uma situação didática , talvez eles nem imaginem que é uma situação didática. Uma estrutura de ensino com forma.
- eu acho que deveria começar... pela eleição do representante da turma.
- Então, veja só como as coisas não estão isoladas: o texto, a idéia da calourada, essa eleição é a... é a integração da escola
- Ele que vai éé... como é que se diz... fazer isso é esse movimento na classe, né?

- Exato
- Então são aqueles...que vai começar...
- Porque o Conselho prévio é isso: representante do aluno, representant...
- E outra coisa também...
- Não é? é outra forma de funcionar.
- E isso, isso aí tem que ser feito dentro do horário de aula...
- Huhumm//claro//seria isso
- ...porque eles não estão ainda incentivados...o suficiente prá que eles venham noutra horário//noutra horário//agora depois que eles começarem a tomar gosto a resolverem as coisa quererem apresentar alguma coisa que você falou aí. Então sim, eles vão dizer “a gente vem tal hora, ou chega primeiro, chega mais cedo, vamos nos reunir”. Aí quando partir deles mas quando ele estiver sob a nossa gerência a gerência do professor incentivo do professor então tem que ser dentro do horário de aula
- eu acho que até a aula não devia ter horário obrigatório mas aí já é outra questão...
- é, isso aí são outros quinhentos...]
- mas chega...
- porque o aluno, olhe, ninguém se engane, aluno nenhum entra na sala de aula querendo entrar. Aluno nenhum entra feliz por quê? porque tem medo, tem uma umaa...tem medo quer fazer bem...então não é uma coisa... eu acho que não é uma coisa totalmente limpa cem por cento limpa...pode ´ta feliz da vida mas tem ‘ah meu deus’ o receio da aula [risos] e...isso aí eu acho q...que...tem jeito de mudar [kgkkk]
- ...como estou hoje...hoje veja bem a terceira aula pois o aluno chegou junto de mim e disse “professora como é que vai ser a prova/” [risos] Meu filho você já quer saber da prova, pelo amor de Deus!
- Aí você vê isso vem do colégio isso não é gerado criado aqui [[falas]]

- Eu acho que uma aula de música ela não tem que parecer assim uma aula de técnica de instrumento tal e... o professor vai lá e... sabe. Não tem que parecer com isso, tem que tá inserido a técnica toda tem que tá inserida aí, mas é como se elas não tivessem música assim prá ir, prá fazer música...
- ...técnica é um meio não é?
- exatamente. Por que o aluno já tem música eu acho que só a minha mãe eu acho assim que..não tem nada, não quer nem escutar música nenhuma, é um ser assim totalment [kjkjk] é incrível
- mas ela tem você...[risos]
- pode ser que ela se relacione de uma forma diferente... com música...pode ser até que eu não conheça a forma dela se relacionar com música mas... todo mundo tem música. E essa estória 'não esse menino não tem talento [jkjkj] é porque a gente não conseguiu se comunicar com ele, só...só foi isso {música na comunicação intersubjetiva}
- agora eu gostei muito também dessa parte aqui, da primeira parte {texto} ...quando fala aqui nessa integração é... da música é. . .prá produção de espetáculos, prá TV, eventos, teatro, tecnologia musical e etc etc etc ...porque é o campo de trabalho, você pode ampliar o ensino da música tendo em vista essas coisas todas quer dizer é um incentivo prá pessoa é..seguir...por que hoje em dia a gente não tem quase o que mostrar aso alunos prá eles seguirem, né? Prá fazer.. o quê? ou vai prá orquestra ou vai ser professor.../
- ...por conta desse trabalho que a gente já fez, uma das coisas da aula, a primeira aula com uma turma nova foi exatamente mostrar prá eles toda essa multiplicidade de possibilidades do... de se desenvolver no campo da música. Tudo //pois é// eu deixei muitt...assim muito claro [kjkjkj] e até comecei com alguns exemplos e esses exemplos partiram deles a gente assumiu um compromisso exatamente disso de estudar

para que cada um siga...siga de uma maneiraaa...é..à sua maneira ou profissional ou amadora ou direcionada prá ser instrumentista ou prááá práá simplesmente ser um equalizador de som, o que for. Mas isso mostrando prá eles a importância disso

- isso é bom [jkjkj] captar mais gente, quando tiver na mídia essas intenções, entendeu? porque por hora aqui prá vir pra escola de música é prá ser instrumentista é o que agente tem né? a única.....
- mas é como a gente tá querendo estruturar uma escola nova [falas] ela tem ela tem que estar previsto nisso essa diversificação de possibilidades de ...de..de....de desenvolvimento com a lei
- vai ser muito importante isso . . .e vai ser tudo de acordo com a lei, professores de teatro, professores de dança de outras coisas//claro// prá se integrar na escola de dança tudo no mundo aí essa estória de...isso aí tudinho vai ter que ter isso também
- então justamente a estrutura da escola tem que prever esses profissionais também

Sessão de entrevista ao coordenador de musicalização para detalhamento de questões.

(Entrevista gravada com autorização do professor)

- “Temos falado muito, recentemente, em termos como contextualização, integração do trabalho na sala de aula. No entanto observo, ainda, alguma dificuldade do professor de trabalhar integrado ou de contextualizar os conteúdos é... trabalhados em sala de aula. No seu entender isso ocorre? Po quê? sabe como eu...chego a perceber essas coisas? É quando eu olho para os alunos e...aí me vem esse pensamento na cabeça...me vem de perguntar a um: “o que é que lhe fez subir a rampa e vir até essa escola?”
- ...pronto eu tenho uma pergunta prá lhe fazer
- o que é que significa isso que eu tô lhe dizendo?

- eu índa tenho uma pergunta melhor talvez...ou talvez depois disso...Veja só: você tá aqui na Escola fazendo um trabalho...é como se diz assim ‘quem tá de fora vê melhor’. Qualé a...qual é na sua visão a sensação que você sente que o aluno sente quando sai de uma aula...?...de um professor ..da aula de piano. Qual é a sensação? Tu já pensaste observar?
- Já. A maioria é de vazio. É uma sensação de...talvez na próxima aula tenha o que eles...vieram buscar. Mas eu fico me perguntando ‘qual a experiência que ele teve’? eu quero saber é isso se ele leva experiência prá casa...porque conceito não é experiência...
- Não. Ah, então...exatamente
- Então aí é onde tá a dificuldade, uma coisa é trabalhar o conceito...você pode trabalhar o conceito ‘conceito’. Você pode organizar uma aula ‘perfeita’ e o aluno não ter experiência nenhuma então a aula foi zero.
- Então tá faltando o quê? exatamente esse trabalho de levar prá casa toda uma experiência vivenciada em sala de aula e a partir dela ele criar as experiências dele
- Sim, mas isso se faz...?
- Bom, eu posso...posso responder por mim e não... não parecer...egoísta nem esnobe .. eu faço: os chamados deveres de casa...todos eles têm: deveres de percepção, de treinamento auditivo, de coordenação motora, de criação...e de audição...e de relação. Eu passei um dever de casa pros meninos escutarem qualquer música no rádio, popular, erudita o que for e eles e eles identificarem a sensação métrica da música binária, ternária, quaternária...com base em quê? na prosódia que eles aprenderam a fazer isso. Pegar um texto de um jornal e tentar fazer...e não só...
- Mas isso vem trazer efeito na sala de aula?
- Todo...inclusive, eu digo: “a dinâmica do estudo em casa segue o roteiro da dinâmica de sala de aula”

- E eles fazem/
- Fazem. A maioria faz. E eu pergunto: “Fez?” aí eu até...até eu brinco assim: “quero trezentas...mil e quinhentos exercícios. Faz dois...mas fazem...aí eu mostro o seguinte que se fizer dois...vai ser pouca experiência de vida...mas se você fizer trezentos vai ser muito mais experiência não? ...Eles concordam.
- -----
- o que eu sinto, você tem...tem toda razão esse vazão é porque sai daqui pronto. O que é que eu vou fazer? E eu pergunto sempre eu pergunto aos meus colegas e aos alunos ‘você tem dever de casa?’ não, não tem. Então como é que a pessoa vai aprender uma linguagem como é...a...essa linguagem da gente se você não tem trabalho prá fazer? Se você não tem uma prática prá vivenciar em casa. ...Por exemplo, dar um ritmo métrico a um parágrafo de jornal eu não pedi nem poesia porque poesia já tem a métrica dela. Parágrafo de jornal e de uma revista qualquer...pequenininho...parágrafos de três quatro linhas
- e não é só fazer um não é faz...
- isso tá me parecendo mais com tarefa...do que com experiência...
- e como é que agente adquire experiência se você não realiza uma tarefa por exemplo?...é uma pergunta
- a experiência é subjetiva
- então? Você tira de onde ...das tarefas através de observação, como é que a gente adquire experiência não é... não é... realizando apanhando as coisas?
- [ruído]... a contextualização seria na sala de aula você tinha que fazer isso na sala de aula
- exata...e é o que a gente faz. É o que eu proponho fazer. Aí eu não quero ser esnobe nem nem nem nem...nem parecer egoísta ...eu trabalho assim. Porque não tem sentido

dar conceito. Se dess..se dese conc..se..se..você tem toda razão. Se conceito é se a gente... nos tornasse músicoss não precisava nada todo mundo comprava um livro de teoria musical e era músico. Não é verdade? Maria Luiza Mattos, Bohumil Med, só prá citar uns...é...[lklk] e aquele que facilitava, como é.../ que tem um método facilitado de piano

- Mário Mascarenhas/Mário Mascarenhas...tem um livro de teoria ótimo...todo muno saía músico. Por exemplo teve um outro...tinha um exemplo na classe que um aluno perguntou: ‘prof. esse som é mais longo do que o outro?’ aquela coisa vale dois tempos...á...eu... não, são coisas diferentes’ aí um aluno respondeu para o colega ‘uma coisa é João outra coisa [ruídos/interrupção final de aula nas outras salas impossível continuar]

4º encontro:

A partir dessa sessão inicia a discussão do currículo por competências trazida ao *Circulo* por um professor de violão

- [ruídos, não se capta a primeira frase]
- A gente deveria era. . .
- é um termo tão ...né/ [risos] as suas competências então bom, o que é que eu posso oferecer prá Escola em termos musicais em termos de pesquisa etc. que material...humano eu posso passar prá esse..pro curso...prá que isso seja parte não é../ do currículo por que.. se.eu...como eu tava dando o exemplo: eu não me envolvo com música eletrônica não que eu não me envolva eu não sei mexer com música eletrônica então não vou...dizer ‘aqui, olha a gente pode fazer música eletrônica. Não, eu não vou botar isso mas alguém...pode botar entendeu? então isso vai fazer parte do currículo

todo..eu acho que a gente tem que ter um currículo ...específico...cada professor..o que você poderia...não é, como você contribuiria? Então juntando de cada um daria uma visão geral do que é possível se fazer não é na...na grade curricular o que é possível se desenvolver

- Devia abrir concurso...há tantos anos não tem um concurso práqui...
- Uma coisa também interessante éé...essa possibilidade também...no caso você tem que ter um nível também...depois de um mínimo fechado então a partir daí se acrescenta [lkklk] [ruídos]

Jogo para discussão sobre competências:” *dizer o que vier na cabeça*”

- “Saber...saber. Competência é você saber alguma coisa”
- “Competência é direcionar éé...uma atividade ééé...de instrução’
- “Eu acho que é mais assim um saber específico”
- “...Responsabilidade”
- “Habilidade”
- “Eu também acho que é habilidade...quer dizer eu respeito”
- “E ‘responsabilidade’?”
- “É isso mesmo, é poder...querer fazer alguma coisa e ter competência prá isso”
- “Especialização em alguma coisa determinada”
- “Saber fazer”
- “Cê lembra a definição de competência/ eu me lembrei de um artigo que eu li...numa revista que...falava sobre as profissões do futuro não é? e as profissões do futuro eram meio assim... ééé... misturava as profissões que tinham especializadas e formava uma coisa mais...uma coisa mais holística mais inteira ´tendeu? Aí eu... inventei uma agora:

psicofisiomúsicólogo [risos] que eu acho eu acho que... a competência justamente é você ensinar a aprender. [ensinar] a...a movimentação de sempre aprender quer dizer ensinar o cérebro a funcionar plenamente

- essa é a grande...a grande competência que é falada aqui [texto]
- [falas sobrepostas]
- Aqui fala muito no aprender a aprender e alguns autores vêm recentemente dizendo que a verdadeira habilidade do ensino é exatamente essa.. ajudar que o aluno aprenda a aprender por que..
- Ensinar a estudar...
- Hoje eu ´tava lendo o livro é... Belmira Vasconcelos e uma das coisa no livro diz que aprend...só se aprende praticando. E essa frase [jjkljk] o tempo todo...aquela estória de musicalização ensinar conceito não leva você a realizar absolutamente nada [ljlj] aquela coisa seria melhor ensinar a pescar do que...
- Mas é muito difícil não é...?

* * *

5º encontro:

- A gente saber...prá que é que o aluno tá ali, o que é que você tá fazendo ali...? e essa pergunta aí é uma pergunta que dá, pelo menos, um caminho
- Humhum....
- ...esse perfil... eu acho que tem um monte de perfis...//É// é você que...dá isso
- os perfis...eles estão de acordo também com o que a gente vive não é? como a gente vai poder atuar musicalmente hoje tem a ver com isso. Não que isso seja...não estou falando de um pragmatismo ‘ah!... tem show vamos fazer música prá tocar em show’ não é que seja isso mas...éé... a partir disso... são as coisas materiais que a gente tem; a

partir disso construir, tentar, pensar né? essas coisas de competências... q'eu eu vou apresentar aqui não é uma coisa... que eu sei ou que... é uma coisa q'tá em construção (kjkjkjk) eu vou apresentar aqui um pouquinho do que sei, do que eu li...

- ... [kfjdkj] ???? ,xmc,x,] determinado ... vai passando, vai passando ...devia fazer a formação de alunos e professores
- É uma coisa contínua, não é?
- É
- Pois bom, sobre as perguntas é ... é... como são muitas perguntas eu me fixei mais na primeira parte das leis é...como eu'tava preparando essa reunião hoje eu.. eu num adiantei muito não. Vocês fizeram mais alguma coisa ou deram uma olhada...
- Não
- (discussão em torno de algumas das perguntas – documento do MEC para a criação de cursos profissionalizantes baseados em construção de competência, um material apresentado ao grupo por um dos 'agentes' – o professor de violão)
- Veja bem... eu conheço pouco sobre empresas que contratam músico e... as próprias empresas não sabem exatamente o que contratar
- Pessoal óó t... tem muitos perfis mas..é justamente o perfil que a gente pode dar a ele, o perfil que agente quer, né? então tá envolvendo não só o que o mundo quer mas o que a gente pode dar a eles. É assim, bom... eu sou professor de violão ... eu 'tô dando um exemplo bem...né/ bem pequeno, o professor disso ele pode ter essa competência, tocar violão etc...assim... a partir do que a gente deixa a gente pode formar um perfil prá eles também, né? por que dependendo do que a gente sabe .. pelo menos no ponto de partida... que agente vai mostrar prá eles conteúdos prá que eles possam ter um perfil "x" ...

- ..ah...o portador do diploma de conclusão daqui seria algo mais voltado prá tocar mesmo...?...
- então... também isso porque nessa nova ...nesses novos parâmetros curriculares, nessas diretrizes, ele pode não terminar o curso, entendeu? e sair com uma habilidade específica. As disciplinas são oferecidas em módulos. [jkjkjk]
- ele tem o certificado dizendo o que foi que ele fez ..ele fez isso isso e isso ..então ele está apto nesse sentido então não tá completamente se ele sair antes...o curso tem que estar preparado prá deixar ele pronto de alguma forma não é/ ele pode sair no meio do curso mas já tendo... o certificado vai dizer que ele obteve até determinado grau de habilidade então... vai ter vários diplomas, seria isso...e outro requisito prá que eles tenham o diploma ele tem que ter concluído o ensino médio... é um requisito da lei...isso.
- “toda vez que...que eu vejo isso eu só me vejo...nos meus problemas quando alguém pede.. p´rá tocar isso ou aquilo num casamento, porque não tem arranjo, não tem isso, não tem aquilo outro ou uma.. ..’ não porque tem a recepção disso tem a...empresa que quer um concerto pró dia das mães e você.. agente só... vê que a gente tem...barreiras...quando agente vê que não pode fazer aquilo que foi solicitado, ou seja, a educação .. a minha.. eu não tenho meios prá ir atrás disso e.. ‘ó eu quero fazer um arranjo aqui prá teclado ...p´rá essa música aqui’ O que a mulher pediu ou a empresa pediu eu não tenho meios prá fazer isso /humhum/ e esse é o x da questão que na minha opinião é o que falta tá entendendo /humhum/ Pelo menos se não tem como ensinar isso ou não tem um professor de arranjo.../específico/...específico pelo menos tem que.. incutir [jkjlkjlkj]..incutir na cabeça ...[jlkjlkj] ...do aluno... a necessidade ddedede .. disso.. até prá que ele se liberte //exato// ...ta entendendo? O que eu acho é que...agora...as pessoas procuram os músicos prá... determinadas coisas como um. . .

aniversário, um evento numa empresa, uma abertura de congresso... de odontologia, uma formatura assim...ou assado. E...você às vezes tá só ou às vezes tem um companheiro que possa fazer esse trabalho com você... e simplesmente você.. se você não for...não tiver uma pessoa que faça com você...você não tem como...tá entendendo?... não tem como ou seja... E aí a pessoa faz... ‘você não é músico não?’ e você [hjkjhkljhl] // não é só la’fora não, em casa...também // .. [falasjhjhjhlhklhlfalas] .. se eu não sei fazer e não sei ensinar eu preciso, pelo menos abrir a mente da criatura que tá .. que começando a estudar comigo... //com certeza...//...O que eu faço o que posso fazer é: ensinar a improvisar logo cedo.. no violino, dar uma série de acordes e...realmente os meus alunos todos fazem isso.. uns fazem menos outros fazem mais por causa da do... mundo musical interno

- o problema eu acho que é o seguinte: não adianta eu chegar prá ele e dizer ‘você faça isso faça isso’ você tem que mostrar os caminho dele [-----]
- [flafsfsflahjkhkjhkkfaslidd]
- ...tem que se combater justamente isso...
- bom, a gente tá falando assim, se não tem ninguém que faça isso, pelo menos no momento, então vamos pensar assim...
- é...você não pode ficar alheio a isso aí...
- ...tem uma coisa que funciona muito bem...eu que sei...é... ir prá coisas mais complexas mas eu sei ficar ééé.. no feijão com arroz. E o que é mais importante é justamente isso... é o feijão com arroz por que depois ele vai [jkjkj] sozinho... não ter medo de introduzir essa coisas no ensino
- isso que você tá dizendo é uma coisa muito importante, que é justamente o aprender a aprender... você vai ensinar a base prá ele poder desenvolver. Você não vai.. por. exempl...

- não se preocupe com o que você não sabe...
- exato.. se você não tem aquilo.. você vai éé.. a partir de desafios procurando e desenvolvendo aquilo que você já tem
- ...deixe eu dar um exemplo bem prático disso... acho que é importante. Ééé.. você... mostra ao aluno.. até no piano mesmo eu inclusive gosto de dar aula de violino com um piano de lado é mais a base harmônica não é.. ter um instrumento harmônico do lado...e... se dá I, IV V graus numa seqüência II IV V I IV V primeiro você pede prá o aluno em dó maior 'vá toque' e o aluno toca e começa a tocar e você se surpreende com o mundo musical dele! 'menino que coisa linda que ele fez aqui! E ainda diziam que ele não tinha talento! Aí vem começ... você começa a se animar e.. e você grava 'e olhe o que você fez' ou seja 'menino eu posso compor' aí pronto aí você olhe... não precisa fazer mais nada nada nada nada nada...esse homem 'tá livre! O aluno 'tá livre prá poder não estranhar uma pergunta ... 'acompanhe isso aqui' mesmo sabendo que ele não pode fazer ainda ele entende que isso existe . . .
- ...assim...a questão afetiva... afetividade...você 'tá fazendo com que ele se sinta capaz ele vai se sentir [jljkl] disposto prá buscar...
- isso é uma coisa bem prática que funciona quando você... menos espera o aluno tá compondo...sem... precisar entender ... aquelas bolinhas desconectadas umas das outras, tá entendendo. Ele tá compondo mesmo, efetivamente compondo...ninguém pode dizer que ele não está compondo
- é.. exato
- ..aí quando eu vi aqui esse perfil éé... qual é o perfil... só é imaginar se você... músico, o que é que as pessoas pedem a você? E sempre pedem essas coisas e eu às vezes não faço. Quantas vezes eu já não.. 'olhe o casamento tem essa música essa música.. você vai tocar.. olhe, duas horas de música'. Minha nossa...e agora? Eu nem sei fazer

arranjo. Nem tenho tempo prá tirar as músicas de ouvido... até que poderia tentar mas é difícilimo... e aí o sujeito fica nessa encruzilhada...

- já me aconteceu uma coisa interessante nessa escola... Eu quando ´tava na Iniciação... eu e f...[professora] ela vivia mudando de música e..eu... acompanhava no piano; aí a gente treinou uma música toda na base dó maior... quando foi na véspera prá tocar no teatro ela disse a gente não vai tocar nessa tonalidade não, vai ser outra... eu quase que enlouqueci.. aí quando está na harmonia aí lá vai os graus... menina isso eu passei a noite... deu um trabalho porque tinha acorde que não era nada assim pronto a gente já pegava uns arranjos aqui acolá acolá...aí isso prá transpor prá botar noutra tonalidade olhe eu acho que eu ganhei mais cabelos brancos nesse dia ... dum dia prá o outro. Foi uma loucura, mas sabe o que é? falta de espaço, de treino de incentivo...porque eu fui aluna dessa escola...[falaskjkjsll] o treino acha que falta isso . você toca nessa tonalidade pronto vamos mudar os graus bote aí em sol maior agora toque cante bata faça ... a gente fez um semestre na Universidade [lkl] aí você deixa, passa, esquece agora a gente tem que dar incentivo a esse povo dessa escola a abrir espaço prá isso.. isso é o q da questão
- que coisa mais grave // gravíssimo//
- não é só isso até em igreja você acompanhar uma música um negócio...
- é grave isso...
- é...
- porque deveria ser... o oposto
- isso era prá ser fundamental por que daí ele sai prá vários campos . . .