

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

O TRABALHO DE PROFESSOR DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA DE DUQUE
DE CAXIAS (RJ) – PROVÁVEIS REPRESENTAÇÕES

AUGUSTO PIRES ORDINE

RIO DE JANEIRO, 2009

O TRABALHO DE PROFESSOR DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA DE DUQUE DE
CAXIAS (RJ) – PROVÁVEIS REPRESENTAÇÕES

por

AUGUSTO PIRES ORDINE

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Mônica de Almeida Duarte.

Rio de Janeiro, 2009

Ordine, Augusto Pires.
O65 O trabalho de professor de música na rede pública de Duque de
Caxias (RJ) : prováveis representações / Augusto Pires Ordine, 2009.
v, 176f.

Orientador: Mônica de Almeida Duarte.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Es-
tado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Representações sociais. 3. Aná-
lise do discurso. 4. Música na educação. 5. Análise retórica. 6. Pro-
fessores de música. 7. Escolas públicas – Duque de Caxias (RJ).
I. Duarte, Mônica de Almeida. II. Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes. Curso de Mes-
trado em Música. III. Título.

CDD – 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

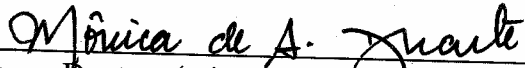
“ O TRABALHO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA DE DUQUE DE CAXIAS-RJ: prováveis representações ”

por

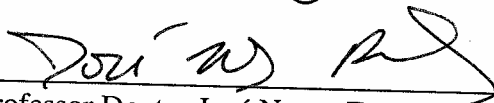
Augusto Pires Ordine

Dissertação de Mestrado

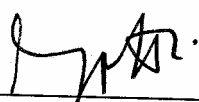
Banca Examinadora



Professora Doutora (orientadora) Mônica de Almeida Duarte



Professor Doutor José Nunes Fernandês



Professor Doutor Tarso Mazzotti

Conceito: Aprovado

JUNHO DE 2009

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que cederam gentilmente seus testemunhos para a elaboração desta dissertação; a minha orientadora Mônica Duarte, pela ajuda e trabalho; a meus familiares, principalmente meus pais e irmão, pelo apoio; a Maíra e Isadora, por iluminarem os caminhos com alegria e amor.

ORDINE, Augusto P. *O trabalho de professor de música na rede pública de ensino de Duque de Caxias (RJ) – prováveis representações* 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

A pesquisa contém uma proposta de análise de experiências de aula de música na escola pública regular no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. O referencial teórico conceitual utilizado apóia-se de um lado na teoria das representações sociais, e de outro na retórica como instrumento de análise do discurso. As ocorrências figurativas do discurso são entendidas como epítomes de representações sociais, e a análise permite apreender a metáfora que dá sentido ao discurso dos profissionais. A coleta de dados efetivou-se com a realização de entrevistas, que permitiram chegar à representação da aula de música como *luta*. Além de procurar cooperar para a prática de música naquela localidade, a apreensão crítica da metáfora que representa discursos e práticas dos professores poderá fundar ações em âmbito acadêmico e político para contribuir na efetivação da aula de música em escolas públicas regulares.

Palavras-chave: Aula de música – Escola regular – Representações Sociais – Análise retórica

ORDINE, Augusto P. *The work of the music teacher in the public schools of Duque de Caxias (RJ): probable representations*. 2008. Master Tesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research analyzes the experiences of music teachers in a public school in the municipality of Duque de Caxias, in the state of Rio de Janeiro. The theoretical approach utilized is based, on the one hand, on the theory of social representations, and on the other, in rhetoric as an instrument of discourse analysis. The figurative occurrences in discourse are understood as epitomes of social representations, and the analysis allows us to understand the metaphor that clarifies the discourse of these professionals. Data was collected through interviews that lead to a representation of music class as 'struggle'. Besides attempting to cooperate in the practice of music in this locality, the critical awareness of the metaphor that represents the discourse and practices of teachers can lead to the establishment of new academic and political practices that will contribute to the improvement of music classes in public schools.

Key words: Music classes – Regular school – Social Representations – Rhetoric analysis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – MÚSICA NA ESCOLA É MÚSICA?	9
CAPÍTULO 2 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	17
CAPÍTULO 3 – A ARGUMENTAÇÃO COMO BASE NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS	29
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE ANÁLISE	40
CAPÍTULO 5 – ANÁLISES PRELIMINARES	44
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procurou investigar prováveis representações sociais a respeito de aula de música na rede municipal de Duque de Caxias, RJ. Para tanto, utilizou-se o referencial teórico conceitual das representações sociais associado à análise retórica do discurso como metodologia, partindo de entrevistas realizadas com alguns profissionais daquela rede. A partir do entendimento das ocorrências figurativas no discurso como epítomes de representações sociais, buscou-se identificar o lugar a partir do qual os professores entrevistados desenvolveram seus argumentos, para então chegar à metáfora que agencia o discurso deles, dando-lhe sentido.

O resultado da pesquisa é apresentado neste trabalho. No capítulo I, discorre-se sobre aspectos de didática musical, planejamento e avaliação da aula de música. No capítulo II, trata-se da teoria das representações sociais. No capítulo III destacam-se aspectos mais relevantes da retórica, principalmente no que tange a seu uso como ferramenta de análise do discurso. No capítulo IV, são expostos aspectos de metodologia, com ênfase na aplicabilidade do referencial teórico conceitual à situação em exame. No capítulo V são apresentadas análises individualizadas de cada uma das entrevistas, conduzindo ao capítulo VI onde se expõem resultados. Por fim, as considerações finais.

Não se tem notícia de literatura específica sobre a efetivação do processo de aula de música em Duque de Caxias (RJ). Fernandes (1999), em artigo sobre dissertações e teses em educação musical produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros, adverte para a falta de tradição dos estudos produzidos na área de educação musical se comunicarem. Atentando para isso, buscou-se

trazer informações de outros trabalhos que pudessem contribuir para esta pesquisa. Na lista de dissertações e teses compiladas por Fernandes (1999), pode-se separar um número razoável de trabalhos envolvendo realidades locais (municípios do Paraná, Rio Grande do Sul, Uberlândia, entre outros), contudo não se observa uma organização de tais experiências com intuito de criar uma cultura de referência ao estado da arte nos trabalhos acadêmicos deste tipo. Não é este o escopo deste trabalho; importa citar, contudo, que em termos de referencial teórico o uso da teoria das representações sociais aparece na referida lista em contextos diferentes da proposta desta pesquisa (representações sociais de música, por exemplo, ou outros objetos que não a *aula de música*).

Esta pesquisa pretende estudar a *aula de música*, representações sociais condensadas em figuras presentes no discurso, usando como sujeitos de referência os professores da rede municipal em questão - restando aí uma de suas possíveis contribuições. Outra contribuição que se pode citar é justamente a identificação da análise retórica do discurso como metodologia eficaz para análise de realidades desse tipo. Outra ainda diz respeito à importância de se estudar a rede municipal de Duque de Caxias, um dos municípios com maior arrecadação no Estado do Rio de Janeiro, segundo dados do IBGE, e que, no entanto, mostra na prática vários problemas na área da Educação – ver adiante alguns dados sobre o município.

Importante mercado de trabalho para os profissionais formados pelas licenciaturas em música, as redes municipais são estudadas mais em termos locais, restando difícil generalizar experiências. Em termos da prática exercitada, percebe-se uma ênfase maior nessas localidades em projetos especiais ou extracurriculares, em detrimento da atividade regular. Dessa maneira, entende-se necessário focar a prática de música no magistério público de massa, com o intuito de melhorar sua qualidade e conhecer suas particularidades, problemas e soluções, sucessos e fracassos - sob a perspectiva de seus promotores diretos, os professores de música.

A partir do uso da teoria das representações sociais como referencial teórico, importa saber: como o professor de música encara seu trabalho na rede de Duque de Caxias? Como ele se vê profissionalmente, na prática cotidiana da escola? O trabalho musical acontece em redes regulares desse tipo, onde a matéria não aparece especializada, onde os recursos são notoriamente escassos? Essas perguntas rodeiam a pergunta principal deste estudo, que seria: como se dá a prática de aula de música no magistério em Duque de Caxias?

Essas questões são importantes para o grupo de professores que trabalha em redes municipais, a fim de criar referência sobre experiências de prática de magistério nessas circunstâncias. Também para professores e alunos das licenciaturas em música, haja vista que pouco se fala no ensino superior da realidade de aula regular em escolas públicas, uma das atividades fim de tais cursos – Fernandes (2001), ao tratar do ensino da didática na graduação, refere-se a dificuldades nesse sentido, “já que grande parte desses encargos pertence à *supermatéria invisível* chamada de Instrumentalização para o Ensino cuja responsabilidade cabe – ou não cabe – a todo o corpo docente” (Fernandes, 2001, p. 61). São essenciais para a sociedade, num momento em que a qualidade da educação é colocada em debate após alguns avanços quantitativos dos últimos anos (maior presença de alunos nas escolas, concursos para professores sendo abertos - mas resultados ainda ruins nas avaliações propostas – ver Castro, 2007). Além disso, há uma lacuna de bibliografia sobre este assunto nessa localidade que merece ser suprida.

Como já foi dito, a idéia central é pesquisar as práticas de música no magistério em Duque de Caxias a partir da investigação das representações de aula de música. A acepção de representação utilizada aqui é aquela lançada por Moscovici (1985, 2001, 2003) e desenvolvida por outros autores, principalmente como exposta por Jodelet (2001), Wagner (1998) e Gilly (2001). Originária da Psicologia Social, a teoria apresenta plasticidade que lhe permitiu transitar por vários domínios do conhecimento, desde a ciência até a educação, do institucional ao ambiental.

Além disso, permite acesso a metodologias variadas, para sistematização e análise das representações.

O surgimento de representações está relacionado à necessidade que temos de nos relacionar com o mundo e seus objetos. As representações individuais se comunicam, se opõem, se juntam, circulam nos discursos, cristalizam-se em condutas e organizações, criando um consenso ou dissenso entre grupos. Segundo Jodelet (2001), representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22). Ao pesquisar as representações individuais dos professores de música de Caxias do objeto evidenciado (aula de música), pretende-se descobrir eventuais representações sociais; a existência ou não do grupo de professores como grupo reflexivo, entendido este como “um grupo que é definido pelos seus membros, que conhecem sua afiliação e dispõem de critérios para decidir sobre quem são os seus membros” (Wagner, 1998, p. 10-11). Além disso, entender a efetividade das práticas em exercício, a partir dos resultados expostos na fala dos professores.

Como metodologia de análise das prováveis representações presentes nos discursos dos professores, outro construto teórico importante para o estudo é a Retórica. Seu entendimento conforma-se não como simples recurso estilístico, mas sim ligada aos conceitos suscitados a partir da Virada Retórica da Filosofia, marco pontuado por Perelman e Olbrechts-Tyteca em 1958. Trata-se de ver o pensamento retórico (e seu silogismo principal, o entimema) como mecanismo em que as premissas se sustentam em conhecimentos já existentes partilhados pelo grupo. No silogismo retórico o estabelecimento de um saber pelo grupo valida tal conhecimento como provável, até o ponto em que outro argumento o derrube. Na análise do discurso dos professores, vão se procurar justamente quais os argumentos existentes, quais os saberes representantes da “verdade”, e qual a consequência da prática de tais “verdades”.

Na perspectiva de Moscovici (1985, 2001, 2003), as representações sociais, como forma de conhecimento, encerram saberes que se traduzem em práticas e argumentos. Tais argumentos estão impregnados com o saber representado, e são importantes para o estabelecimento da relação sujeito-auditório-objeto. Os indivíduos discutem os assuntos que possuem significação para eles, e a partir da interação social se concretiza uma produção de conhecimento – um conhecimento de senso comum, não reificado como o científico. A análise desse conhecimento produzido pelas pessoas em suas interações pode ser feita a partir dos argumentos expressos em seus discursos. Desta forma, propõe-se uma análise retórica do discurso dos professores da rede de Duque de Caxias, com o intuito de pesquisar as representações a respeito de aula de música. O procedimento recorre aos princípios da pesquisa empírica qualitativa, com entrevista semi-estruturada como fonte de coleta de dados (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998). Nossa unidade de análise são sete professores de música de Caxias aos quais se teve acesso, grupo que apresenta elementos de organicidade que o qualificam algumas vezes como reflexivo - embora tal afirmação apresente nuances que serão expostas ao longo da pesquisa. Para análise dos discursos, pretende-se compreendê-los em seus próprios termos, com o propósito de mostrar o sentido que conecta os dados às proposições do estudo. Procedeu-se a uma categorização dos argumentos com o intuito de organizar os discursos, identificando consensos e dissensos. Além disso, identificaram-se metáforas recorrentes, tendo-se em vista o papel da metaforização como instrumento de apreensão de conhecimentos – e a partir daí analisaram-se as metáforas presentes no discurso dos professores.

Algumas palavras sobre a situação de Duque de Caxias (RJ)

A motivação para este trabalho surgiu a partir de nossa entrada por meio de concurso público na

rede municipal de Duque de Caxias no ano de 2006. As dificuldades encontradas, em termos materiais, de formação pessoal e informação dos agentes escolares contribuirão para uma busca por soluções e relatos de experiências de profissionais na mesma situação. Alguns dos entrevistados são oriundos da mesma faculdade que este pesquisador, e apresentam relatos de formação semelhantes. Outros mostraram formações distintas, além de diferentes gerações e pensamentos que certamente contribuirão para enriquecer o debate. Em momento oportuno tudo isso será mencionado; cumpre acrescentar agora alguns dados relativos à Prefeitura, quadro de professores, e outros dados importantes para esta análise.

A organização curricular do ensino fundamental em Duque de Caxias coloca a matéria artes na área de linguagens, junto com português e línguas estrangeiras, orientação que remonta à LDB de 1971. A separação entre as linguagens artísticas é reconhecida na prática, embora se registrem alguns problemas principalmente em virtude de informações equivocadas repassadas pelos diversos agentes envolvidos na estrutura escolar. Este pesquisador, por exemplo, passou pela experiência de ouvir de uma ex-diretora questionamentos relativos ao conteúdo da matéria, que deveria incluir aspectos referentes a cores, formas e outros assuntos de artes visuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a divisão das linguagens, abrindo espaço para o professor especialista: o município, contudo, ainda intitula o professor dessa área como “professor de artes”, herança da época da educação artística ministrada por professor não-especialista, prevista na lei 5.692/71. Embora as faculdades já tenham modificado seus currículos de licenciatura, para atender aos ditames da atual Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96), muitos municípios ainda mantêm a designação de professor de artes (ou de arte) para esses profissionais. Basta ver os concursos abertos mais recentemente por algumas prefeituras do Estado do Rio de Janeiro para observar que tal atraso faz-se presente em várias delas, inclusive nas provas, em que o candidato deve responder questões de todas as linguagens artísticas. O

reflexo na prática de tal situação é que os professores especialistas em música muitas vezes encontram resistência nas escolas para efetivar a educação musical, pela expectativa mais generalista dos diversos agentes escolares (direção, orientadores pedagógicos e educacionais, professores de outras áreas, os próprios alunos).

Ainda no aspecto legal, cumpre citar também a mais recente lei sobre o assunto, que tornou obrigatória (mas não exclusiva) a música como componente curricular do ensino de arte nos diversos níveis da educação básica - trata-se da lei 11.769 de 2008, que altera a LDB/96. Com prazo de adaptação de três anos letivos, é cedo para avaliar os efeitos de tal determinação. Pode-se destacar, contudo, que foi retirada da lei a exigência de professor especialista para ministrar o conteúdo música, de maneira que a especialidade aqui não entra em questão.

Nas sete entrevistas conduzidas nesta pesquisa, a dicotomia polivalência/ especialização fez-se presente de várias formas, conforme veremos adiante na análise do material coletado. Por hora, pode-se acrescentar que a ausência de uma vertente única sugere que a comunicação com as populações de cada local muitas vezes leva os profissionais a adaptarem suas expectativas e objetivos de trabalho às realidades comunitárias. Além disso, a interferência da direção muitas vezes exige dos professores especialistas que adaptem conteúdos, e de certa maneira os próprios profissionais entrevistados comentaram pontos considerados agregadores da polivalência. Trata-se de questão importante na medida em que os currículos das licenciaturas caminham a passos cada vez mais largos para a especialização de linguagens (ver as recentes modificações da grade curricular da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO).

A estatística oficial, cedida por uma das professoras implementadoras de artes da rede municipal de Duque de Caxias, dá conta de noventa e sete professores de artes naquela rede municipal,

incluídos os turnos da manhã, tarde e noite. Os professores implementadores são professores da área que trabalham diretamente na Secretaria Municipal de Educação, traçando planejamentos e organizando encontros de formação para os profissionais das áreas de conhecimento. Os professores têm uma formação continuada, que se expressa em encontros mensais com duração de cerca de quatro horas. Nesses encontros, além da troca de experiências, realizam-se propostas de currículo por linguagem artística, assistem-se vídeos educativos, compilam-se atividades mais frequentes por linguagem, entre outras atividades. Em seu cadastro pessoal, a partir da frequência de professores aos encontros, a implementadora da referida rede municipal conta sessenta professores que em algum momento compareceram à alguma reunião. Desse total, treze seriam de música. Ainda segundo dados não oficiais, relatados por funcionários mais antigos na Prefeitura, o primeiro concurso para professor teria acontecido em 1987, e o último registrado é justamente o de 2006.

A experiência da rede divide-se entre a prática regular e os projetos do CIART (Casa de Iniciação de Arte), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ). Trata-se de projetos extraclasse, desenvolvidos por professores da rede municipal em regime de hora extra. No sítio eletrônico da prefeitura de Duque de Caxias (www.duquedecaxias.rj.gov.br) encontram-se duas matérias sobre projetos bem sucedidos, um de ensino de violino e outro de balé. Além desses dois projetos, há notícia de outros projetos extraclasse (no momento de realização desta pesquisa) envolvendo três linguagens artísticas: artes visuais, teatro e flauta doce.

1. MÚSICA NA ESCOLA É MÚSICA?

A pergunta acima é provocadora no que tange aos sentidos tributáveis à música. Duarte (2004) dá conta de uma série de representações presentes no discurso de professores de música que emprestam sentidos variados à matéria: vida, emoção, cura, resgate da essência original do homem, afeto, entre outros. A música acaba considerada como elemento estranho à escola, que não se molda aos parâmetros escolares.

Já Hentschke e Del Ben (2003) mencionam questionamentos de professores concernentes à necessidade de planejamento e avaliação em música visto que “segundo alguns, [a matéria] não deveria ‘reprovar’” (Hentschke e Del Ben, 2003, p. 176). Por outro lado, as exigências de controle de alunos, entrega de notas, elaboração de planejamentos promovem um choque dos profissionais com a estrutura escolar. Mais do que enaltecer e almejar um lugar especial para a música, entende-se a necessidade de estabelecer elementos para planejamentos e avaliações condizentes e viáveis; e uma didática que abrace as peculiaridades da linguagem música.

Fernandes (2001) procura discernir uma definição de didática, bem como delimitar seu campo de atuação. Destaca seu conteúdo instrumental, normativo e pretensamente neutro, além de abranger “um conjunto de normas, recursos e procedimentos que guiam e informam o processo de ensino” (Fernandes, 2001, p. 49). Trata-se de matéria multidisciplinar, cuja área de interesse envolve “os problemas de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2001, p. 49). Mais recentemente, o enfoque social da disciplina ganhou força, a partir da importância dada ao conteúdo e a quem se destina a educação - mais do que “como” ela se realiza (interpretação mais próxima da acepção clássica da didática), mas sim como “arte de ensinar” (Fernandes, 2001, p. 49). Vinculada à prática social, a

didática assume sua função crítica, ajudando na definição de conteúdos, objetivos, metodologias e recursos.

Fernandes (2001) destaca que o período inicial de instalação da didática como matéria e curso independente coincide com uma época de profundas mudanças no ensino musical. Cronologicamente situa-se entre os anos de 1930 e 1945, em que o ideário da chamada Escola Nova passou a ser dominante em relação ao ensino tradicional anterior. Tal ideário congregava princípios de democratização do ensino e humanização das práticas, com foco nos indivíduos, nas crianças, ao invés de uma prática passiva de repetição e imitação. Para dar conta de tais mudanças, cursos de formação para professores buscavam promover a assimilação dos novos conceitos. Fernandes (2001) salienta que a escassez de meios para efetivar os princípios da Escola Nova acabou provocando uma ênfase nos métodos de musicalização, expressões de tais princípios. Isso teria originado uma subcorrente escolanovista, chamada tecnicista.

A ênfase nos métodos de musicalização fazia oposição aos processos de livre-expressão, comuns nos cursos do movimento de Arte-Educação. As chamadas “Oficinas de Música” seriam a expressão da parte de música em tal movimento. Contudo, a adoção do modelo polivalente (um professor responsável por várias linguagens artísticas) a partir da lei 5.692/71 (a lei de diretrizes da educação anterior à atual) não estabeleceu “as devidas condições de preparação de um corpo docente que desse conta de tantos aspectos ao mesmo tempo” (Fernandes, 2001, p. 51). A polivalência, baseada nos princípios psicológicos e filosóficos da Arte-Educação, acabou gerando uma série de problemas na situação real, distorções de propostas e resultados em virtude da falta de preparo dos professores polivalentes.

Como resposta a todos esses problemas, Fernandes (2001) reconhece uma corrente “que se afina com a ‘Pedagogia Crítica’, perseguindo um ideal que vai além dos métodos e técnicas, buscando uma integração poderosa entre a escola e a sociedade” (Fernandes, 2001, p. 51). A didática daí

advinda contrapõe-se criticamente aos movimentos anteriores, o tradicionalismo, o escolanovismo, o tecnicismo.

Para definir uma didática musical, é necessário identificar a filosofia educacional compartilhada pelo professor de música; daí, torna-se possível agrupá-lo de acordo com a tendência a que se filia, ficando claro que várias tendências coexistem em determinado local. Tomando emprestado uma classificação proposta por Swanwick, com algumas alterações, Fernandes (2001) expõe sua classificação de diferentes didáticas da música presentes no Brasil. Tal classificação permitiria identificar as diferentes correntes presentes no ensino musical no Brasil ao longo do tempo (diferentes épocas) e do espaço (mesma época, mas diferentes lugares).

Cumprir destacar que no presente trabalho foram identificadas tendências diferentes às vezes num mesmo profissional. Isso sugere uma formação aberta no que tange aos processos de musicalização, bem como uma adaptação dos professores à realidade com que se confrontam. Além disso, diferentes representações informam esses profissionais em sua prática cotidiana, e as tendências aqui expostas representam também saberes consolidados em determinadas épocas e lugares, de forma que uma acomodação da parte dos professores faz-se mesmo necessária e coerente.

De qualquer forma, Mazzotti (2008) destaca que há um axioma básico partilhado nas doutrinas pedagógicas. Tal axioma compreende ser “possível *conduzir* o educando de seu estado de ignorância ao do saber ou ao estado educado” (Mazzotti, 2008, p. 1, grifo no original). Este caminho, segundo Mazzotti (2008), pode ser considerado *determinado* ou *determinável*, ou ainda *indeterminado* ou *indeterminável*, conforme a doutrina pedagógica se posicione. No destaque das tendências categorizadas por Fernandes (2001), vamos encontrar também tais metáforas de caminho ou percurso, pois as diferentes didáticas posicionam-se de maneira a conduzir o aluno de

uma situação para outra, a partir de representações sociais específicas de cada tendência sobre o aluno, o professor, o conteúdo.

A primeira tendência destacada por Fernandes (2001) seria a “tendência tradicional da educação musical”, segundo ele a mais aceita e melhor valorada pelos professores. Citando Swanwick, Fernandes (2001) ressalta o caráter “receptivo” de tal tendência, cujo foco é justamente a transmissão de um determinado repertório (música erudita, período clássico e romântico) a partir de técnicas consagradas (instrumentalização das práticas, regras harmônicas, treinamento por repetição e imitação). Fernandes (2001) cita ainda a facilidade de avaliação promovida pela prática tradicional, onde há um produto que pode ser reconhecido ou não como dentro das normas de execução. O professor é visto mais como músico do que como educador, e representa a fonte de conhecimentos para o aluno, sendo este um aprendiz que deve atingir os objetivos estabelecidos pelo mestre. A crítica que se faz aqui é justamente essa desconsideração com o que é significativo para o aluno, cuja individualidade é descartada na comunicação professor-aluno. Existe um modelo a ser “atingido”, porque paira por cima, absoluto. Tal crítica não implica em um não funcionamento de tal tendência em termos de realidade, contudo fica evidente que apenas alguns aspectos da educação musical são valorados, como “a cognição, a memória e o pensamento convergente (...). Trabalha-se por leitura de códigos convencionais, individualmente, com materiais prontos e indiscutíveis” (Fernandes, 2001, p. 53).

Como segunda tendência, Fernandes (2001) cita a “tendência escolanovista da educação musical”, preocupada com o intercâmbio entre professor e aluno - interpretação do processo de ensino aprendizagem como uma comunicação de um lado só é deixada de lado. O foco, por conta disso, passa para o educando e seu desenvolvimento, e na educação musical as metodologias vão concentrar-se nos métodos ativos. O caso brasileiro teve alguns autores seguindo essa linha,

conforme cita Fernandes (2001): Gomes Júnior, Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Mignone e Gazzi de Sá. O método é considerado ativo porque conta com a participação ativa do aluno, que introduz elementos que lhe são significativos. Além disso, cabe ao professor uma maior atenção no que respeita aos resultados dessa produção, que tem aspectos de afetividade e cognição envolvidos. A leitura por códigos tradicionais é postergada em prol de uma vivência auditiva anterior; Fernandes (2001) salienta ainda a multidisciplinaridade artística como característica presente, a partir da associação de “elementos de outras linguagens, como a criação de texto, a representação teatral, a representação visual, o gesto e o movimento” (Fernandes, 2001, p. 54).

Fernandes (2001) destaca que no ideário escolanovista a criança é quem estabelece as regras da atividade, restando ao professor um papel recreativo. Além disso, surge a subcultura da música da escola, citada também por Swanwick (2003), como uma música a parte da que acontece no mundo real – a criança aprende canções pedagógicas, e vai para casa tocar a música de verdade. Os instrumentos também acabam adquirindo esse caráter – Swanwick (2003) cita o exemplo das bandas de música nos Estados Unidos, que acabam restringindo seu repertório de maneira que este se transforma numa especialidade circunscrita àquela formação.

Em terceiro lugar, Fernandes (2001) cita a “tendência criativa da educação musical”, no seu entender uma categoria à parte que abrange as chamadas oficinas de música. Embora Swanwick as conceba como parte da didática que foca na criança, Fernandes (2001) ressalta seu aspecto criativo e o papel do professor como diferenciais. A criatividade se contrapõe à repetição e imitação, e o professor vai além de mero recriador, ou diretor musical, transformando-se em “estimulador do processo de desenvolvimento da expressão pessoal do aluno, questionando, informando e ajudando os alunos a se expressarem criativamente” (Fernandes, 2001, p. 54-55). Além disso, a questão da limitação de atividades, repertório ou estruturas e materiais usados vai

ser dilatada, transformando qualquer material sonoro em objeto de estudo, evitando a formação de uma “subcultura escolar” ou a restrição ao referencial da música clássica e romântica erudita. Os processos de composição são incentivados, dentro de padrões diferenciados e preferencialmente ligados a contemporaneidade metodológica e estético-musical. Os riscos dessa didática, segundo Fernandes (2001), residem numa possível “inobjetividade” e em problemas de avaliação de resultados; como consequência, a progressão e a elaboração de currículo ficariam afetadas.

A “tendência contextualista da educação musical” é a quarta citada por Fernandes (2001), e como o nome já diz procura inserir-se na realidade social circunstante, incluindo efeitos da mídia sobre a educação, a comunicação de diferentes culturas, aspectos relacionados à simultaneidade de informações da sociedade contemporânea. Por um lado, incentiva o olhar comunitário e a valorização da tradição de cada local, e por outro abre espaço para a produção midiática e seus efeitos particulares em cada localidade. Embora a mídia não necessite da escola para se propagar, o uso de seus materiais contribui para tornar significativa a educação musical em sua relação com os alunos. Fernandes (2001) fala também de certa liberdade metodológica desta tendência, cujos processos alimentar-se-iam inclusive de procedimentos não formais de educação musical presentes na sociedade. O foco estaria no contexto comunitário, e o planejamento participativo e as comunicações entre os atores do processo de ensino aprendizagem estabeleceriam a “fonte geradora do processo de construção do conhecimento” (Santos, 1990, citada por Fernandes, 2001, p. 57). O problema aqui, como salienta Fernandes (2001), é dar conta de tamanha diversidade musical. O professor traz consigo elementos culturais variados, alguns com impressão mais forte, outros envolvidos em preconceito, outros ignorados. A exigência de versatilidade é grande, bem como a necessidade de uma formação ampla. É citada também a necessidade de dar sentido às

experiências, tomando por base o que o grupo de alunos já traz consigo, atendo-se à sua linguagem e vivência musicais para a partir delas ampliar a experiência, criando novas vivências, questionamentos e possibilidades.

Finalmente, tem-se a “tendência ‘pró-criatividade’ da educação musical”, caracterizada por um deixar fazer em sala de aula, sem muita preocupação com objetivos ou planejamento. Fernandes (2001) cita Fuks (1991) para explicar que tal tendência seria uma deturpação da polivalência instaurada a partir da lei 5.692/71, caracterizando-se por uma entrada cada vez maior de elementos de artes plásticas e cênicas nas aulas de música, calando-se cada vez mais os sons e a música em sala de aula. Seria embasada nos princípios da arte-educação, mas na prática representou a “desinstalação do canto orfeônico das escolas” (Fernandes, 2001, p. 57).

Fernandes (2001) discorre sobre a didática da música e a formação do professor de música. Esclarece que há duas categorias, uma a dos formados nos cursos de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música, e outra de professores advindos do Normal (haveria uma terceira, citada por Fuks, 1993, de animador cultural como professor de música). No caso das escolas brasileiras, Fernandes (2001) salienta que a maioria não teria professor especialista no primeiro segmento do ensino fundamental. Pode-se dizer que isso acontece no segundo segmento na medida em que muitos concursos abertos no país abrem cargos para professor de “Artes”, sem especificar a área; na prática, o professor pode até entrar especialista, mas fica livre em termos de currículo, realizando-se na prática uma polivalência disfarçada.

A modificação mais recente sobre o assunto está na lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. A lei refere-se à não exclusividade, ou seja, as outras artes também estão contempladas, contudo a obrigatoriedade até o presente momento fica apenas com a música. Em artigo vetado, obrigava-se o professor

especialista; em virtude das dificuldades que tal medida imporia, no entendimento de representantes do Ministério da Educação, preferiu-se manter a possibilidade do não especialista em música, mas sim em Artes, ministrar conteúdos musicais. Num certo sentido, então, fica-se com o mesmo problema: o não especialista pode responsabilizar-se pela aula de música.

No caso dos cursos de formação de professores, Fernandes (2001) destaca a dificuldade enfrentada pelo fato de os currículos não preverem matérias de educação ligadas especificamente à música. Não se explora uma pedagogia da música, uma didática da música, uma psicologia ligada à música, de maneira que o ensino de tais matérias não fique geral demais e superficial com relação às necessidades específicas da música. A didática “geral” é também instrumento político, e já foi contestada sua pretensa neutralidade – quando “neutra”, a didática também representa certos interesses. Em prol da articulação entre a formação do professor de música e a realidade das escolas, tais problemas devem ser discutidos.

As dificuldades relacionadas ao tema “Didática” podem ser estendidas às questões de planejamento e avaliação, pois as representações variadas presentes nas diversas tendências identificadas acima contribuem para a confusão de objetivos da música na escola. Para identificar na prática dos professores estes aspectos mal definidos envolvendo a didática musical, importa falar um pouco sobre as representações sociais, como saberes que referenciam certas práticas. É o que se procura evidenciar no próximo capítulo.

2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Há um número crescente de pesquisas que utilizam o referencial teórico das representações sociais (especialmente a partir da década de 1990), por suas relações com as práticas, por seu papel na formação de identidades, pelas possibilidades que oferece de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações sociais. Jodelet (2001) destaca que a teoria recorre a metodologias variadas, como por exemplo experimentação em laboratório e campo, enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras, entre outros. Além disso, toca domínios e assuntos diversos: domínio científico, cultural, social e institucional, da produção, ambiental, entre outros. Esta plasticidade e a interdisciplinaridade tornam a teoria bastante popular e adaptável.

A teoria procura explicar como se formam e funcionam os sistemas de referência que os indivíduos utilizam para classificar objetos, pessoas e grupos, e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Repita-se aqui a definição de Jodelet (2001) para as representações sociais, já referenciada na introdução deste trabalho: “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22). A matéria prima dos estudos ligados à teoria das representações sociais é justamente o que é significativo e para quem. A teoria inclui-se na Psicologia Social, e tem entre seus objetivos, conforme Moscovici (2001), “estudar a difusão de saberes, a relação pensamento/ comunicação e a gênese do senso comum” (Moscovici, 2001, p. 43).

Na Psicologia Social, o grupo social entra como elemento fundamental na constituição das

relações. Desde os primeiros contornos das ciências sociais, a necessidade de delimitar um campo de estudo provocou os pensadores no sentido de separarem a representação individual da social. Moscovici (2001) cita Simmel e Weber como precursores da delimitação de contornos do conceito de representação coletiva. Mas seria Durkheim o “verdadeiro inventor” dela (Moscovici, 2001, p. 47), ao separar sua noção da que se tinha a respeito das representações individuais. A partir do momento em que separa as representações dos fenômenos orgânicos e dos psíquicos, Durkheim busca delimitar uma análise científica por meio do social. Seus estudos, contudo, concentraram-se em sociedades ditas primitivas, sendo as incursões modernas exceção (Moscovici, 2001, p. 48).

A separação entre o individual e o coletivo teve importância crucial no desenvolvimento da ciência social, contudo Moscovici (2001) salienta que muitos estudiosos descobriam absurdos e superstições quando associavam representações coletivas de povos primitivos sem conectá-los às próprias sociedades donde se originavam. Daí conclui que “cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias” (Moscovici, 2001, p. 49). Em sociedades com indivíduos diferentes os mecanismos serão diferentes. Esse entendimento permite “resgatar as estruturas intelectuais e afetivas das representações em geral” (Moscovici, 2001, p. 51) - ou seja, como os diferentes meios sociais produzem representações diferenciadas.

Isso significa uma relativização do conceito de “coisas absolutas”, que existiriam independentes dos indivíduos; esses absolutos passam a ter seus sentidos entendidos a partir das relações entre os agentes. No caso da música, por exemplo, o absoluto significa uma necessidade de adequação a modelos preexistentes (a tradição), para que haja o reconhecimento e validade de certas atitudes como musicais. Com a relativização dos sentidos, a música vai ser aquilo que os membros do grupo definem como tal. O mesmo se pode dizer de aula de música, objeto de estudo desse

trabalho: o professor estabelece uma representação de seu trabalho, os agentes da escola estabelecem outras, os alunos outras ainda. Na comunicação desses diversos indivíduos, vão se constituir representações, a partir dos consensos e dissensos.

Jodelet (2001) sustenta que o surgimento das representações está associado à necessidade que temos de nos relacionar com o mundo e seus objetos. Longe de estarmos num vazio social, “partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito” (Jodelet, 2001, p. 18). Ou seja, as representações individuais se comunicam, se opõem, se juntam, constituindo por vários mecanismos as representações sociais - importantes na vida cotidiana para a apreensão do mundo à nossa volta, já que o entorno está repleto delas. “Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (Jodelet, 2001, p. 17-18).

Mas ao contrário do pensamento em que a representação coletiva “toma” o homem, por seu caráter coercitivo e exterior ao indivíduo – como Durkheim entende a religião, por exemplo - a acepção tomada aqui de representação social é aquela em que o homem age como elemento determinante. Segundo Moscovici (2001), no sentido atribuído por Durkheim o estabelecimento científico de representação relaciona-se com a importância dada ao elemento simbólico na vida social, a fim de proceder ao estudo de tal simbologia de maneira metódica. Para Durkheim, ainda segundo Moscovici (2001), a simbologia conscientizaria a sociedade de si mesma, a partir da demarcação individual/ coletivo. No coletivo estariam as regras, a linguagem, os ritos. A análise dentro da psicologia social, de acordo com Moscovici (2001), privilegiará a *dinâmica* da representação e demarcará sua influência e importância, mais do que a noção de coletividade. A aceitação por um sujeito de uma determinada representação constitui interação com o grupo, mesmo que não seja direta, como por exemplo na aceitação de que xaropes de mel contribuem no

combate à tosse. A interação pode acontecer com a propaganda de uma marca específica, e não com os outros membros do grupo.

As pesquisas em representações sociais apresentam grande volume, dando hoje impressões da “topografia mental de várias culturas e sociedades modernas” (Wagner, 1998, p.3). Representam um conjunto coletivo compartilhado de “crenças, imagens, metáforas e símbolos num grupo, comunidade, sociedade ou cultura” (Wagner, 1998, p.3). Contudo, embora o verbo “compartilhar” faça pressupor elementos comuns, o termo “representações sociais” tem apresentado significados diversos, às vezes concorrentes. O fenômeno tanto pode ser concebido como processo social de comunicação e discurso, quanto como estrutura de conhecimento individualmente acessível, embora compartilhado.

Para Wagner (1998), representação social é “conteúdo mental estruturado (cognitivo, avaliativo, afetivo, simbólico) sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado” (Wagner, 1998, p. 4), sendo este compartilhamento com outros membros do grupo social. Wagner (1998) parte do individual para elaborar sua definição, diferente da original, singularizada por Moscovici e Jodelet, que têm uma visão coletiva do fenômeno. Na visão coletiva, a representação social “é vista como um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado no discurso cotidiano dos grupos sociais” (Wagner, 1998, p. 4). Essa dicotomia entre o social e o mental-individual é que levou Moscovici (2001) a entender a vida social não como ela foi, “mas uma vida social em via de se fazer” (Moscovici, 2001, p. 62). Levando em conta a comunicação, ver a transformação do individual em coletivo e vice-versa, em processo efetuado nos indivíduos, “progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas” (Moscovici, 2001, p. 63).

Seja qual for o *status* que receba certo conhecimento num grupo (senso comum, ciência), a investigação das representações sociais permite desmascarar seus processos de construção, como se estabelecem os significados dentro de certo grupo social. As comunicações que canalizam as representações sociais tanto podem provocar a aproximação quanto o afastamento de indivíduos e grupos entre si. De toda sorte, a relevância social é elemento indispensável para o estabelecimento da representação, pois a relevância tem a ver com o estabelecimento do que é significativo.

Na sociedade moderna, segundo Moscovici (2001), a representação social acaba por substituir o papel do mito, herdando certos traços e poderes. Os agentes mais atuantes na criação desses mitos modernos seriam aqueles dedicados à difusão de conhecimentos científicos e artísticos. Moscovici (2001) cita médicos, terapeutas, trabalhadores sociais, especialistas das mídias e do marketing político como exemplos de operadores; pode-se acrescentar professores, como propagadores ou incentivadores de certos conhecimentos, embora seu campo de atuação possa ser limitado de várias maneiras.

Moscovici identifica dois processos formadores das representações sociais: objetivação e ancoragem. Objetivar é descobrir a qualidade que singulariza certo objeto, reproduzindo um conceito abstrato numa imagem concreta. A ancoragem está relacionada à fixação da representação social no conhecimento anterior do indivíduo, ou ainda como um conhecimento novo se insere na estrutura de conceitos já definidos que um indivíduo tem.

A objetivação apresenta fases distintas. Num primeiro momento, o objeto é selecionado e identificado de uma determinada maneira; a partir de critérios culturais, normativos, as pessoas criam critérios próprios para identificar algo para si. Num segundo momento, é formada a imagem do objeto, a partir da identificação de seus elementos e descontextualização e posterior

reorganização para formar a representação de algo. Finalmente, num terceiro momento ocorre a naturalização, em que o objeto sai do pensamento e vira algo da realidade. Como exemplo pode-se citar o caso dos meninos de rua, que para um número de pessoas são criminosos antes mesmo que se saiba de qualquer crime da parte deles. Trata-se da imagem de algo como se fosse verdade, quando essa verdade é relativa e construída. (Duarte e Alves-Mazzotti, 2001).

Como a representação é reconstruída pelos sujeitos, pode haver defasagem entre os sentidos, o estabelecido e o que se estabelece. Desta maneira, pode haver distorções, suplementações e subtrações - a *decalage* (Jodelet, 2001).

As distorções apresentam as características do objeto representado, só que atenuadas ou acentuadas – seja para reduzir uma dissonância cognitiva, seja porque a representação apresenta uma relação de dominação. A suplementação empresta atributos que o objeto representado não possui. Pode acontecer nos casos de preconceito, por exemplo (Doise, 1980, citado por Jodelet, 2001), quando se projeta no outro características negativas para melhorar a própria auto-estima. A supressão, por fim, significa a retirada de certos atributos do objeto representado. Segundo Jodelet (2001), na maior parte dos casos “resulta do efeito repressivo das normas sociais” (Jodelet, 2001, p. 37). Cita-se como exemplo a sexualidade nos deficientes mentais – para os educadores dos sujeitos, desprovida de afeto e selvagem; para os pais, afetiva e assexuada.

Segundo Jodelet (2001) o objetivo do processo de ancoragem é tornar familiar, transformar uma novidade para integrá-la no universo de pensamento preexistente. Tal processo ocorre quando uma novidade não pode mais ser simplesmente refutada ou contornada. Ela deve então passar a fazer parte do universo cognitivo, e para tanto sofre uma adaptação, veste-se de uma maneira para ser explicada, incluída - precisa ser denominada, receber uma classificação e, depois, uma categorização. Há exemplos em que o processo de ancoragem vincula-se à manutenção de um

certo *status quo* vigente, da parte do grupo envolvido. Pode representar também a defesa do grupo, que busca evitar o surgimento de representações a seu respeito. Reside aqui um importante caráter prático da representação, uma orientação “para a ação e para a gestão da relação com o mundo” (Jodelet, 2001, p. 36). Além disso, o social nas representações pode ter vários aspectos, seja a partilha ou a determinação social, ou ainda as funções sociais, próprias da representação.

No processo de formação das representações sociais, a objetivação e a ancoragem acontecem num processo dialético, não existe uma ordem pré-definida. Algumas dimensões se interpenetram no núcleo das representações: uma dimensão cognitiva de integração de novidades, outra de interpretação da realidade, e ainda uma dimensão de orientação das condutas e das relações sociais, por meio das atitudes. Num exemplo prático, pode-se estabelecer uma ordem de acontecimentos: o indivíduo primeiramente faz a percepção, depois interpreta o objeto. Ao criar um significado, ao mesmo tempo objetiva (criando sentido) e ancora (contextualizando). No final, a imagem se naturaliza, e quando houver uma repetição o indivíduo tem pronta uma representação. As referências que se traz para constituir a representação vêm da sociedade, são sociais porque constituídas no contato com os outros. Coloca-se aqui a questão da assimilação, relevante para saber como os atores sociais distorcem, deformam e suplementam os objetos do conhecimento que lhes são comunicados. O erro só existe a partir do que o grupo decide, e a representação dos conteúdos apreendidos está ligada aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos a cada etapa de sua transmissão social por processos de seleção e reorganização da informação.

A representação social é resultado e depende então de um processo de comunicação. Na teoria, os “postulados” – as representações - compõem um sistema de interpretação estabelecendo a ponte entre nós e o mundo e os outros – no lugar da relação eu-mundo vem a relação triangular eu-

outro-mundo, numa construção social da realidade. O produto da representação forma “parte do sistema de conhecimento ordinário dos indivíduos” (Wagner, 1998, p. 9), não podendo ser separado da sócio-gênese sob a qual foi formado. Além disso, não há representações sociais sem objeto, mesmo que ele seja imaginário ou mítico, e a representação social pressupõe também uma reconstrução da parte dos indivíduos que a acessam, seja numa comunicação convergente ou divergente. É da experiência e conhecimentos contraditórios e comunicacionais que surge o conhecimento ordinário e de senso comum. Um determinado fenômeno torna-se por alguma razão importante, passa por comunicações coletivas para tornar-se inteligível e controlado.

Jodelet (2001) dá como exemplo dessa situação o surgimento das representações sociais a partir do desenvolvimento da Aids, como “doença de homossexuais” ou “punição divina” de um lado, e de outro criando o medo do contato físico; representações que acabam servindo ao propósito discriminatório de certos grupos. No exemplo, o surgimento do fato novo provoca o surgimento das representações sociais que vão justificá-lo, entendê-lo. Tais representações sociais “apóiam-se em valores variáveis – segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações – e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular” (Jodelet, 2001, p. 21). Têm ainda pontos de apoio tanto no grupo quanto nos membros do grupo. “As definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo” (Jodelet, 2001, p. 21). Tal visão guia os grupos em suas interações, e no caso dos professores de música pode conduzir a uma série de questões, como a elaboração de condutas socialmente partilhadas frente à música como disciplina, aos projetos de arte, ao conteúdo do que seja entendido como “música”.

Esse entendimento do grupo como presente e identificado por seus membros constitui o grupo reflexivo, que para Wagner (1998) constitui condição para se assumir representações sociais.

Grupo reflexivo “é entendido como um grupo que é definido pelos seus membros, que conhecem sua afiliação e dispõem de critérios para decidir sobre quem são os seus membros” (Wagner, 1998, p. 10-11). Seria diferente do grupo nominal, em que um observador externo delimita o grupo por critério arbitrário. No grupo reflexivo, o grupo resulta da “atividade de auto-categorização de seus membros” (Wagner, 1998, p. 11). Sá (1998), em outros termos, chama de grupo orgânico aquele que partilha representação social e de taxionômico o que é delimitado por elementos exógenos (gênero, idade, formação escolar, etc).

No estabelecimento de critérios para as representações sociais – e com o intuito de prevenir o modismo e a simples utilização da teoria por sua plasticidade – autores estabeleceram algumas características e condições. Jodelet (2001) sustenta que “a representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (Jodelet, 2001, p. 27). Ou seja, o que “alguma coisa” é para “alguém”, sendo esse alguém não um indivíduo isolado dos seus grupos sociais de referência. Há um sentido de pertença social, em que o indivíduo responde de acordo com os grupos sociais que ela almeja pertencer ou se vê pertencendo. Além disso, tal forma de conhecimento compõe um saber prático, pois é constituída numa certa experiência, mas também, e ao mesmo tempo, “serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais” (Jodelet, 2001, p. 28). Já Wagner enumera cinco atributos funcionais e estruturais que seriam mais utilizados: (1) Sua estrutura ‘teórica’ de proposições organizadas hierarquicamente, que formam um núcleo central e um conjunto de elementos periféricos; (2) sua forma metafórica, como um esquema figurativo, que resulta (3) da objetificação; (4) sua função de ancorar novas experiências. (5) Serem coletivamente compartilhadas (Wagner, 1998, p. 16-17).

Neste trabalho abriu-se mão dessa nomenclatura - núcleo central e elementos periféricos - por

tratar-se mais especificamente à abordagem estrutural tal como proposta por Abric (1998). Tal como Mazzotti (2007), pretende-se desenvolver a abordagem processual, dando ênfase aos sentidos condensados nas figuras de linguagem, entendidas como epítomes de representações sociais.

Além disso, esses critérios apontados por Wagner (1998) não são exclusivos das representações sociais, mas servem também em parte ou no todo para caracterizar representações singulares, teorias subjetivas. Essa dificuldade de caracterização serve de crítica às representações sociais, em termos de conceituação, e o autor enfatiza a necessidade de reconsiderar o papel do grupo reflexivo e seu discurso público – importa acrescentá-lo à discussão, a fim de defender melhor a conceituação das representações sociais.

As representações sociais são resultado dos processos comunicativo e discursivo dos grupos reflexivos, quando estes estabelecem coletivamente regras, crenças, comportamentos, etc. O pensamento “coletivo” faz sentido num grupo reflexivo, pois os dois se complementam como requisitos fundamentais da identidade social. Ou seja, identidade social importa no conhecimento de “a qual grupo” alguém pertence e também na experiência compartilhada desse grupo, no estabelecimento de seu senso comum e padrões justificativos. Esses dois elementos permitem a comunicação entre os integrantes do grupo. A identidade social permite ainda encontrar a “verdade” nas crenças de um grupo. As representações sociais, como ciência popularizada, por exemplo, não necessitam ser “verdade” objetiva, mas antes evidência compartilhada (Wagner, 1998).

A relação comunicativa da pessoa com o grupo e o conjunto de identidades associadas define as evidências a que um indivíduo pode recorrer em seu discurso. O lastro de garantia dessas evidências emerge do consenso social, que tanto pode existir em relação a conteúdos explícitos

de conhecimento quanto pode ocorrer num acordo coletivo sobre os meios aceitáveis de se obter evidência.

A comunicação social tem papel destacado nas “trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual” (Jodelet, 2001, p. 29-30). Moscovici, citado por Jodelet (2001), analisa a incidência da comunicação a partir de três níveis. O primeiro trata da “emergência” das representações sociais. As condições em que ocorre tal emergência afetam a maneira de ocorrência da cognição. Dentre as condições, a autora cita a maneira desigual como os grupos têm acesso a certas informações relativas aos objetos representados, como o envolvimento de sujeitos determinados e seus interesses muda a ênfase no que é representado, entre outros. O segundo nível de exame da comunicação refere-se aos processos de “formação das representações, a objetivação e a ancoragem” (Jodelet, 2001, p. 30) que sustentam a relação entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, seja com relação à organização de conteúdos, das significações ou da utilidade. Finalmente, o terceiro nível refere-se ao plano midiático, na maneira como interfere na edificação da conduta (opinião, atitude e estereótipo), principalmente pela via da propagação, difusão e propaganda, características singulares atribuídas a este terceiro conjunto. A autora ressalta que “a difusão é relacionada com a formação das opiniões; a propagação com a formação das atitudes e a propaganda com a dos estereótipos” (Jodelet, 2001, p. 30).

Os três níveis de análise da comunicação propostos por Moscovici e citados por Jodelet (2001) poderiam ser resumidos em interindividuais, institucionais e midiáticos. A comunicação social é condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais. É por meio da comunicação social entre os diferentes grupos que se estabelecem os “fatos”, não só os científicos como também muitas “produções mentais institucionais” (Jodelet, 2001, p. 31).

Jodelet (2001) lembra a importância de componentes emocionais na fabricação dos fatos, na interação dos grupos pela convergência ou pela divergência. Cita também a questão das representações culturais, e seus procedimentos de circulação, tudo para enfatizar que, independente do processo e do viés de abordagem, a comunicação social tem papel fundamental nos fenômenos representativos. Ela é “vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações” (Jodelet, 2001, p. 32). Influencia aspectos do pensamento social, porque provoca interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Sua contribuição nas representações é pertinente para a vida prática e afetiva dos grupos, ao forjar versões da realidade, comuns e partilhadas, junto a outros aspectos envolvendo discurso e argumentação.

A publicidade é requisito necessário para validar as representações sociais. Os processos discursivos devem ser acessíveis a todos os membros do grupo, “envolvendo-os como produtores assim como receptáculos do sistema de conhecimento” (Wagner, 1998, p. 13).

A criação de um universo consensual inerente ao âmbito das representações sociais serve de justificativa para o uso da retórica como base epistemológica para os estudos de representação social. Isso porque a racionalidade retórica pode ser utilizada como metodologia para identificação do núcleo de representações sociais com base na análise do *corpus* do material discursivo coletado pela pesquisa. Esta metodologia enfatiza o caráter argumentativo dos discursos pelos quais as representações são veiculadas, considerando a intencionalidade do orador na construção das figuras de linguagem, especialmente a metáfora, como epítomes de representações sociais (Duarte e Mazzotti, 2004).

3. A ARGUMENTAÇÃO COMO BASE NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

É na interação comunicacional que os sentidos são construídos. O diálogo entre as pessoas provoca o desenvolvimento de formas culturalmente organizadas. Um indivíduo age de certa maneira e sua atuação é reconhecida pelos outros membros, pois as formas culturalmente organizadas “ganham vida”, significado independente do ator momentâneo, pois são interpretadas pelos outros indivíduos. O código construído pelo processo ação-interpretação tem base na argumentação, processo pelo qual os membros do grupo convencem uns aos outros. Importa analisar, por conta disso, as práticas argumentativas, o discurso do grupo e seus membros, evidenciando seu sentido. A argumentação faz parte do estudo da retórica.

A demonstração de eficácia de um novo sistema de ensino de matemática, por exemplo, não se faz de maneira matemática; a aferição de tal eficácia depende de algo externo, não tendo o mesmo grau de verdade da matemática. Mas, conforme Reboul (2004), “se a ausência de demonstração significasse não saber, não haveria ciências humanas” (Reboul, 2004, p. 91). Para percorrer tal caminho nas ciências humanas, Reboul (2004) sustenta que “há todo um domínio da argumentação” (Reboul, 2004, p. 91). Para ele, a argumentação é um dos pilares da retórica, sendo o outro a oratória, e o acesso a esses dois pilares é proporcional ao tipo de auditório. Por exemplo, o político que se comunica com as massas usa mais a oratória, mas seu discurso para um parlamento poderá ser mais argumentativo (argumentação lógica).

A argumentação a princípio não tem compromisso com uma “verdade”, mas sim com o convencimento de certo auditório, a eficiência para atingir certo fim. A virada retórica da filosofia, realizada a partir da publicação do “Tratado de Argumentação” de Perelman e

Olbrechts-Tyteca (2005), amplia o campo das representações, ao privilegiar o estudo da argumentação e da retórica. Segundo Duarte e Mazzotti (2004), “a retórica apresenta-se, para alguns teóricos, como ciência que trata das modificações dos valores, atitudes e crenças na interação social” (Duarte e Mazzotti, 2004, p. 83).

Surge como resposta à tentativa de exclusão das ciências humanas do âmbito das atividades racionais (só teria valor o que pode ser entendido sem interpretação, ou melhor, apenas com uma interpretação possível: a verdade das ciências exatas ou biológicas). Excluir-se-ia assim o que diz respeito ao verossímil, ao plausível, ao provável. Duarte e Mazzotti, citando Perelman e Olbrechts-Tyteca, propõem “a ruptura com a concepção de racionalidade [identificada] (...) com os padrões de cientificidade das ciências formais. Perelman retoma um tipo de lógica, a da racionalidade ou método retórico elaborado principalmente por Aristóteles” (Duarte e Mazzotti, 2004, p. 84). Aristóteles, no texto de sua “Retórica”, já salientava que a função desta “não é persuadir, mas discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso, tal como acontece em todas as outras artes” (Aristóteles, 2006, p. 94). Para o filósofo grego, a retórica se assemelha à dialética, contrariando a crítica platônica que a equipara a mero recurso estilístico.

Segundo Reboul (2004), a argumentação não é só uma seqüência de argumentos, sendo estes entendidos como “proposição destinada a levar à admissão de outra” (Reboul, 2004, p. 92). Definir argumentação tem por base a própria definição de argumento, o que dificulta sua caracterização. Por conta disso, o entendimento de argumentação parte da compreensão dela como uma totalidade, em oposição a outra totalidade: a demonstração. Tal distinção apóia-se em cinco elementos da argumentação, na opinião de Reboul (2004): “dirige-se a um auditório, expressa-se em língua natural, suas premissas são verossímeis, sua progressão depende do orador, suas conclusões são sempre contestáveis” (Reboul, 2004, p. 92)

Mazzotti (2003) salienta que existe um silogismo, ou procedimento cognitivo, próprio da retórica.

Os silogismos são de três tipos: analítico (ou dedutivo), indutivo (ou dialético, no sentido empregado por Aristóteles) e o entimema (abduativo, próprio da Retórica). Os três silogismos são diversos por suas premissas. As premissas da Retórica vêm dos conhecimentos partilhados pelo grupo, e resultam em uma conclusão de mesma qualidade. Logo, no entimema (abdução) as premissas se sustentam em conhecimentos já existentes. A abdução “diz respeito ao trabalho de construção de hipóteses sobre ocorrências (...) visando torná-las ‘perceptíveis’ e, portanto, classificáveis” (Duarte e Mazzotti, 2005, p. 3). É um procedimento cognitivo pelo qual do conseqüente busca-se encontrar o antecedente. Nessa criação de hipóteses, não se expressa necessariamente relação de causa e efeito. No entanto, o estabelecimento de um antecedente abre espaço à testagem de hipóteses, permitindo estabelecer um conhecimento confiável. Tal conhecimento pode constituir uma “meia verdade”, que eventualmente o método científico derrubará ou explicará melhor posteriormente. Ainda assim, a abdução tem papel relevante na constituição de um conhecimento. Tal processo é o mesmo seja na mente de cientistas seja na mente de pessoas comuns – a diferença estaria depois, no uso sistemático dos procedimentos de análise e críticas.

A abdução requer um quadro de referência, um “esquema geral de crenças no qual elas fazem sentido” (Mazzotti, 2003, p. 4) – elas, no caso, as premissas da abdução. O esquema geral mencionado parte do *endóxon* (doxa), o “conjunto de opiniões partilhadas pelos mais sábios, mais importantes, mais velhos, dependendo da instituição à qual nos referimos” (Mazzotti, 2003, p. 4). Tais opiniões são levadas em consideração até que algum fato novo crie novas opiniões, quando então novo antecedente plausível será buscado para firmar-se como nova opinião, novo conhecimento. Mas o resultado da abdução não é necessariamente a estação final dessa busca, pois são requeridos experimentos para o estabelecimento de uma metodologia que legitime as novas opiniões. Tal é o caminho percorrido pela ciência, que em suas metodologias mostra

caminhos por onde já passou, prevenindo assim a repetição de erros.

A predicação, ou classificação das coisas em termos inteligíveis para o grupo, torna as premissas plausíveis a um auditório. Tal classificação ocorre pela verificação de semelhança ocorrida entre as coisas, de modo a testar a similitude ou não dos objetos. A divisão provocada por esse processo constitui as diferentes classes, por meio de comparação e analogias. Quando tais analogias ocorrem em proporção – ou seja, *A* está para *B* assim como *C* está para *D* – surge a metáfora, figura cognitiva.

Para Aristóteles, a metáfora seria uma analogia condensada. Trata-se de um esquema que usa premissas plausíveis para estabelecer conhecimento. A percepção não é independente ou absoluta, porque se dá por meio da comparação entre predicados ou qualidades. A metaforização é a operação por meio da qual classificamos as coisas do mundo. Para Mazzotti (2003), “a metáfora é o resultado de um procedimento analógico na forma de proporção (sem que seja proporção matemática) que aproxima não semelhantes, buscando o que têm de semelhante” (Mazzotti, 2003, p. 6).

A metáfora tem três campos de significado: cognitivo, expressivo e pragmático (Charbonnel, 1991, citada por Mazzotti, 2002). No primeiro, apresenta e faz compreensível algum objeto; no segundo, mobiliza afetos ou paixões, e no terceiro orienta nossas ações. O estabelecimento de premissas plausíveis no raciocínio abduutivo tem seu esquema fornecido pela metáfora. Para Mazzotti (2003), o entimema (abdução) parte de premissas próximas para estabelecer significado. Suas premissas são aceitas pelo auditório, que muitas vezes sequer precisa ver demonstrada uma conclusão, visto que suas premissas já fazem parte de seu quadro geral de juízos (*doxa*). Como é a metáfora que condensa significados, em seus três regimes semânticos, é ela que estabelece o esquema de representações, que por sua vez fecha o ciclo do processo de significação ao constituir a *doxa*.

O entimema utiliza como premissas verossímeis tanto as prováveis quanto os signos. O signo “é um recurso propriamente retórico, pois a partir de uma presumida evidência encadeia o raciocínio de modo a convencer ou persuadir o auditório que o considera evidente” (Mazzotti, 2003, p. 8). Isto permite afirmar que a abdução a partir do signo é característica do silogismo retórico (entimema). Mazzotti (2003) sustenta que os três tipos de silogismo “são utilizados nos mais diversos contextos argumentativos, segundo as necessidades dos auditórios ou grupos sociais, os quais *estabelecem o grau de rigor requerido*” (Mazzotti, 2003, p. 9, grifo nosso).

As mais diversas disciplinas humanas percorrem o caminho da abdução, sendo usadas também as mesmas táticas básicas de argumentação: opostos, séries, reversos, repetições, “matéria prima do raciocínio humano” (Duarte e Mazzotti, 2005, p. 5). Duarte e Mazzotti (2005) ressaltam que na linguagem musical observa-se processo parecido, o uso de táticas argumentativas. O autor-intérprete elabora seu discurso, o auditório o percebe e reconstrói, todo o pensamento é retórico, “as figuras, incluindo as figuras musicais, são do pensamento” (Duarte e Mazzotti, 2005, p. 5). Isso faz compreender que o conhecimento estabelecido é baseado na conversa entre o grupo, é conversacional.

A supressão do auditório como parte da equação de estabelecimento de sentidos empresta características de cálculo a certas tomadas de posição e estabelecimento de coisas. No caso do Direito, por exemplo, seria como dizer da possibilidade de excluir o contraditório, pois as provas levariam ao resultado “certo” de maneira independente das pessoas. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) isso não é possível. Com a Virada Retórica da Filosofia, parte-se para o entendimento de que entre o senso comum e o incomum há rupturas estruturais. Essas rupturas vêm do grupo de cientistas e pesquisadores (enquanto grupo reflexivo) que, num processo de cooperação e crítica constantemente reexaminam suas teorias. A diferença entre os saberes não decorreria então do caráter dos silogismos, mas sim das pragmáticas dos grupos sociais. No

campo científico há Retórica, ainda que controlada pelas regras metodológicas que a história e a prática fixaram (a fim de evitar erros que talvez tenham acontecido no passado). A retirada da Retórica (entendida como argumentação) estanca o diálogo em prol da ditadura de alguma doutrina.

Na análise do discurso proposta por Aristóteles (segundo Meyer, 1994a, 1998, 2002, citado por Mazzotti e Duarte, 2004) são três os elementos fundamentais na dimensão comunicativa: quem fala, qual o argumento apresentado e a quem se endereça. Reboul (2004) dilata essa questões ao propor cinco questões preliminares na leitura retórica de um texto: quem, quando, contra o quê, por quê e como.

O que se comunica engloba “os sentidos ou representações das ocorrências que nos rodeiam e que identificamos como fundamentais para concretizar nossas intenções de aproximação ou afastamento dos outros” (Mazzotti e Duarte, 2004, p. 85). Desta forma, o orador (ethos), detentor de certa autoridade e credibilidade, usa figuras de argumentação (logos) que o aproximam (ou não, se essa for a sua intenção) do auditório (pathos).

O logos é definido ao mesmo tempo pelo estilo e pela razão, ou seja, pelas figuras e pelos argumentos. Traduz uma problematicidade grande, pois não recebe uma interpretação unívoca. O ponto de contato mais direto entre o ethos (orador) e o pathos (auditório) é a interpretação do logos. O orador representa e quer representar alguma coisa. O auditório reconstrói e adere à mensagem, tornando-se co-criador dela. O orador, o auditório e a mensagem estão em relação dinâmica, “sem que se possa delimitá-los com precisão” (Mazzotti e Duarte, 2004, p. 86).

Para Meyer (1998), citado por Mazzotti e Duarte (2004), a argumentação (estilo) seria a própria resposta (conteúdo) que a pessoa (orador) elabora frente à questão do sentido. “As figuras de linguagem presentes nos discursos das pessoas [são tratadas] como os recursos de que lançam mão para advogar a causa da resposta que apresentam à questão do sentido” (Mazzotti e Duarte,

2004, p. 86).

A análise retórica pressupõe a consideração da própria retórica como processo de construção de sentidos. Chega-se à conclusão, desta forma, que as figuras de linguagem usadas pelas pessoas devem ser examinadas para se chegar ao processo de significação ou representação social de um objeto. Figuras de linguagem como figuras do pensamento, frente ao fato que a retórica representa o processo próprio da construção de sentidos ou da significação.

As distâncias entre o discurso do orador e a interpretação do auditório são amplificadas ou minimizadas e as diferenças são atenuadas pelo emprego de procedimentos estilísticos e lingüísticos considerados como um desvio da linguagem comum, cujo papel argumentativo é realçado no próprio movimento de negociação. E isso porque o homem, quando se expressa, revela uma aderência ao próprio discurso, havendo uma espécie de transferência da pessoa para o discurso. Esse “princípio de aderência” (Meyer, 1998, p. 125) pessoa/ discurso “fundamenta as relações sociais e expõe os movimentos de aproximação e distanciamento entre as pessoas” (Mazzotti e Duarte, 2004, p. 87).

A retórica pode ser dividida entre invenção (a seleção das premissas), disposição (a estruturação das premissas frente a uma situação imediata apresentada ao orador) e elocução (a expressão dos argumentos em linguagem apropriada e efetiva para o contexto). As três partes se relacionam, uma vez que representam as etapas de todo processo de produção, incluindo a produção de representações sociais ou mesmo a representação considerada “artística”. Ou seja, a pessoa seleciona o material, arranja-o de modo a acomodá-lo ao contexto ou auditório e, então, encontra meios para expressá-lo.

Como a retórica se presta à análise do discurso, a conexão entre as figuras e tópicos se faz necessária. As figuras deixam de ser mera decoração e falam por si. Essa é uma visão mais profícua das figuras, pois substitui a ênfase sobre “o que as figuras são” por “o que elas ajudam a

operar” (Mazzotti e Duarte, 2004, p. 88). Da argumentação das pessoas seria possível estabelecer o lugar do valioso ou do inadequado, a partir da verificação da intenção das pessoas de se aproximarem ou se afastarem, intenção esta efetivada em ações, escolhas e tomadas de posição de cada um.

A figura é tratada por Reboul (2004) como um recurso de estilo. Não é imprescindível para se estabelecer a comunicação, visto que esta existe sem a figura. Além disso, a figura obedece a uma codificação, uma estrutura conhecida (a metáfora, por exemplo, é classificada como figura de sentido, e tem certas características conhecidas, possíveis de serem repetidas). A análise de figuras presentes em um discurso é retórica quando se analisam figuras de retórica. Reboul (2004) enfatiza que “a expressão ‘figuras de retórica’ não é pleonasma, pois existem figuras não retóricas, que são poéticas, humorísticas, ou simplesmente de palavras” (Reboul, 2004, p. 113). O que caracteriza a figura como sendo de retórica é justamente seu caráter persuasivo. Para Reboul (2004), a leitura retórica de um texto não pesquisa a razão ou a verdade dele, antes procura os argumentos e meios de persuasão a partir das figuras de retórica presentes.

Entre as principais figuras de retórica, Reboul (2004) destaca quatro grupos, classificados conforme a relação com o discurso: figuras de palavras, figuras de sentido, figuras de construção e figuras de pensamento. As figuras de palavra relacionam-se com o som, como por exemplo a rima e a aliteração. As de sentido “dizem respeito à significação das palavras ou dos grupos de palavras” (Reboul, 2004, p. 114), como a metáfora, metonímia, sinédoque. As figuras de construção relacionam-se com a estrutura da frase ou do discurso, podendo-se citar como exemplos a elipse ou ainda a antítese. Por fim, as figuras de pensamento “dizem respeito à relação do discurso com seu sujeito (o orador) ou com seu objeto” (Reboul, 2004, p.115), sendo exemplos a ironia, a alegoria.

Na análise empreendida neste trabalho, as figuras são citadas diretamente na parte referente; assim evita-se um enumerar de figuras. Conforme aparecem, serão devidamente explicadas e referenciadas ao longo da análise retórica do discurso dos professores.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) mencionam também em seu trabalho a questão do acordo prévio estabelecido entre orador e auditório, sem o qual não há argumentação. São duas as categorias destacadas pelos autores: uma relativa ao real (fatos, verdades e presunções) e outra relativa ao preferível (valores, hierarquias e lugares do preferível). Reboul (2004) salienta que essa classificação permite “propor uma premissa, mais precisamente uma premissa maior, à qual se pode depois subsumir o caso em questão” (Reboul, 2004, p. 163).

Na categoria do real, o fato só é fato quando pode ser atrelado a alguma verificação possível do grupo (orador/ auditório) em questão. As verdades, por sua vez, são “nexos necessários ou prováveis construídos entre fatos” (Mazzotti e Duarte, 2004, p. 89). As presunções – chamadas ainda de “verossímeis” – são o que o auditório admite até prova em contrário.

Com relação ao preferível, os valores representam a base de construção das questões nos domínios da argumentação (justo *versus* injusto, bom *versus* ruim, entre outros) e são admitidos sem provas. Reboul (2004) menciona que há valores universais, porém na forma e não no conteúdo. Sua variabilidade está associada ao auditório – o belo e o justo existem em vários lugares, mas qual belo e qual justo são escolhas que variam segundo o auditório. As hierarquias representam a supremacia de determinados valores sobre outros. Já os lugares do preferível fundam os valores e as hierarquias; permitem justificar as escolhas ao se recorrer a valores mais abstratos ainda. Tais lugares, segundo Reboul (2004), “expressam um consenso generalíssimo sobre o meio de estabelecer o valor de uma coisa” (Reboul, 2004, p. 166).

As espécies de lugar são variadas, e se propõem a explicar o porquê de certas escolhas. São eles,

de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o lugar da quantidade, o lugar da qualidade e o lugar da unidade, do único.

O lugar da quantidade é onde o preferível é o que pode ser tomado em maior quantidade, ou menor risco. Nesse sentido, quando um sujeito fala em “normal”, ou “o que todos fazem”, está estabelecendo o normal como norma, como obrigatório, e isso acaba constituindo tal dado como argumento. O lugar da qualidade é justamente o sentido contrário do da quantidade. Conforme Reboul (2004), aqui “o único passa a ser o preferível; enquanto se despreza o banal, o intercambiável, ‘a sociedade de consumo’, valoriza-se o raro, o precário, o insubstituível. A norma já não é o normal, é o original, até mesmo o marginal” (Reboul, 2004, p. 166). O lugar da unidade, ou do único, na opinião de Reboul (2004), de algum modo sintetiza os dois primeiros: “o que é um, ou efeito de um único, é por isso mesmo superior” (Reboul, 2004, p. 166).

Os demais lugares identificados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) são reputados por Reboul (2004) como decorrentes ou integrantes das três espécies acima. Seriam por exemplo o lugar da precariedade, em que se privilegia o que aconteceu poucas vezes (deriva do lugar da unidade); o lugar do irreparável, que diz respeito aos efeitos de um ato que permanecerão indefinidamente (deriva do lugar da quantidade) ou que não podem ser repetidos (deriva do lugar da qualidade); o lugar da ordem, em que é preferível o que acontece primeiro (anterior sobre posterior, derivado do lugar da unidade); o lugar da essência, em que o preferível são os casos exemplares, que melhor encarnam um padrão (derivado do lugar da qualidade); o lugar derivado do valor da pessoa, em que o preferível vincula-se à dignidade e mérito do sujeito (derivado do lugar da qualidade).

A análise das figuras de retórica presentes no discurso dos indivíduos, e neste trabalho presentes na fala de professores da rede municipal de Duque de Caxias, permite identificar nos argumentos

dos professores as verdades, os fatos, os lugares do preferível, permitindo reconhecer os elementos de persuasão que os norteiam em sua prática. Conforme Duarte e Mazzotti (2004), “essas premissas que intervêm para justificar a maior parte das escolhas dos sujeitos são explicitadas por meio das figuras de linguagem presentes em seu discurso” (Mazzotti e Duarte, 2004, p. 89).

No capítulo que segue procurou-se destacar os elementos mais importantes do discurso dos professores entrevistados para este trabalho; identificar as figuras de linguagem provocadoras de sentidos e representações; assinalar os lugares do preferível a partir dos quais os professores formulam sua argumentação, para então se chegar na metáfora que agencia o discurso deles.

4. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Esta pesquisa tem por objetivo apreender a representação de aula de música construída pelos professores de Duque de Caxias (RJ), a partir da análise retórica de seu discurso. Trata-se de pesquisa qualitativa, com ênfase na metodologia de análise mais do que na quantidade de pessoas entrevistadas. Partiu-se do princípio de que o importante não é o indivíduo, no sentido de que o “discurso de grupo” que ele emite é mais relevante, por ser carregado de representações.

Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista. A entrevista realizada com o primeiro professor (P1 – a partir de agora os professores entrevistados serão identificados pela cronologia de realização da entrevista antecedida da letra P maiúscula, sistemática escolhida exclusivamente para fins de organização formal do trabalho) pode ser considerada uma entrevista piloto não estruturada. Várias questões foram suscitadas, permitindo-se ao entrevistado dar livre fluxo a suas idéias. Nas seguintes, realizou-se a entrevista semi-estruturada (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998), com uma primeira questão provocadora: “*Como você vê o seu trabalho de professor de música na rede municipal de Duque de Caxias?*”. Os entrevistados responderam em seus próprios termos, sendo questionados também sobre exemplos de dias bem sucedidos e direcionados no sentido de focarem suas respostas nas práticas que realizam. Ao avaliar e definir seu próprio trabalho, o entrevistado partilha determinadas representações que envolvem a aula de música, propiciando a análise retórica posterior, conforme explicitado mais adiante.

As entrevistas, sete no total, foram realizadas a partir da troca de contatos nos encontros mensais promovidos pela Prefeitura Municipal. Tais encontros têm objetivo de formação dos professores da rede municipal, mas servem também para troca de informações, vivências e práticas entre os

profissionais das diferentes linguagens artísticas. São ministrados por uma implementadora que é professora de artes visuais da rede. Tal professora forneceu alguns dados para esta entrevista, citados na introdução e repetidos aqui para referência: oficialmente contam-se noventa e sete professores de artes na rede municipal, espalhados nos turnos da manhã, tarde e noite, sem menção de especialidade (música, teatro, dança, artes visuais). Trata-se aqui de profissionais que trabalham com o segundo segmento do ensino fundamental, do sexto ao nono ano de escolaridade. Em seu cadastro pessoal, montado a partir das presenças de professores aos encontros mensais, contudo, a implementadora dá conta de sessenta profissionais, sendo treze deles especializados na linguagem música (seriam quarenta e um de artes visuais, cinco de teatro e um de dança). A escolha dos entrevistados para esta pesquisa foi realizada a partir da presença nos encontros coincidente com o entrevistador, bem como indicação a partir de professores já entrevistados sobre outros profissionais que conhecessem. Cumpre destacar que dois profissionais procurados se esquivaram de participar do processo de entrevista. Além disso, a implementadora não disponibilizou os dados dos professores de música, apenas repassou o quantitativo mencionado anteriormente.

A produção de dados a partir das entrevistas permitiu relacionar aspectos mais relevantes de acordo com a perspectiva da análise retórica do discurso. Procedeu-se, num primeiro momento, a uma identificação de figuras, com posterior categorização e análise. No capítulo que segue encontram-se as análises iniciais. Num segundo momento, partiu-se para um agrupamento de representações e metáforas identificadas mais fortemente nos discursos com o objeto de estudo; estas se encontram reunidas no capítulo de resultados.

Cumpre ressaltar que a identificação das representações envolvidas passou pela análise do processo de metaforização; entendendo-se a metáfora como figura do pensamento, chega-se à

conclusão que seu procedimento equivale aos processos de objetivação e ancoragem descritos no segundo capítulo deste trabalho e presentes na conformação das representações sociais. Para uma análise retórica dos discursos, faz-se necessária uma análise das metáforas, pois como salienta Duarte (2004) a metáfora “oferece uma base semântica para a construção das demais figuras” (Duarte, 2004, p. 77).

Duarte (2004), citando Mazzotti (2003c, p. 23-25), apresenta algumas técnicas de investigação das metáforas, concentradas em certas expressões como “X é como se fosse Y”, “X é o mesmo que Y”, “assim”, “da mesma maneira que”, “semelhante a”, “a imagem que mais me ocorre”, “para fazer uma comparação”, “a melhor maneira de dizer isso”, entre outras. Como aquilo que é negado também fornece pistas sobre o verossímil, Duarte (2004) salienta a identificação de antíteses como parte importante do trabalho. Duarte (2004) destaca ainda que o quantitativo não é o foco do trabalho – não se trata de contar metáforas. Ao invés disso, cumpre entender as metáforas no conjunto da argumentação, pois a pura repetição não é sinônimo de importância.

Entendendo-se que há representações sociais informando os agentes, conforme se falou no segundo capítulo deste trabalho, pode-se ter essa visão mais ampla do conjunto, inclusive com o aspecto comunicativo do discurso – a metáfora se destina a alguém, seja para aproximar ou afastar, delimitando a construção dos sentidos. Essa contextualização está vinculada ao processo comunicativo presente na tríade orador, argumentação e auditório, compreendendo-se a argumentação a partir de algumas nuances: como resposta do orador a um problema ou questão, como decorrência da influência do auditório, pelo sentido de pertença do orador a certos grupos. Como sintetiza Duarte (2004), “as figuras expressam o contexto discursivo suposto pelo orador, ao mesmo tempo [que condensam] (...) o lugar social que viabiliza a eficácia argumentativa” (Duarte, 2004, p. 78-79). Como já citado no terceiro capítulo, os exemplos se destacam também

como factíveis de compor argumentação, a fim de atingir uma generalização válida a partir da enumeração. Tanto as figuras quanto os exemplos far-se-ão presentes na argumentação dos professores entrevistados para coordenar e possibilitar significados, “daí sua relevância para a ontologia do senso comum que é a representação social” (Duarte, 2004, p. 79).

Cumprido destacar, junto com Duarte (2004), que a análise das figuras não constitui crítica literária ou exercício gramatical. A persuasão está envolvida, principalmente no caso concreto das entrevistas realizadas, em que os professores elaboram um discurso sobre seu próprio trabalho em Duque de Caxias, RJ. Sua argumentação é fundada na representação que fazem de sua prática, na construção de significados desta situação em particular. As análises retóricas de cada discurso estão apresentadas no capítulo a seguir.

5. ANÁLISES PRELIMINARES

Análise inicial entrevista P1

Como mencionado anteriormente, o primeiro entrevistado serviu de piloto para as outras entrevistas. Foram abordados temas variados, além da pergunta provocadora principal “como você vê seu trabalho de professor de música em Duque de Caxias?”, que se manteve nas outras entrevistas.

P1, com idade de trinta anos, foi colega de faculdade do entrevistador, tendo se graduado em 2006. Foi admitido na Prefeitura no mesmo concurso, de 2006. Tal vizinhança permite inferir certa proximidade entre o orador, P1, e o entrevistador. P1 começa identificando uma dicotomia que crê comum a “todo lugar”: o ideal *versus* o real. Por ideal entende

“aula de música numa sala de aula em que você trabalhe prática, trabalhe teoria, percepção, e trabalhe o desenvolvimento de, quer dizer, a aquisição de novos conhecimentos culturais na música”.

O real estaria no lugar do “nada”:

“A prática, o real, que é o que se tem pra trabalhar em Caxias é absolutamente nada. Pelo menos na minha escola, em termos materiais, a gente não tem nada”.

Se a realidade está no lugar onde não há nada, muito deve ser feito pelo professor para atingir seu ideal – responsabilizar-se pelo provimento de materiais, por trabalhar com indivíduos que não querem estar na escola, entre outros aspectos. Vê-se o lugar do ideal *versus* o lugar do real – o

ideal tem tudo, o real tem nada (em se tratando da aula regular). A metáfora que compara a realidade de trabalho do professor a nada (entendido não como qualidade do trabalho, mas como algo contraposto e comparável com que existe) agencia no discurso de P1 o argumento de que a limitação material diminui o resultado do esforço de trabalho. O ideal pode ser comparado ao lugar da qualidade como delimitado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), no sentido de que a aula de música ideal tem certos elementos únicos e indispensáveis. O real, por sua vez, é a ausência disso tudo, de todos os elementos necessários para fazer uma “boa aula”, contribuindo para um imobilismo da parte do professor.

P1 refere-se à circunstância de aula regular, frisando que os projetos especiais representam situação distinta:

“em Caxias você vai encontrar muita gente que trabalha por projeto, que aí é outro tipo de ‘lance’ – você vai ter oficinas de flauta doce, de violão, de percussão (...) o projeto é uma coisa específica, pra você desenvolver ou o trabalho de instrumento, ou a teoria (...) mais importante é que no projeto vai se inscrever quem tá a fim, na sala de aula você trabalha com todo tipo de público”.

A primeira questão apontada por P1 para diferenciar o projeto da aula regular diz respeito ao conteúdo: o projeto pode focar uma prática específica, e a aula deve ser mais abrangente. A segunda é questão importante para muitos educadores musicais: o fato de a aula regular ser obrigatória para todos, e a possibilidade de no projeto inscreverem-se apenas os interessados. Swanwick (2003) justifica a inclusão de música no currículo obrigatório pelo fato de ser um discurso ou linguagem tão antiga quanto o homem, presente em importantes ritos da sociedade. Questões contemporâneas ligadas à lógica do mercado, além de uma visão mais utilitarista da educação, têm questionado essa inserção da música na educação formal. Por outro lado, conforme já citado na introdução deste trabalho, atualmente está em vigor a lei que torna

obrigatório o ensino de música na educação básica, o que poderia ser interpretado como uma atitude governamental que vai contra essa lógica utilitarista de mercado. A lei não exige a especialização desses profissionais que ministrarão as aulas agora obrigatórias. Como tem prazo de adaptação de três anos, ainda é cedo para avaliar consequências. Em se mantendo as condições do real como descritas por P1, o ideal fica mais distante ainda num cenário de obrigatoriedade. Tem-se de um lado o ideal associado a uma aula de projeto extraclasse ministrada por professor especialista; de outro, o real, numa escola com nada, mas com ensino obrigatório ministrado por professor não especialista.

Na estrutura escolar, além da pressão dos alunos, P1 menciona outra dicotomia, dessa vez entre o professor polivalente e o professor especialista:

“gente da escola que não sabe nem que música é diferente de ‘artes’ direito, ainda tá preso na idéia de que na educação artística tem que se trabalhar a arte como um todo, e não que existem linguagens diferenciadas”.

Percebe-se o uso de uma hipérbole na parte “preso na idéia”, um exagero que visa fortalecer o argumento da falta de entendimento por parte de alguns agentes da escola do lugar especial que a música ocupa dentro das linguagens artísticas. Trata-se do lugar da especialidade *versus* o lugar do geral, outra oposição que tem de um lado a formação do professor especialista e de outro a expectativa da escola pelo professor generalista. Os agentes da escola não respeitariam assim a especialidade da música, tratando até mesmo o professor de música como outro de outra matéria:

“é você numa sala comum, em que sai o professor de matemática entra o professor de arte, e tem isso, você não tem nem o reconhecimento de ser um professor de música trabalhando numa sala de aula”.

Fica discernida aqui a oposição entre a escola e o professor, a partir da fala de P1 sobre a inadequação da visão escolar que equipara o ensino de arte ao de outras matérias – é como se P1

não pertencesse ao quadro regular da escola, ou como se esperasse um oásis de ensino conservatorial no ambiente da escola regular, para poder oferecer uma educação musical como a que obteve no conservatório. A fala sugere que a aula de música na visão de P1 necessita de um espaço especial, à parte das outras matérias da escola para funcionar direito. Esse lugar é expressão física da especialidade musical, do lugar especial que a música ocupa. Na tese de doutoramento de Duarte (2004) a autora identifica representações presentes no discurso de professores, e uma delas é justamente a de que a música tem esse caráter de salvar e dar vida à escola, precisa de espaço para não morrer também junto com a escola.

Em virtude da impossibilidade de efetivar o processo da aula da maneira ideal, P1 refere-se a seu trabalho de maneira diminutiva:

“eu vejo sempre [o trabalho] de uma forma muito menor do que eu gostaria de enxergar”.

O lugar especial da aula de música é ratificado pelo fato de ela não funcionar para todos:

“eu vejo que é um trabalho que nunca funciona pra todo mundo, isso não existe”.

Além disso, na rede municipal a música não é música, é uma outra coisa diversa:

“a música, em Caxias, é a arte, não existe a música”.

Essas três últimas citações sugerem uma inadequação da aula de música ideal ao ambiente da rede municipal. P1 “vê” seu trabalho “menor”, numa hipérbole em sentido negativo, que busca persuadir que as condições não ideais interferem no resultado de seu trabalho. O professor imagina sua atuação no mundo idealizado da escola que ele gostaria que fosse e não consegue atuar na escola que se lhe apresenta na realidade – uma escola distante das condições ideais de um conservatório musical. Além disso, a aula de música está inserida numa estrutura que é para todos mas isso não funciona “nunca”, outra hipérbole que fortalece ainda mais os aspectos negativos do trabalho dessa vez em referência ao auditório – P1 está afastado de seu público. Por fim, a música não tem reconhecidas suas qualidades especiais que merecem um trato diferenciado

frente às outras disciplinas, a tem-se a figura de repetição, da citação acima, onde “música” ser arte significa não ser “música” – a não especialização representa o fim da existência da música. Fica bastante reforçado o argumento contra a generalização, que aparentemente dissolveria a música de suas práticas específicas.

Essa diferenciação entre o real e a prática vai ser suscitada mais uma vez adiante, quando P1 comenta o aluno ideal e o “normal” encontrado. Mais a frente será mostrado isso, mas cumpre fixar aqui esse lugar importante e separado que a aula de música ocupa na visão de P1.

Na sequência de sua fala, P1 comenta as semelhanças entre os professores das diferentes disciplinas, saindo da questão da educação musical e partindo para a área genérica da “Educação”. No aspecto dos sujeitos atuando profissionalmente, a oposição estaria mais presente na questão antiguidade na rede municipal:

“dentro disso eu consigo ver muitas semelhanças entre os professores das várias disciplinas. Acaba que todo mundo enfrenta o mesmo problema, que é essa coisa, por exemplo, de achar que a gente poderia estar fazendo muito mais, que o trabalho é muito menor do que a gente gostaria, é praticamente um senso comum entre os professores, principalmente os professores mais novos, professores que entraram nesse último concurso”.

Veja-se aqui que P1 reforça sua fala anterior da diminuição da representação do próprio trabalho recorrendo ao grupo de professores, a um senso comum entre eles. Em sua fala, o grupo fica reflexivo, como definido por Wagner (1998), com o intuito de reforçar o problema dessa diminuição. Não chega a ser um problema nesse caso a aula de música ficar equiparada às outras, pois a metáfora de diminuição (“A prática, o real (...) é absolutamente nada”) fica mais forte ainda na fala de P1. Os professores que entraram no último concurso compartilham, na opinião de P1, de maneira mais forte esse senso comum – de certa maneira, são aqueles profissionais que

ainda estão em fase de reconhecimento dos mecanismos específicos que norteiam a prática do magistério em Duque de Caxias. Neste sentido não parece ser algo como o *burnout*, reflexo de anos de trabalho e acúmulo de problemas, mas sim uma paralisação diante de dificuldades instrumentais.

Outra situação fora do ideal identificada por P1 diz respeito a um desvio de função da escola, que se converteria em creche em determinadas situações (e os professores seriam importantes como vigias das atitudes dos alunos):

“e a sensação de todo mundo é aqui a gente não dá aula, aqui a gente toma conta de aluno, e tenta ver o que que dá pra fazer, sabe?”.

Novamente hipérbole (“todo mundo”), argumentando sobre a “pequenez” do trabalho, pois quando P1 fala em “que que dá pra fazer” fica sugerido o “nada” citado anteriormente. Essa fala caminha junto de outros problemas já citados, como a escassez de recursos, o lugar do “nada”, como gerador de responsabilidades excessivas para o professor, que deve funcionar também como inspetor. Sem conseguir atingir o ideal, o professor deveria, segundo P1, ultrapassar a frustração gerada por tal descompasso e seguir em frente, para que os resultados apareçam na medida do possível:

“o grande trabalho, lá dentro, é você lidar com essa frustração de você adequar o ideal ao real que se tem. Só que chega um certo momento que você tem que parar de reclamar, né, e fazer alguma coisa efetivamente, senão, cara, não dá. E aí é que as coisas começam a acontecer, muito pouco, mas começam.”.

Na hipérbole do “grande trabalho” evidencia-se a parcela do que é custoso para P1 na atividade laboral na rede municipal em questão: trata-se da frustração na adequação do ideal ao real. Pode-

se questionar esse ideal delimitado por P1 na medida em que ele não considera as expectativas do público alvo do ensino musical (os alunos), bem como dos personagens circunstantes (agentes escolares). Hentschke & Del Ben (2003), tratando de planejamento e avaliação da aula de música, salientam a importância de “dialogar com a situação na qual vamos atuar” (Hentschke & Del Ben, 2003, p. 177). O ensino dirige-se a um certo grupo, e não pode-se excluí-lo dos objetivos de aula a partir do estabelecimento de um ideal a se atingir.

Na sequência de identificação desses elementos que constituem o “pouco” referido por P1, começa a delinear-se o que seria em seu entender uma aula bem sucedida – elementos ligados inicialmente à memória dos alunos, o que aproxima essa perspectiva de uma didática tradicional, como já evidenciado no capítulo I:

“as turmas geralmente usam alguns termos que você percebe que você trabalhou aquilo durante o ano. Eles fazem algumas práticas espontâneas que de repente você percebe que você trabalhou aquilo durante o ano”.

Mas logo P1 procura transcender sua própria matéria de aula, colocando na “cidadania” o objetivo de seu trabalho, que deixa de ser musical para constituir um arquivo de outras realidades a ser revelado para os alunos. Por um lado, a responsabilidade de ensinar conteúdos relativos a música diminui; por outro, o professor ensina aos alunos “regras do cidadão” que são mais importantes do que a sua matéria. Os alunos estariam presos à influência dos meios de comunicação de massa e ao próprio entorno.

“eu enxergo o trabalho lá dentro não como um trabalho de ‘vamos ensinar às pessoas música’, mas sim um trabalho de cidadania. (...) é tentar fazer com que aquelas crianças enxerguem outras realidades além da realidade delas (...) as pessoas estão naquele mundinho

delas, e elas acabam sendo manipuladas por tudo que a gente conhece, pela cultura de massa (...) por não terem um entorno adequado a sair dali, acaba que nada mais existe praquelas crianças”.

Trata-se de um objetivo especial que a aula tem que atingir: libertar as pessoas de sua condição de manipuladas. Reboul (2004) fala especificamente do lugar da qualidade como o lugar onde o preferível despreza a “sociedade de consumo”. P1 refere-se ainda à realidade social de Duque de Caxias como condição que contribui para buscar esse lugar raro, especial.

“Mas ali naquela comunidade, nessa realidade de escola pública, principalmente em Caxias mas acredito que não só, a grande função é tentar – talvez seja menos fazer com que essas crianças desenvolvam habilidades musicais, ou artísticas, ou corporais, ou às vezes um pouco menos tentar fazer com que elas percebam a relação do espaço e do tempo e das alturas e isso tudo, e às vezes mais conhecer outras culturas a que elas não têm acesso”.

P1 parece referir-se à prevalência de um ensino mais cultural-artístico e menos técnico-musical. Isso seria uma defesa do aluno, que se faz necessária, seguindo ainda a fala de P1, pelos já citados problemas de acesso e onipresença da indústria da televisão e do rádio:

“tentar fazer com que esses outros tipos de música que elas não vão ouvir na televisão, no rádio nem nada disso, tentar fazer com que de alguma forma elas entendam que isso é tão música e tão arte e tão importante quanto o que é bombardeado todo dia pra elas”.

A metáfora de bombardeio compara a situação do aluno à de uma vítima de uma situação de guerra, uma guerra ininterrupta travada todos os dias com a indústria cultural de um lado e as pessoas passivas de outro. Os alunos são tratados como vítimas indefesas, que devem ser salvas pelo professor-herói.

P1 estabelece uma dicotomia entre o aluno ideal e o aluno normal, a partir de exemplos das duas situações. P1 salienta como o aluno normal de Duque de Caxias é mais preconceituoso com o novo (novidades são classificadas como “macumba”, o desconhecido tem reação pejorativa do aluno). Veja-se que nada é dito a respeito da religião dos alunos, mas antes a questões sociais:

“uma estrutura familiar muito boa, tem uma educação muito acima da média de lá (...) E ele é um cara comum, não é nerd nem nada, gosta de rock, gosta de banda emo, quer dizer, isso dentro da realidade deles é até uma coisa estranha, porque ele não é da galera do proibidão, é da galera do rock ‘n’ roll” [sobre o aluno ideal]

“aqueles alunos que não têm uma formação, uma estrutura familiar, ficaram tipo ‘que isso, professor, é macumba, né, isso aí é macumba’, que é um clássico, qualquer coisa que você mostre que não seja da realidade, da identidade, da realidade cultural deles, do universo deles eles vão chamar de macumba (...) eu já botei música cigana pra eles ouvirem e eles falaram que era macumba” [sobre o aluno normal].

P1 menciona que o trabalho do professor está nesse lugar do “grande desafio”, trabalhar algum tipo de música que seja significativa para os alunos - alunos estes que em sua maioria têm preconceito com o novo:

“isso é o grande desafio, isso é muito difícil porque não tem muito como, eu não vejo muita saída em que esse tipo de música que pode ser trabalhado como um desenvolvimento cultural pra essas crianças seja pra elas mais do que musiquinha de escola”.

Na fala anterior, fica patente que apesar do aspecto negativo que P1 empresta à indústria de massa, o fato de a música na escola não ser reconhecida por tal indústria – e conseqüentemente, não reconhecida pelas pessoas nessa circunstância – faz com que a música realizada na escola

tenha um elemento pejorativo, “musiquinha de escola”, onde a própria escola aparece pejorativamente. Há então um tipo de repertório que não é “musiquinha de escola” capaz de “desenvolver” as crianças culturalmente. Falar em desenvolvimento cultural é de certa maneira admitir degraus de cultura, em que é possível ascender, desenvolver-se. Veja-se que P1 não está se referindo ao desenvolvimento de alguma habilidade, mas a um desenvolvimento cultural, em que o aluno deve aprender um repertório determinado capaz de “elevá-lo”. Em relação a uma subcultura musical escolar, Swanwick (2003) refere-se a uma música que não é produzida nem ouvida fora da escola (os ostinatos e o instrumental específico de alguns métodos ativos, como por exemplo Orff). O foco da educação musical em canções pedagógicas pode conduzir a uma prática escolar que não se comunica fora dos muros da escola.

Outro aspecto passível de menção no que tange a levar outras culturas para os alunos compreende uma face “civilizatória”, termo que inclusive vai aparecer em entrevista realizada posteriormente: alguns professores crêem na necessidade de “levar” cultura para os alunos, que de outra maneira não teriam acesso àquilo (veja-se mais adiante o professor que ensinava violino a seus alunos, bem como a maneira de trabalhar que adotou para que a nova informação não aparecesse descontextualizada). P1 enxerga a situação cultural dos alunos condizente com a realidade da aula de música de Duque de Caxias – é “nada”, nula. Aparece novamente a idéia do conhecimento como quantidade mensurável, e novamente pode-se citar os lugares de quantidade e qualidade de Perelman e Olbrechts-Tyteca como referenciais:

“quando você começa a pensar individualmente, começa a ver que o universo cultural dessas crianças é praticamente nada. Existe muita coisa sendo feita aí musicalmente que as crianças não conhecem”.

Os alunos não participam do lugar da qualidade (prefere o raro), e talvez nem do lugar da quantidade (prefere a norma). Porque o conhecimento cultural é, para P1, raro - e a norma para o aluno é ter um universo cultural equivalente a nada na avaliação de P1. O papel do professor, segundo P1, seria ditatorial nessa situação se mantivesse a realidade de desconhecimento em que estão os alunos. O foco na cultura do aluno, tema importante para o escolanovismo (ver Fernandes, 2001), por exemplo, poderia ser alienante na medida em que o conhecimento deles quantitativamente é pequeno. A ditadura viria pela não criação de oportunidades de estabelecer novos conhecimentos, valorizados pela quantidade (lugar da quantidade como evidenciado por Perelman e Olbrechts-Tyteca):

“eu acho que é de certa forma ditatorial você não oportunizar a essas crianças ouvirem esse tipo de coisa [produtos musicais novos]”.

Na era da informação, pode-se dizer que o acesso é maior às mais variadas formas de conhecimento (ver Moscovici, 2001). P1 menciona a “música de favela” que chega para as elites como justificativa para o fato da “música de elite” ser apresentada aos alunos de classes baixas:

“se você chegar numa academia, ou numa escola elitista, e botar música da favela, as pessoas vão falar ‘que legal, está botando a música da favela pra elite ouvir e isso é bom!’... Mas se você chega numa comunidade carente e bota na sala de aula, meio que obriga todo mundo a ouvir uma música européia, ou uma música folclórica que não é a deles, vão dizer ‘não, você tem que trabalhar com o universo sonoro das crianças’”.

P1 aponta uma representação em que a chamada elite pode ter acesso a tudo, mas as camadas consideradas socialmente mais baixas têm tratamento distinto: devem ter consideradas sua realidade, sendo-lhe deste modo negado acesso à cultura de elite. A atuação de P1, neste sentido,

seria de romper essa representação, e fornecer a referida cultura de elite às camadas mais pobres e desfavorecidas. A elite teria acesso ao lugar da qualidade, referido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), e as classes desfavorecidas não. A questão de P1 seria que o critério de exposição à diversidade seria diferente dependendo da classe social e econômica do aluno. O que se pode questionar aqui são os critérios determinantes para fazer uma música ser de favela ou de elite. Não seria o próprio professor, ao usar esses conceitos, um co-criador e continuador de tal tipo de diferenciação? Pois essas categorias aparecem carregadas de conteúdo social, que vai além da música em si, como linguagem. É questionável dizer que o funk carioca é música de favela, ou que a música clássica e romântica erudita é de elite. De qualquer forma, essa discussão foge ao escopo deste trabalho. Interessa aqui que a categorização promovida por P1 sugere uma determinada valoração de tais conteúdos, e essa valoração certamente fica exposta em suas comunicações com os alunos e outros professores. P1 deixa claro seu objetivo de oferecer diversidade aos alunos no momento em que identifica a carência nessa área:

“as crianças são muito carentes de diversidade cultural. Muito carentes, elas só conhecem ou o que tá no entorno delas que geralmente é o funk proibidão e se não falar de drogas, sexo e mulheres não tem graça, ou é o que vem bombardeado pela comunicação de massa, é um ou outro”.

A metáfora de “bombardeio” referenciando a força os meios de massa aparece novamente, reforçando o fato de o auditório de P1 ser “muito carente”. A diversidade mencionada por P1 vem da riqueza musical do Brasil, onde ele reconhece a existência de comunidades que buscam sua identidade sonora; esse movimento seria eficaz na oposição aos meios de massa, permitindo inclusive constituir um produto que pode viajar, ser exportado de sua realidade original e apresentado. Além disso, o que tem identidade tem força, e P1 menciona o que seria um lugar

único, de poder social extra musical por conta da identidade sonora:

“várias comunidades que invés de simplesmente importarem o que vem de fora, eles criam e mantêm o seu próprio universo sonoro, a sua própria identidade com isso, desenvolvem um laço, e às vezes até um poder dentro da comunidade por terem a sua própria identidade sonora” - aqui pode-se identificar o lugar do único, como definido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005);

“não é um universo sonoro importado das novelas, é uma questão deles, com influências obviamente de coisas de fora, mas uma coisa muito deles” – o fato de ser para poucos, feita por poucos, de novo o lugar da unidade;

“eles vão tocar em outros lugares, vão para a capital, pra Recife, já foram pra Europa, já vieram pro Rio, já foram pra São Paulo porque eles tinham uma identidade própria” – de novo o único como lugar do preferível.

Percebe-se nas citações acima uma contradição do discurso de P1: de um lado critica a influência da cultura de massa justamente porque um de seus aspectos é ser exportada e bombardeada sobre comunidades indefesas; de outro lado, enaltece a cultura que se produz “espontaneamente” nas comunidades e pode ser exportado. Um duplo critério que promove a hierarquização cultural, onde o produzido por menos pessoas e com menos influência externa merece influenciar outras pessoas. O lugar do raro, do único, daquilo que é feito por poucos, como explicitado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

P1 define outro aspecto de seus objetivos na educação musical, que passa pelo reconhecimento do contexto histórico como alavancador da identificação comunitária. Em contraposição, o ensino musical não se expressaria num produto final, procedimento facilitador para o professor na

medida em que avalia seu trabalho a partir da apresentação final dos alunos, mas cuja qualidade não entra em questão. Segundo P1, há um grupo de professores que entende a apresentação como uma alternativa de atividade por conta da impossibilidade de os alunos entenderem outras culturas, mas P1 se opõe a esse grupo:

“muita gente acha que educação musical, inclusive gente da própria escola, às vezes, acha isso – ‘o objetivo musical é que chegue no final do ano as crianças cantem uma coisinha e tá bonito’, ‘faz uma apresentação aí e tá bom’ (...). Beleza, é uma forma de se trabalhar, da qual eu discordo. Eu prefiro tomar pancada na cabeça”.

A idéia da apresentação como produto final avaliador do trabalho costuma ser tema caro à direção e gestão escolar, sendo processo de aferição ligado a um ensino tradicional de música (ver Fernandes, 2001). P1 admite que mesmo sem a apresentação final, alguma coisa fica no aluno dos conteúdos passados, apesar da resistência deles a algumas novidades por conta do preconceito, como já foi falado anteriormente. Daí a metáfora da “pancada na cabeça”: P1 prefere percorrer o caminho mais difícil, afastando-se da apresentação final tradicional, pois acredita que o caminho fácil não vai conseguir levá-lo ao lugar ideal que busca. P1 identifica duas vertentes envolvendo o processo da aula de música, uma que enfatiza “o prazer e a diversão” e outra que enaltece o “saber”. O verdadeiro saber não seria identificável pelo aluno de início, e P1 justifica isso pelo fato de os alunos não estarem na escola para aprender, mas sim obrigados:

“ou você pensa simplesmente ‘não, a aula tem que ser divertida e prazerosa, então eu vou trazer só coisas que os alunos gostem’ ou você pensa ‘a arte, no caso a música, que é o que eu trabalho lá, é uma disciplina como qualquer outra’. Como qualquer outra disciplina, eu como professor tenho que pensar o que que é importante o aluno saber, e não simplesmente o que é prazeroso e divertido”.

“mas em sua grande maioria, principalmente nessa realidade, ninguém tá ali porque tá a fim, ninguém tá ali pra aprender, só porque tem que tá. E por mais prazerosa que seja uma aula, se o professor não for um dia os alunos vão preferir”.

P1 admite que o saber é mais importante que o prazer na aula de música, pois o aluno deveria aprender a gostar depois de perceber o conhecimento. Num certo sentido, existe uma busca pelo prazer e diversão, só que isso fica subordinado ao saber, que deve ser privilegiado. Esse pensamento se contrapõe a uma visão que incentiva a vivência no aluno, parecendo estar mais ligada a uma didática tradicional, onde o conteúdo aparece como elemento primordial da educação (ver Fernandes, 2001). Novamente uma desconsideração do aluno como parte da equação da ensino aprendizagem, e a visão de que o professor é o mestre que passará os conteúdos para o aluno. Ficam as questões: o que é importante o aluno saber em música? O professor sabe? Independente disso, P1 acredita na necessidade de forçar um conhecimento, pois a meta justifica os meios – diante de sua descrição do real, pergunta-se até mesmo se haveria um modo diferente. Veja-se a citação do discurso de P1:

“eu penso que eu devo sim tentar exercer uma certa autoridade e por isso eu devo sim colocar coisas pros alunos que não necessariamente eles vão gostar num primeiro momento. Mas que ao insistir naquilo, com o passar do tempo eles descubram as possibilidades de se divertir com aquilo”.

Essa linha de raciocínio se opõe também a uma visão romanceada da música, cujo apelo seria instantâneo (como enfatizado na entrevista de P2, por exemplo, como se verá a seguir). P1 salienta, a partir da insistência, o fato do prazer não vir pronto. Ele precisa ser descoberto, identificado como possibilidade. P1 descreve uma atividade de ditado com flauta doce em que a

conquista de resultados certos motivou os alunos a participarem, perceberem que conseguiam executar uma tarefa atendendo aos objetivos do professor, e essa adequação gerou uma empolgação em sala de aula descrita por P1 como uma atividade positiva:

“Você fala que tá certo, o cara ‘pô, acertei!’, os caras enlouqueciam, porque eles viam que eles conseguiam fazer aquilo, então o prazer ali, a diversão da aula, não era uma coisa de vamos batucar aí que é legal, era uma coisa de ser uma nova coisa, uma nova habilidade que eu consigo fazer”.

Em termos de adequação ao real, pode-se questionar a utilidade do conhecimento da escrita musical pelos alunos da escola regular. O critério utilitarista foi mencionado anteriormente quando se falou da obrigatoriedade da música na escola, e como fica difícil justificar tal obrigatoriedade. Mas também os extremos de utilitarismo levariam a questionar a própria presença dessas crianças na escola. Afinal, quem pode - ou deve - estudar música? Seguindo-se essa lógica pode-se ir além: quem pode estudar o quê?

Numa ótica estritamente de mercado, talvez a necessidade de postos de trabalho não obrigasse necessariamente a um estudo regular de formação. O ensino profissional seria a solução para as milhares de crianças e jovens que não se adaptam à escola regular? Castro (2007) comenta a “total incapacidade e paralisia ou ciclotimia da educação formal para definir uma política de formação profissional bem concebida e operada” (Castro, 2007, p. 199). A crítica é forte, mas talvez o sistema de ensino não funcione mesmo nesse sentido. O objetivo da escola é preparar o profissional? Formar cidadãos? O grande problema dos *slogans* pedagógicos, como salienta Reboul (1984), é que eles fazem a retórica do abreviado: “desforra da utopia sobre a vida, ele [o *slogan* pedagógico] aparece frequentemente como um *Abre te sésamo*, uma fórmula mágica capaz de mudar as coisas” (Reboul, 1984, citado por Mazzotti, 2008, p. 15). Percebe-se que a

ausência de objetivos claros de trabalho abre caminho para se questionar até princípios democráticos de educação para todos.

Para chegar no resultado positivo, P1 descreve o início da atividade como o estabelecimento de um canal significativo com o aluno, a partir da execução de hinos de clubes. Ao identificarem um elemento conhecido, os alunos sentem-se tentados a prosseguir na atividade. Se até aqui P1 mostrou-se contra a música de massa, música de novela, etc, o uso do hino de clube se justifica para prender a atenção do aluno e criar a motivação necessária para que P1 prossiga com a atividade que almeja, o ditado de alturas separando médio, grave e agudo. Trata-se de uma contradição na argumentação de P1, na medida em que música de novela não pode, mas música de estádio de futebol pode:

“Eu fui uma vez fazer um exercício com flauta doce, de alturas, um clássico do Hindemith, bota uma altura pro agudo, médio e grave. Fui numa turma fazer isso pela primeira vez, a turma tava um caos (...) Saquei uma flauta doce do bolso, toquei uma nota (...) [alguém falou] ‘toca o hino do Flamengo?’, toquei o hino do Flamengo, toquei o hino do Vasco, toquei a música do ‘Titanic’, todo mundo ia pedindo e eu ia tocando, maravilhado que ‘nossa, o professor está tocando um instrumento’. Aí, quando eles estavam nessa atenção focada eu virei e ‘então vamos aproveitar a flauta doce e fazer um exercício’”.

O estabelecimento de um canal significativo com o aluno partiu nessa situação de uma realidade conhecida para o novo. Como já descrito, o processo de ancoragem representa a inserção do conhecimento novo no conjunto de conhecimentos anteriores, numa maneira que relaciona o antigo com o novo. Na dicotomia descrita por P1 sobre usar o universo do aluno ou trazer o conhecimento de fora, parece surgir aqui uma solução plausível: o significado se estabelece na comunicação com conhecimentos já inscritos no esquema de representações dos alunos, de forma

a superar a rejeição usualmente encontrada e descrita pelos professores nas suas relações com os alunos.

Cumpra identificar aqui outra metáfora usada por P1 na citação acima, ao “sacar” uma flauta; P1 saca o instrumento como quem saca uma arma, outra metáfora aludindo à guerra empreendida pelo professor. Guerra que pode ser compreendida contra a situação caótica, representada num primeiro momento pelos alunos – “a turma tava um caos”. A metáfora aproxima a idéia de dois universos distintos, a turma composta de alunos e o caos, em clara referência à desordem, à bagunça. A guerra de P1 parece ser contra essa desordem, que se materializa nos alunos.

A descrição de um dia bem sucedido de trabalho para P1 passa por atingir um objetivo estabelecido em sua ótica, com aceitação por parte dos alunos da atividade proposta. A aceitação pelos alunos é condição necessária porém não suficiente, a meta real está no objetivo estabelecido pelo professor:

“quando eu vejo que alguma coisa que foi proposta funcionou, isso é um alívio (...). Mas o importante nisso tudo não é só o que dá certo e o que não dá certo, é a proposta deu certo, tendo essa proposta um objetivo tal de desenvolver tal coisa nessas crianças”.

A duplicidade de condições – aceitação pelos alunos e um objetivo atingido – sugere uma oposição com a aula de música recreativa, a aula que faz sucesso com os alunos porém não tem objetivos claros a serem atingidos. Esse esforço de organização já se encontra na literatura específica de educação musical (ver, por exemplo, Hentschke & Del Ben, 2003, p. 176-189, ou ainda Fernandes, 2001, p. 61-74), no sentido de enfatizar a necessidade de planejamento e avaliação condizentes com as atividades propostas. No cotidiano escolar, muitas vezes o foco no produto apresentação musical pode atrapalhar certas metas curriculares, em prol de “mostrar o

trabalho”. Trata-se de uma dualidade mal resolvida, comentada por outros professores que também participaram das entrevistas dessa pesquisa, resumida na relação processo *versus* produto.

P1 comenta sobre a postura do professor de música em sala de aula, mostrando novamente oposição com a aula de artes meramente recreativa. Num certo sentido todos os professores entrevistados neste trabalho demonstraram a importância de delimitar seu trabalho como sério. Duarte (2004), em sua tese de doutoramento, também identifica essa necessidade dos professores de música de se imporem na escola, apesar de muitas vezes o professor se opor a essa mesma escola, uma situação contraditória. P1 adota uma postura rigorosa com flexibilidade, no sentido de exigir o cumprimento de atividades, mas com a consciência de que em determinados momentos a manutenção da comunicação com os alunos é mais importante que o conteúdo:

“desenvolvimento de uma postura minha como professor em sala de aula um pouco mais rigorosa com os alunos (...). Ao mesmo tempo rigorosa e flexível, entendendo que, naquela realidade, quanto mais eu bato de frente com eles, menos as coisas vão funcionar”.

O embate fica representado novamente na expressão “bato de frente”; os alunos e P1 são como lados antagônicos dessa guerra particular, em que os alunos representam o “caos”. P1 critica a autoridade que se impõe só pela força ou ameaça, sem o estabelecimento de diálogo. A metáfora agenciando esse sentido está em evitar “bater de frente” – evitar o choque em prol da comunicação. A questão disciplinar em sala de aula resolve-se pelo diálogo porque o professor não teria amparo legal para exercer sua autoridade de maneira coercitiva, punindo efetivamente o aluno que prejudica a aula. Segundo P1, o fato da administração escolar criar subterfúgios para driblar a lei e punir o aluno pela má disciplina constitui um exemplo de como fazer algo errado,

com os fins justificando os meios. Em seu entender, para evitar problemas importa justamente conversar com os alunos, buscar aproximação para resolver os problemas disciplinares. P1 cita o exemplo de outros professores prejudicados justamente pela falta de diálogo:

“eu vi muito professor batendo de frente com aluno e se estressando e criando caso e não resolvendo (...) [cumpre estabelecer] uma relação de compreensão em relação aos alunos, procurar sempre ouvi-los, entendê-los nos seus problemas, nas suas coisas, tal, chamar pra conversar”.

De novo a metáfora de “bater de frente” enfatizando um caminho mais difícil. P1 sugere que a postura do diálogo permitiu que seu trabalho fosse executado de maneira satisfatória – guardada sempre a proporção de que o trabalho é menor do que ele gostaria. As atividades mais bem sucedidas, segundo P1, estão ligadas ao uso da criatividade pelos alunos, seja com materiais ou conteúdos já conhecidos deles, seja com materiais e conteúdos novos. A criatividade seria uma forma de superar a carência cultural, via música de qualidade e criativa que promove a redenção do indivíduo pobre culturalmente, bombardeado pela mídia:

“lidar sempre com a criatividade deles, eles têm muito a dar nesse sentido – apesar da falta de bagagem cultural, apesar dos entornos todos que, enfim, estrutura familiar deficiente, estrutura social deficiente – geralmente é uma idade em que se tem muita coisa a ser criada”.

Como empecilho, mesmo com a criatividade sendo incentivada, P1 cita a questão do gosto já estabelecido. O repertório a ser escolhido transforma-se num problema porque a unanimidade é rara, quando não inexistente. P1 salienta que a opinião dos alunos nesse caso conta pouco, pois a determinação dos conteúdos passa pelo professor. Pode-se dizer que sua postura revela uma reificação de certo repertório, em detrimento de práticas musicais em estilos variados:

“eu acho que eu não posso deixar de mostrar um troço que eu considero importante pro desenvolvimento porque uma parcela vai achar chato. (...) Não existe um tipo de música que agrade todos dentro de uma sala de aula”.

A discussão de o ensino de música ser de massa e comparável ao das outras matérias se coloca na questão de como trabalhar a individualidade no grupo, elemento dificultador na opinião de P1:

“São salas minúsculas, geralmente, em que tem quarenta alunos que não cabem dentro daquela sala, às vezes em salas que não tem ventilador, condições nulas de se trabalhar... Ninguém tá a fim realmente de estar ali, e aí eu vou trabalhar o individual, vou conhecer cada aluno, e não sei o quê lá, enquanto os outros fazem o quê, destroem a sala?”.

Na citação anterior coloca-se também – e novamente – o repertório de dificuldades de trabalho, que ao mesmo tempo inviabilizam um bom trabalho e justificam resultados ruins. A metáfora de destruição da sala – que em alguns casos pode não ser metáfora, antes um acontecimento – dá um sentido de caos ao ambiente de trabalho, onde o professor funciona também como vítima. Já se aludiu anteriormente à representação do professor herói, que luta contra tudo; aqui se percebe o outro lado, quando falha o herói surge a vítima. P1 cita outros problemas, como o foco na avaliação (aluno só participa daquilo que vale ponto), a estrutura familiar deficiente dos alunos, o entorno culturalmente pobre que não ajuda na fixação dos novos conhecimentos. Tudo isso conspira para deixar o trabalho num lugar muito difícil, onde só um “plano maior” teria efeito:

“Isso só poderia ser feito com um plano maior de cultura, de levar cultura, de levar música pra essas crianças, seriam planos muito maiores. E acaba que colocam muitas vezes na escola responsabilidades que a escola não tem”.

Na metáfora de “levar cultura” para as crianças, coloca-se a questão de qual cultura seria essa. É

a cultura de P1, é a cultura de elite, é a cultura diversificada? Falta contextualizar esse auditório onde se ensina música em Duque de Caxias. Novamente P1 coloca o professor, e mesmo a escola local, num lugar do pequeno, fraco, contra elementos desintegradores que forçosamente vencem no fim, um lugar oposto ao lugar da qualidade de Perelman e Olbrechts-Tyteca, onde o preferível é contra a “sociedade de consumo”. As esperanças ficam depositadas num “plano maior”, provavelmente irrealizável, cuja responsabilidade foge do âmbito de trabalho do professor, um plano ideal em que a civilização chega para todos. No plano do possível, P1 espera pela permanência de algo, mesmo que seja ele o mínimo. Fica evidente também o papel diminuído que P1 se atribui, diminuído porque se opõe a metas grandiosas demais:

“eu não vou conseguir educar filho de ninguém, eu vou fazer o meu papel lá e tentar realizar aquilo. Infelizmente aquilo tudo, muito daquilo vai se perder. E a esperança do professor dentro dessa realidade é que alguma coisa permaneça (...). É muito pouco, mas é o que dá pra se tirar”.

O acirramento das dificuldades levantadas por P1 denota certo imobilismo profissional, no aspecto mesmo de entender o que é ser profissional numa realidade de rede municipal nesta localidade. Parece também que a comunicação entre os profissionais da área não está favorecendo a criação de alternativas que facilitem o desenvolvimento do trabalho. Como se verá nas análises posteriores, esse sentimento não é unânime entre os professores entrevistados. Há profissionais que encontraram meios diferentes de se relacionar com os grupos envolvidos (direção, outros professores, alunos), além das representações suscitadas (representação do trabalho do professor de artes pelos próprios professores e pelos outros agentes citados, representações dos alunos da parte dos professores, da parte dos próprios alunos, etc).

Comentários entrevista P2

P2, com idade de quarenta e quatro anos, graduou-se pela UFRJ em 1991, e revelou trabalhar na rede municipal de Duque de Caxias desde 1993. P2 conhecia o entrevistador de performances artísticas com grupos vocais. Embora não houvesse contato falado anterior, ele se mostrou bastante a vontade para conversar. Em diversos momentos da entrevista P2 faz referência ao grupo de professores na primeira pessoa do plural, o que sugere que o auditório para o qual se referia era formado pelo grupo dos professores. Sua fala é permeada de citações referentes às dificuldades do trabalho, como a que segue:

“A gente tem um professor que vai dar conta de quarenta alunos que têm diferentes interesses”.

A questão da desvantagem numérica sugere um lugar da qualidade como descrito por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), em que o preferível situa-se naquilo que é pouco, que não envolve muita gente. Não apenas numérica a desvantagem, porque os quarenta alunos citados ainda têm interesses diferentes.

P2 defende que a separação dos alunos por interesse na área artística específica seria vantajoso, pois a divergência de interesses dos alunos dentro de sala de aula prejudica o andamento do trabalho. Sua fala revela também o conflito entre a figura do professor especialista e do professor de educação artística; a legislação desde 1996 optou pela especialização, mas o problema se sustenta até hoje na prática, como se pode observar:

“tem alunos que desenham maravilhosamente, e eu não posso dar assistência nenhuma porque eu não sei nada de desenho, não é minha área”.

Na fala de P1 já se mostravam elementos dessa dicotomia entre a polivalência e a especialização;

não se repetirá aqui a discussão, mas cumpre destacar a maneira diferente como P2 encara o processo. P2 parece lamentar o fato de não poder dar assistência, enquanto P1 assumia que não deveria dar assistência. Trata-se de indício de maior comunicação de P2 junto às expectativas da escola. Sem entrar num mérito de valorização dessa atitude, importa lembrar o reflexo do movimento escolanovista na didática musical, como atesta Fernandes (2001), de promover o foco no aluno. A atitude de P2, assim, seria de filiação a essa representação do ensino musical. Sua fala expressa certa frustração por não promover o desenvolvimento de alunos em sua aula num campo que não é de sua especialidade. Outro aspecto sugerido na citação da fala acima de P2 refere-se à teoria do dom, pois os “alunos que desenhavam maravilhosamente bem” seriam portadores de talento para as artes visuais.

O conflito com a direção da escola e com a Secretaria de Educação faz-se presente no discurso de P2 no sentido de não entenderem a especialidade do ensino musical defendida por ele:

“direções que não te apóiam, não te dão uma possibilidade de você trabalhar com oficinas, que na minha opinião funciona muito melhor”.

“cara, isso tá errado, foi aí que eu fui na Secretaria, tentar ver que que a Secretaria vai arrumar. Nada? Então vou trabalhar com música mesmo”.

P2 se opõe à organização escolar na medida em que funcionamento das aulas de música não obedece a uma maneira “melhor”, que seriam as oficinas. Nelas os alunos poderiam se orientar por seu interesse, e não haveria obrigatoriedade do ensino de música. Trata-se da mesma questão proposta por P1, de que a obrigatoriedade da música não conduz a um melhor aproveitamento, pelo contrário, prejudica o andamento dos trabalhos. O lugar da música é especial, o lugar da qualidade como mencionado anteriormente, daí a necessidade de uma estrutura diferenciada para seu funcionamento. Com a lei de obrigatoriedade da música, essas questões prometem se acirrar.

Apesar disso, P2 sugere que segue um ensino ideal, que embora não se revele na rede em questão, mostra-se em outros ambientes de trabalho com os quais ele estabelece comunicação convergente:

“eu sei que é meio sonho, mas se você tivesse como um Colégio Aplicação da UERJ, você dividiria os alunos por interesse, ou o da UFRJ”.

O professor exemplifica a escola dos sonhos para traçar seu campo de atuação no real, que é distante delas. Segundo Reboul (2004), a “função lógica do exemplo é negativa, serve para (...), tornar plausível um enunciado” (Reboul, 2004, p. 155). O sonho na fala de P2 é o inatingível, o irreal; repete-se o lugar da qualidade como oposto à realidade em questão. O conceito de sonho ou realidade distante determina por oposição os limites do possível em que P2 vai trabalhar, diminuindo suas expectativas do real. O uso de superlativos e figuras de aumento transforma seu trabalho quase numa tarefa impossível:

“com a área de música, dentro do possível, porque você tem um milhão de alunos com uma dificuldade de se expressar musicalmente muito grande”.

Aqui os alunos passaram de quarenta para um milhão; além disso, são encarados como “brinquedo quebrado”, pois chegam com muitas dificuldades de se expressar. P2 culpa o número de alunos e seus problemas para justificar suas dificuldades. Além de tudo os alunos estão ali obrigados, como salienta P2:

“eles se intimidam muito diante de você, eles não soltam a voz, eles não estão ali porque querem cantar. Isso já é uma presença difícil. Eles estão ali porque eles têm que estar na aula”.

Esta afirmação revela também um aspecto de conteúdo, para P2 cantar é conteúdo da aula de

música, e a oposição dos alunos advém da obrigatoriedade – os alunos não se moveriam por seu interesse, antes seriam obrigados a frequentar as aulas de música, e sua presença torna-se difícil por isso. A metáfora presente é que os “alunos não soltam a voz” – logo, a voz está presa, e pela afirmação de P2 parece presa pela obrigatoriedade. Se o interesse do aluno é fixo e vem com ele para a aula, a dificuldade se explica pela impossibilidade de alteração de tal estado; P2 atesta contudo que a comunicação entre as partes possibilitaria mudança, que não acontece porque os alunos não se comunicam:

“a relação entre o professor e o aluno tem que ser uma relação de um lado pro outro, o outro não responde”.

A falta de comunicação justifica-se então pela obrigatoriedade, e sua responsabilidade reside no aluno, que não se comunica pela retirada de sua espontaneidade – afinal, está em sala obrigado. É como se P2 se eximisse de culpa no caso concreto, suas tentativas de comunicação são inviabilizadas pelo silêncio dos alunos. Pode-se questionar, contudo, se a fala de P2 é compreensível para os alunos, ou se o silêncio deles decorre do uso de elementos persuasivos ineficazes na situação de sala de aula.

No decorrer de sua fala P2 revela uma hierarquização de conhecimentos, em que a música dita industrial mostra-se não espontânea, oposta ao lugar da qualidade, onde se situa o preferível pelo que não é banal, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Estabelece-se então essa oposição entre música industrial não espontânea e “coisas legais” espontâneas, embora não fique claro qual critério de valoração adotado por P2:

“eles não vão te dar nada da música que eles já fazem, ou que eles conhecem até porque se derem vai ser uma coisa muito da indústria musical, ou da indústria do disco, não vai ser uma

coisa espontânea. Embora você de vez em quando escute umas coisas legais”.

P2 acabou de falar da falta de comunicação, colocou a responsabilidade por isso nos alunos, mas ao mesmo tempo apresenta uma valoração negativa do conhecimento dos alunos, valoração esta que diminui as expressões artísticas deles. Prevalece uma reificação de repertório, pois só “de vez em quando” é possível escutar “coisas legais”. E quem determina que as coisas sejam legais? O professor. Apesar da tendência escolanovista apontada há pouco, percebe-se a representação do professor como mestre, e do aluno como aprendiz.

Do fato de o conhecimento dos alunos para P2 ser majoritariamente não espontâneo e ditado pelos meios comunicativos da indústria (opostos ao lugar da qualidade), quando aparece algo espontâneo aparece o preconceito; a questão religiosa serve de exemplo para P2 mostrar a setorização promovida pelo preconceito:

“tocava atabaque num centro de umbanda lá, então o cara levou o atabaque pô, e foi uma festa, e tal, mas tinha uns alunos evangélicos, e isso é uma coisa muito forte nessa região, que eram preconceituosos mesmo”.

Aparece aí uma representação de regiões periféricas como religiosas num sentido determinado, e por conseguinte preconceituosas com os outros sentidos possíveis no campo religioso. É como se o grupo de evangélicos constituísse um subgrupo na escola, um subgrupo orgânico. Eles responderiam como evangélicos, e não como estudantes. Daí seu grupo de pertença ser o grupo religioso, e as músicas permitidas pelo grupo constituírem seu material possível e determinado. Tal preconceito transfere-se para o campo musical, e P2 não compartilha dessa representação religiosa, chocando-se portanto com tal preconceito. Trata-se de um ponto de divergência entre P2 e os alunos evangélicos, um ponto que os opõe como grupos. Tal oposição aparece mesmo

antes, quando a obrigatoriedade é citada. E prossegue na identificação por P2 do grau de dificuldade dos alunos:

“você põe cinco linhas, e aquele moleque na hora de escrever escreve seis, sete linhas, e você fala pra ele que são cinco e ele põe cinco, na aula seguinte ele põe seis, sete de novo, ele não consegue assimilar. Porque aquilo não é uma coisa da realidade dele”.

As cinco linhas referidas pelo professor são do pentagrama ou pauta musical, suporte convencional da escrita musical composto por cinco linhas e estruturado ao longo da história ocidental da música. Sua importância é indiscutível, pelo valor de memória musical que agrega, pelas facilidades que propicia, pela tradução escrita dos sons que permite. Contudo, como não há orientação curricular obrigatória a respeito da aula de música, o professor tem liberdade para trabalhar com a realidade do aluno – aliás, é a recomendação dos parâmetros curriculares nacionais voltados para o ensino das artes. O apego a um ensino mais tradicional, usando a linguagem escrita tradicional para música mostra-se desnecessária, um problema criado pelo próprio professor.

Além da setorização pela região de periferia, percebe-se uma setorização de “realidades”, em que a prática musical idealizada não encontra espaço. Desta maneira, o assunto música, aqui revelado na teoria como partitura musical, não encontra viés comunicativo entre o grupo dos alunos e o grupo a que P2 pertence. A dificuldade discernida por ele seria básica ao ponto de inviabilizar tal teoria, transformando-a numa “bobagem” porque não encontra prática viável dentro do grupo de alunos. A delimitação do grupo de alunos é reforçada, mais uma vez justificando-se razões da inviabilidade de uma aula de música ideal. A amplitude da dificuldade do trabalho é abordada por P2 a partir da imagem contida na seguinte expressão:

“a gente fica tentando dar esse murro em ponta de faca”.

A oposição entre os grupos fica mais uma vez nítida, como também fica a pouca confiança num resultado viável. Se se estabelece que os alunos são a faca, a incomunicabilidade entre os grupos fica patente; se a faca é dificuldade do trabalho, desconfia-se que este não será bem sucedido. Se a ignorância ou o preconceito dos alunos são a faca, o trabalho foge da alçada do professor por sua magnitude, restando ele desobrigado de atingir resultados - os objetivos da aula de música transformam-se em algo que não se refere à música, mas sim a regras de conduta e educação, pedagogia ou diretrizes governamentais.

Na questão referente a avaliação da “aula boa” e “aula ruim”, algumas das questões já citadas fazem-se novamente presentes. Uma delas é a hierarquização entre “música de qualidade” e “música industrial”, onde o menosprezo pela produção de massa combina-se com a satisfação pelo fato de o aluno conseguir fugir do “natural”, que seria justamente a dominação pelos veículos de massa – novamente a oposição entre o lugar da quantidade (a norma) e o lugar da qualidade, onde o preferível é o raro, o não banal (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005). O fato de haver uma imputação de naturalidade a certas atitudes dos alunos leva a crer numa visão estereotipada do aluno de periferia, como se estivesse “desprotegido” da dominação da indústria cultural.

“Quando eu sinto que eu tô levando uma coisa que eles não vão ter naturalmente, e que acho necessário que eles tenham, isso me satisfaz, como a música de qualidade”.

O universo de música que P2 trabalha é reificado na medida em que ele identifica uma “música de qualidade” que deve mostrar ao aluno, que sem essa chance não teria oportunidade de conhecer. A norma, o natural dos alunos (argumento do professor construído a partir do lugar da

quantidade de Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005) seria não conhecer a qualidade, pois estão sujeitos à mídia, ou ao entorno. Levar a qualidade para os alunos provoca satisfação em P2, que sente assim seu dever cumprido:

“eu gosto sempre de dar aula”;

“geralmente eu fico feliz”;

O único porém vem de uma sensação de que poderia ter trabalhado mais, reputada por P2 a um sentimento profissional “natural” – na fala de P1 vista anteriormente falou-se também dessa sensação de querer dar mais, a partir da compreensão de que o que se faz é pouco. Veja-se o que foi dito por P2 a respeito:

“às vezes eu fico triste assim no todo, não daquela aula em si mas no todo, eu tinha que estar me esforçando mais, é natural da gente como profissional, acho que em qualquer área”;

Apesar da sensação de querer se esforçar mais, P2 considera a aula de música como especial dentro da estrutura da escola, quase como se houvesse uma competição entre as matérias e a música vencesse:

“a minha aula é sempre mais legal pra eles do que as outras, eu considero isso”;

“eu sinceramente acho as outras aulas muito chatas, aula de português, de matemática, de inglês, é raro você encontrar um professor que eles admirem porque a aula é legal, é gostosa”.

De certa maneira, é como se todas as dificuldades ressaltadas por P2 anteriormente (indústria cultural, comunicação difícil) não tivessem efeito sobre o fato de a aula de música ser algo especial, e portanto passível de despertar predileção da parte dos alunos. O lugar especial

ocupado pela música garante o destaque da aula de música. A questão da aula boa passa então pelo sentimento que gera nos alunos, mais do que pela questão de conteúdos ou procedimentos, elementos de administração difícil como atestou P2 até agora. P2 cita uma “competição entre as melhores aulas” na avaliação dos alunos como critério de avaliação pessoal. A posição do professor artista é ressaltada, apelando ao aspecto emocional como avalizador da aula:

“Ela era uma artista, ela chegava na sala dela e representava a história” (a respeito de uma professora de história que os alunos gostavam);

“eu descobri que a arte sempre tem esse apego emocional que adoro”.

Enquanto P1 fala de certos conteúdos obrigatórios que entende necessários aos alunos, além de agradar com a prática, P2 supera o conteúdo em função do apego (pode-se dizer apego) emocional. A busca pelo significativo para o aluno passaria então pelo sentimento, e também pelo que é significativo para o próprio professor. O obstáculo seria justamente a questão do preconceito; P2 separa um conjunto de repertório como “música de qualidade”, e tal música encontra oposição por parte dos jovens, que no entender dele não a compreendem por culpa da indústria cultural, pois

“não é o estilo que eles estão acostumados a ouvir, que a indústria impõe pra eles”.

De novo a questão do lugar da qualidade, oposto à indústria de massa que “impõe” suas vontades, como um ente independente e ditatorial. A representação em torno do repertório de massa “toma” os indivíduos, quase como a representação coletiva na acepção de Durkheim vista no capítulo II deste trabalho. A denominada “música de qualidade” seria “música de velho” na opinião dos jovens, independente da idade dela (no discurso de P2). Uma representação social maior que esse conflito de sala de aula seria justamente o conflito de gerações, em que a geração posterior renega

estilos da anterior como forma de afirmação de seus próprios maneirismos. Colocar a culpa toda na indústria por um procedimento que se repete ao longo da história talvez seja demais, e o próprio P2 oferece outras razões para o preconceito com o novo:

“eu converso muito sobre isso, sobre o gosto, pra eles tirarem um pouco dessa coisa de só, só uma coisa muito romântica, só coisa de novela” – aqui novamente o lugar da qualidade contrário à música de novela;

“a gente tem que levar o que a gente tem acesso, por ser uma classe mais favorecida e eles não”.

Nesta última citação identifica-se o que Reboul (2004) denomina uma petição de princípio, “sofisma que consiste em tomar por admitida a tese que é preciso provar e que é enunciada de uma forma um pouco diferente, para obter aceitação” (Reboul, 2004, p. 251). Quem afirma ser uma classe mais favorecida é o professor, que salienta que por isso deve-se levar aos alunos uma cultura que eles não tem. A premissa de ser P2 pertencente a uma classe favorecida é questionável, bem como seus critérios de categorização. Seria ele agente eficaz para classificar a si próprio em comparação com os outros? Pois algum aluno de P2 pode dizer que é mais favorecido que ele, e por isso deve levar ao professor culturas que ele não conhece. A visão de que o professor tem acesso à qualidade, e que esta seria associada a possibilidades econômicas é uma tese que precisa ser provada também, antes mesmo da questão de prover acesso aos alunos para esta ou aquela cultura. P2 segue sua linha de raciocínio:

“vão ter acesso, aí vão consumir se quiserem – como todos nós temos essa opção também”.

Repare-se como no último comentário acima o consumo é diferenciado de acesso. Acesso é

conhecer, não necessariamente consumir. No caso da música de novela, ou música romântica, não haveria essa opção, mas sim uma imposição da indústria cultural. Mas no caso da música dita de qualidade por P2, ainda que imposta não haveria problema. Isso é por ela ser de qualidade? Resta ao aluno a tarefa de aceitar ou não isso.

A fala sugere ainda que a liberdade está vinculada ao conhecimento, pois só conhecendo se tem opção – isso não é necessariamente certo. P2 demonstra essa preocupação com o oferecimento de opção de uma música diferente, mas de um modo ou de outro todos estão sujeitos à própria formação, e a questão de acesso e opção se amplifica pela quantidade de memória musical registrada até os dias de hoje. Sendo factível dizer que ninguém sabe tudo nem conhece tudo, seria prudente afirmar que todos tem problema de acesso a música – inclusive o grupo a que P2 se junta na última citação acima (“nós temos essa opção também”).

Com relação a aula de música ruim, P2 cita a desvalorização como o principal motivo de uma aula ruim:

“aula ruim é quando eles me pedem pra não dar aula pra poder estudar pra prova do professor seguinte. Isso é uma desvalorização, a sua aula eu não preciso”.

Fica marcada a contradição referente ao apelo emocional citado por P2 como característico da aula de música – apesar de a aula ser melhor, mais legal que as outras no entender dele, isso não é suficiente para driblar a pressão da cobrança do conteúdo próprio das outras disciplinas. A desvalorização não seria o único problema, sendo citado também o desinteresse dos alunos, pouco tempo semanal de aula, desvalorização frente às outras matérias, interesse do aluno apenas pelo diploma, seriedade da matéria está atrelada à avaliação. Aqui mais uma vez fica nítida a separação dos grupos “professor” e “aluno”:

“e o conhecimento que eles vão ter no dia a dia pra eles não interessa, interessa o papel, que eles fizeram o primeiro grau, o segundo grau” (grifos nossos).

A fala do interesse do aluno apenas pelo papel, não importando o conteúdo, mostra uma relação formal com a escola, em que a titulação é mais importante do que o aprendizado efetivo. Ao se filiar a essa representação, P2 demonstra uma visão dos alunos como desinteressados do processo educativo, e da escola como capaz de fornecer títulos sem significado prático – a aula de música e a atuação de P2 estão opostos então aos alunos e à escola. A oposição com os alunos vai ser realçada mais adiante, quando P2 diz:

“sem ser pela ameaça de nota, de reprovação, exatamente, é isso que a gente briga o tempo todo. E aí você toma esse banho de água fria justamente quando ele fala assim, aqui é uma prova de geografia, deixa eu estudar aí”.

A metáfora da “briga o tempo todo” agencia o sentido de que o professor continuamente está se opondo à uma estrutura escolar ineficiente na promoção do valor que considera importante, o conhecimento *versus* o formalismo do diploma, que não necessariamente tem conteúdo. O conhecimento tem um lugar único, porém não é reconhecido pelos alunos; a metáfora do “banho de água fria” mostra o pouco apreço que P2 entende que os alunos têm por sua aula, justamente porque ela se opõe aos princípios da escola. Nota-se uma contradição aqui também, porque a aula é a mais interessante para P2 mas os alunos quando querem ser sérios pedem para não ter a aula; porque as características que P2 valoriza – desapego ao diploma, por exemplo – são opostas aos objetivos dos alunos. Como a aula mais “legal” é a que os alunos pedem para não ter? Trata-se de um sentimento de P2 de colocar a aula de música num lugar diferente e oposto à escola, contudo querendo aceitação dentro dessa estrutura.

No fim da entrevista, P2 salienta o aspecto coletivo da escola, a necessidade do coletivo como

forma de valorizar as partes componentes; por outro lado, a realidade não seria assim, em virtude da desunião dos professores. Percebe-se aqui uma contradição, pois P2 falou anteriormente da competitividade, e de como as aulas de música seriam mais interessantes do que as outras.

“O pessoal não valoriza, os outros professores não valorizam”;

“mas a escola não é pensada de forma coletiva, a escola cada um entra, dá sua aula, e sai porque precisa ir pra outra escola, e nada mais acontece”.

Outra contradição: a desvalorização da aula de música no conjunto das matérias faz P2 buscar justificar sua aula como auxiliar para outras matérias, exercendo portanto o mesmo papel secundário que ele critica quando tem que ceder seu tempo para o estudo de outra matéria. A citação abaixo corrobora esta afirmação:

“vamos ver se os caras aprendem matemática através da música, porque não?”.

A prática de P2 parece então buscar apoio da escola ao mesmo tempo em que se opõe a ela, e ele entende a escola como um coletivo só que disfuncional. A própria admissão de ensinar matemática, seguida do “porque não?”, sugere que P2 está respondendo a quem questiona a importância da música na escola, ao mesmo tempo em que mantém suas próprias razões para justificar sua aula: a questão do acesso, a música de qualidade, o lugar especial da aula de música.

Com base na entrevista concedida pelo professor, seu discurso aproxima-se de uma tendência tradicional da educação musical, como descrita por Fernandes (2001) e explicitada anteriormente. Apóia-se tal entendimento na ênfase na “música de qualidade”, mesmo com a maior comunicação apresentada em relação ao aluno, que seria uma influência do movimento escolanovista. Além disso, o professor músico aparece como mestre, e o aluno como aprendiz de

uma música que ele não conhece, mas que deve conhecer porque é “universal” – ocupa o lugar do único, como referenciado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Comentários entrevista P3

P3, com idade de quarenta e três anos, graduou-se pela UNIRIO em 1990, e mencionou trabalhar na rede de Duque de Caxias desde 2006. Menciona também um curso de especialização na área de educação. P3 foi entrevistado no intervalo de um curso de aprimoramento para professores de música e não tinha contato anterior com o entrevistador. Começa identificando-se como educador musical, e definindo também uma boa aula de música como vivência, vivenciar os aspectos da música:

“Como educador musical, pra mim uma boa aula de música é vivência”.

Tal afirmação encontra eco na tendência escolanovista de educação musical, conforme descrito por Fernandes (2001), e explicitado no capítulo I deste trabalho. A ênfase dos métodos ativos de educação musical, como o método Dalcroze, por exemplo, vai caminhar no sentido do fazer musical primeiro, para depois partir para a teorização. Essa perspectiva foge do método tradicional que foca na repetição e imitação, a partir da leitura de códigos tradicionais. P3 enfatiza a questão de apresentar o desconhecido, ainda que partindo do conhecido, mas familiarizando o aluno com novos códigos:

“é a audição, escuta, fazer o aluno se interessar por uma coisa que ele não conhece, mostrar uma coisa diferente, às vezes até mesmo partindo do que ele conhece”.

Importa notar uma semelhança com a definição do processo de ancoragem, conforme descrito por Moscovici (2001), em que um novo conhecimento se “localiza” nos conhecimentos já definidos pelo indivíduo. P3 exemplifica uma situação de comparação que realizou entre o recitativo de

ópera e o rap para mostrar como se efetivaria a citação acima. Esse exemplo busca corroborar a versão de que partir do conhecido para o desconhecido é uma boa tática. Como já citado anteriormente, Reboul (2004) fala da função do exemplo ser “tornar plausível um enunciado” (Reboul, 2004, p. 155).

P3 salienta duas limitações importantes a seu trabalho: de um lado a prefeitura, pelo fato de ser vaga com relação à educação musical; por outro o projeto da escola, que em virtude da ausência de professor especialista em música ao longo dos anos privilegia as artes visuais. Sobre a sua atuação, P3 menciona a atitude de “comprar a briga da escola”, de trabalhar com o projeto elaborado. Parece contraditório trabalhar um projeto elaborado por pessoas que não se encontram mais na realidade em destaque; mais ainda, o fato de aparecer um professor especialista em música deveria trazer a matéria para o centro da questão, da mesma maneira que as artes visuais foram contempladas anteriormente. Na metáfora de “comprar a briga da escola” está presente a idéia de o professor ser capaz de se unir ao ideário da escola, que é diferente do seu. P3 trata o projeto da escola como algo fixo, ou talvez a própria escola o trate assim, e desta maneira a música continua não contemplada apesar da presença de professor especialista. Desta maneira, surge a metáfora de “encaixar” a música, como se o projeto fosse uma caixa com lugares e objetos pré-determinados, e a música precisasse se amoldar num “espaço” pré-definido:

“o projeto privilegiou muito aquela coisa de artes plásticas, artes visuais, então meu trabalho ali é tentar botar a música aos poucos ali, ir enfronhando”.

A música não teria então um lugar especial, único *dentro* da escola; é o projeto da escola que apresenta uma estrutura pronta, e sua importância suplanta a música. De qualquer maneira, a música está fora da escola na visão de P3, e o trabalho do professor consiste em ir “enfronhando”

ela dentro da escola. O lugar especial da música encontra-se então fora da escola, dentro da escola ela não tem lugar, precisa perder sua forma para se encaixar. A questão que se coloca é que forma é essa que a música tem que perder.

Aparece também, como na fala de outros professores entrevistados para essa dissertação, a música conquistando esse espaço, essa valorização, a partir de uma atuação auxiliar e secundária a outras matérias:

“a questão de tentar ajudar os alunos no ensino da matemática, então na educação artística mesmo o professor de artes visuais teria que tentar trabalhar mais essa questão da geometria”;

“minha proposta foi essa, tentar encaixar com a formação que eu tenho também na área de educação artística de pegar isso – você vai trabalhar um triângulo, um quadrado”.

Nesta última citação fica nítida também a presença ainda forte da oposição professor especialista *versus* professor generalista, e P3 pende para o lado generalista. Nas entrevistas de P1 e P2 analisadas anteriormente a mesma dicotomia está marcada, e já se falou também das novas questões que envolvem a música como matéria obrigatória e a não exigência de especialização da nova lei. Pode-se acrescentar que a especialização das linguagens representa colocá-las num lugar do único, em que não se misturam linguagens artísticas. O fato de P3 ter uma formação mais antiga, num currículo que ainda atendia à polivalência, o permite atender a essa expectativa da escola pelo ensino geral das artes. Para P3, portanto, a música não só não tem lugar especial dentro da escola como também não o tem na comparação com outras linguagens. Além disso, o tempo também contribui para que as propostas sejam polivalentes, pois P3 trabalha no período noturno, com tempos mais curtos e ritmo de trabalho mais acelerado por conta disso. Pode-se

dizer que o ensino noturno é categoria a parte, porque o público alvo é diferente, a segmentação das propostas curriculares é diferente, e ocorre uma condensação de conteúdos em prol da velocidade.

A idéia do “professor lutador” (professor herói) surge quando se fala da visão das didáticas utilizadas. Ao tentar fugir do tradicional, a aula de música perde a seriedade que as outras matérias têm, sendo sério o trabalho do aluno quando copia, escreve, e sério o professor que escreve, “passa” seus conhecimentos. Faz-se presente também a noção de que as dificuldades do trabalho do professor quase impossibilitam o trabalho, pois tudo falta:

“aula é aquela coisa, o professor chega lá, coloca no quadro o giz e ele copia no caderno. A gente luta muito pra tirar essa idéia do aluno copista. Aí, quer dizer, eu acho assim, a gente luta contra a falta de tudo”.

P3 se refere à representação que entende a aula séria como a aula que tem matéria – numa perspectiva associada a um ensino tradicional, que se referencia à escrita, como salienta Fernandes (2001). A oposição a essa representação – que P3 não personaliza em nenhum grupo, dos alunos ou dos professores por exemplo – se faz por meio da metáfora de “luta”, luta contra o aluno copista, contra a falta de tudo. O professor em sua prática de aula tem que lutar contra idéias, e na hipérbole de “luta contra a falta de tudo” configura-se a representação do professor herói, que combate a ignorância e os problemas. Associando com a fala de P1 relatada anteriormente, em que o professor tem uma realidade de trabalho equivalente a “nada”, pode-se compará-lo com P3 – que luta contra “tudo” por oposição também não tem “nada”.

O próprio P3 mostra a contradição de sua afirmação, pois comenta que a escola possui aparelho de DVD e retro projetor; mas de qualquer maneira, fica caracterizado que as condições não

atingem um padrão de ideal, um ideal de material de trabalho pela ausência de instrumentos musicais. Fica mais clara aqui a idéia de P3 de que a música não tem um lugar especial na escola – parece que é a música *tradicional* que não tem espaço, e num certo sentido P3 coloca a música tradicional num lugar do único no momento em que revela a falta de tudo que impossibilita sua efetivação. O lugar do único da música está fora da escola, onde encontra meios e condições de se efetivar. Prosseguindo sobre sua prática, P3 salienta que os instrumentos porventura apresentados aos alunos são levados por ele, num intuito de mostrar o diferente:

“já levei um teclado também, até mesmo pra mostrar, tem instrumento que de repente eles não conhecem”;

“tentar mostrar um universo diferente, fazer pesquisa com eles, eles trazerem também o que eles têm de lá”.

Esta última afirmação mostra uma separação de universos: o universo dos alunos e o do professor. P3 apresenta alternativa ao que chama de “favela-funk”, uma situação prototípica de periferia e sua cultura. Tal alternativa estaria vinculada a um universo folclórico, uma idealização rural na periferia:

“um dia apareceu uma rabeca lá, de alguém que tocava, quando falou na época de folclore, gente que sabia cantar cantigas de folia de reis e mostrou, aí o professor aprende também, né”;

“é, tem muito disso [coisas rurais], não é aquela coisa só do favela funk, mas é também resquício de coisas rurais também”.

Nas citações acima se corrobora a idéia de que a música tradicional na visão de P3 tem lugar único, como referenciado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005); a geografia econômica

aparece determinando o gosto (favela é funk), e o folclore corresponde ao ideal não urbano. A reificação de certos universos sonoros em detrimento de outros salienta o lugar da qualidade em que P3 coloca a música que referencia como boa. A música idealizada como rural, o folclore, é capaz de fazer o professor aprender também – por oposição, percebe-se uma desconsideração pelo universo sonoro dito “normal” dos alunos, que seria o “favela funk”.

P3 traz novamente a questão de “encaixar” a música a partir da organização escolar por projetos e temas. Semana de Olimpíadas, semana das eleições, os temas culturais privilegiados pela escola e comunidade viram tema principal da matéria. É como se o professor de música passasse a se responsabilizar pelos eventos, pelo aspecto cultural geral na escola. Um ensino conservatorial inviabilizaria isso, pois aprender teoria musical e “treinar” música em função de eventos teria interesse momentâneo e supérfluo; em contrapartida, um ensino baseado na vivência pode aproveitar o evento que for para trabalhar ferramentas, composições, entre outros aspectos. Importa dizer que o perigo reside justamente no primado do evento sobre outros aspectos, o que pode tornar o professor refém do calendário e de apresentações. Como não existe orientação curricular específica para a disciplina música na rede municipal, acompanhar eventos da escola libera horas de planejamento ao professor. Nem sempre um evento encontra interesse da parte dos alunos; e se o ensino procura a significância, ela deveria aparecer não só nas ferramentas mas também no conteúdo.

P3 discute a questão do preconceito e como isso afeta a aula, em virtude principalmente da heterogeneidade de público presente. Veja-se as afirmações a seguir:

“O público é muito heterogêneo, então você sempre tem uma aula que você distrai mais um grupo enquanto outro se retrai totalmente”;

“heterogeneidade às vezes de interesse, de grupos, até mesmo religiosos”;

“a gente tem muito disso agora, muito aluno evangélico, então de repente você vai dar uma aula, mostra um ritmo, um batuque, alguma coisa assim e aí já ‘ih, professor, isso é macumba, tá amarrado’, então tem muita coisa, tem preconceito de todo tipo”.

A disparidade de interesses já foi comentada em outras entrevistas, e associa-se também com a questão da obrigatoriedade do ensino musical. Pode-se questionar se o surgimento de uma orientação curricular mais precisa poderia ajudar a resolver tais situações – contudo, parece mais prudente verificar no caso concreto, com a devida consideração do público alvo, maneiras de ultrapassar essa barreira tácita entre os grupos de interesse distinto, onde se pode incluir o subgrupo de evangélicos, mencionados também em outras entrevistas deste trabalho. A macumba, mencionada diversas vezes como sinônimo de algo ruim ou proibido, revela-se como metonímia, um símbolo que condensa argumentos contra o novo (Reboul, 2004), o desconhecido apresentado aos alunos. Na fala de P3, contudo, o preconceito acaba aparecendo como algo fixo nos alunos, e não como uma deficiência da parte do profissional da educação em contextualizar o conhecimento que trabalha. O preconceito de sua expressão “favela funk” não afeta tanto P3 como o preconceito dos alunos, o que sugere de novo uma reificação de certo repertório.

A aula que deu certo, na avaliação de P3, é algo raro:

“isso é uma coisa que, assim, é difícil, acontece com raridade realmente”.

A aula boa está no lugar da qualidade, do raro, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). A aula bem sucedida seria aquela capaz de unir os diferentes grupos:

“unir todas as tribos eu acho que é o dia mais legal, né, você consegue levar alguma prática que consiga fazer isso”.

A hipérbole de “unir todas as tribos” dá conta de um trabalho imenso, num certo sentido irrealizável. As expectativas de P3 são tão altas que uma aula boa acaba sendo uma raridade. Veja-se que, como outros professores entrevistados também comentaram, o sucesso da prática está associado a elementos que dizem respeito ao professor – atingir metas estabelecidas, levar a uma prática que consiga unir as pessoas. Qual o objetivo musical da aula? O que se procura provocar em termos musicais? Fica patente um desvio de função, onde a aula de música serve para “unir as pessoas”, numa espécie de slogan pedagógico.

Outro comentário que pode ser feito aqui é que a fala de P3 a respeito da diversidade em sala de aula pode ser transferida para várias situações escolares, mesmo em situações consideradas modelo: turmas com indivíduos da mesma idade, situações sócio econômicas parecidas, ou culturalmente pertencentes. A diversidade pode ser considerada regra, bastando para isso um refinamento de escala de observação. Se a diversidade é regra, ela a princípio não seria um obstáculo eficaz para uma boa aula, pois estaria presente também nas situações modelo. Além disso, a união pontual de indivíduos em prol de determinado objetivo pode ser considerada ação corriqueira da escola como um todo; seria evento raro pensar que todos os alunos de uma turma gostam das atividades propostas por todas as matérias o tempo todo. O critério de avaliação da aula bem sucedida não passa, para P3, pela assimilação de conteúdos ou domínio de ferramentas; vem antes da “união” dos alunos, apesar de suas disparidades. A espera pela unanimidade sugere de novo uma busca pelo irreal da prática da aula de música.

Na sua avaliação sobre um dia ruim, P3 parte primeiramente para um aspecto pessoal, que trata do seu domínio sobre o material trabalhado. Ruim é o dia em que ele sai de seu plano de referência na tentativa de seguir orientações externas – Secretaria Municipal de Educação, por exemplo.

“dia errado eu acho que é mais quando a gente sai muito da nossa área”.

Além de fugir do plano de referência do professor, outra característica do dia ruim seria fugir da realidade dos alunos. Aqui se tem uma contradição no discurso de P3, que no início da entrevista menciona o desenvolvimento da escuta do aluno a partir da exposição a estilos que eles não conhecem; e aqui fala em não fugir da realidade do aluno, negativa de ater-se à realidade do aluno:

“acho tão fora da realidade dos alunos ali daquela localidade, então acho que dá muito mais errado isso, você foge totalmente da realidade dos alunos, entendeu, aí acho que a coisa dá mais errado mesmo”.

P3 parece alinhar-se com a teoria do dom quando fala sobre o projeto escolar. Para ele a escola deve privilegiar o local, o comunitário, como forma de sanar as carências existentes. Isso excluiria aquele tipo de projeto externo que procura ensinar violino, ou um repertório distanciado da realidade dos alunos, como Mozart ou Bach. Contudo, P3 fala sobre a “descoberta do talento”, e agencia o sentido a partir da metáfora do “despertar” pela provocação de um projeto especial:

“eu acho mostrar é legal, até se rolar você pode até descobrir ali dentro talento, gente que nunca ia ter despertado se você não mostrar”.

Mas ao mesmo tempo em que fala do talento, P3 acredita mais no comunitário, no local, para o projeto da escola. Pode-se comentar aqui a antiguidade da questão de levar uma cultura ao aluno ou trabalhar com o que ele traz pronto; difícil escolher um único caminho, quando a prática pode valer-se das duas diretrizes ao mesmo tempo. P3 reitera a questão da vivência como essencial na sua visão de aula de música, em termos do som e seus sentidos (barulho, ruído, silêncio, música). Externa ainda sua repulsa à história da música tradicional, evitando passar datas e nomes aos

alunos, como se vê nas citações a seguir:

“fazer os alunos depois da vivência pensarem no som”;

“diferença de som e ruído, sem preconceito, né, de música”;

“não entro no aspecto de pensar em história da música, de mostrar pra eles data”.

Apesar da repulsa às datas, a idéia de cronologia fica patente na afirmação:

“se a gente compreende o que já aconteceu lá no passado de repente a gente pode fazer uma coisa melhor hoje”.

Ao comparar passado e presente para além da pura cronologia, numa perspectiva de melhoria, P3 sugere uma concepção evolucionista da educação. Mais uma vez fica patente a reificação de repertório artístico, na medida em que o estudo e o conhecimento podem conduzir a uma melhor elaboração no presente. O conhecimento fica representado então como uma quantidade, quantidade essa necessária ao desenvolvimento (entendido como melhoria) da arte. Mazzotti (2008) fala da passagem de um estado ignorante a um estado educado como axioma comum às doutrinas pedagógicas, e aqui P3 se filia a essa representação. Cumpre destacar, contudo, que o domínio de ferramentas já utilizadas em outros períodos históricos não necessariamente conduz ao “melhor” ou “pior”. Mais ainda, a valoração é subjetiva a respeito desse “melhor”, ainda mais se tratando de arte, domínio em que o “certo” e o “errado”, o “melhor” e o “pior” estão sujeitos a uma série de discussões.

Comentários entrevista P4

P4 trabalha desde 1997 na rede municipal de Duque de Caxias, e não forneceu dados pessoais nem sobre sua formação. A entrevista com P4 teve um resultado diferente de todos os demais, pois o professor mostrou-se tímido, e o material coletado foi bem menor do que nas outras

entrevistas. Apesar do critério de escolha dos professores ter partido daqueles que participavam das reuniões promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, este foi um dos dois casos em que a entrevista teve de ser realizada nas próprias dependências da Secretaria, e talvez por isso tenha ficado a impressão no entrevistador de que P4 não expressou com liberdade seu pensamento. Por outro lado, em termos de fluência este foi o caso em que se mostraram mais pausas demoradas, o discurso não pareceu pronto, o que pode indicar duas possibilidades. Na primeira, P4 não tinha já construído um discurso a esse respeito, o que o obrigou a formular na hora idéias porventura desorganizadas, e isso garantiria certa autenticidade. Na segunda possibilidade, P4 teria se sentido intimidado por falar de traços eventualmente negativos de seu ambiente de trabalho nas dependências onde estavam pessoas da Secretaria de Educação, temendo que isso provocasse alguma repercussão prejudicial. De qualquer maneira, foi possível identificar elementos importantes a serem destacados, conforme segue.

Um primeiro aspecto é que P4 se referiu aos alunos (fora uma vez) no singular. Dentro de uma perspectiva de ensino de massa, perceber uma concepção individualizada da clientela básica representou uma novidade dentro das entrevistas, visto que os outros professores quase por unanimidade (fora P6) apresentam mais fortemente os alunos como grupo, normalmente oposto ao grupo de professores. P4 cita também a questão de fora de sala de aula como determinante da vida dentro de sala – tanto em termos de disciplina, quando em termos de verificação de aprendizagem. Para ele, o trabalho bem sucedido passa pela percepção de que o aluno incorporou na sua vida cotidiana algum aspecto trabalhado dentro de sala:

“eu creio que um trabalho bem sucedido ele passa pela questão de você ver o aluno reproduzir, não no ambiente escolar mas fora dele, algo que você trabalhou, planejou, que é o que a gente pensa, né. Que o aluno vá utilizar aquele conhecimento numa situação prática”.

O significativo para o aluno seria então aquilo que pode ser incorporado à vida prática. Pode-se

dizer então que P4 demonstra oposição a um ensino teórico, com pouca ligação com o cotidiano do aluno. P4 fala na utilização do conhecimento, então se trata de um conhecimento útil. Mas ao mesmo tempo em que mostra preocupação individual e ligação com a realidade, P4 fala em reproduzir, numa assertiva que sugere a existência de um modelo a ser seguido, o aluno como reprodutor de um modelo que lhe vai ser passado pelo professor, professor este que planejou tal modelo e o trabalhou antes de chegar o momento de ensino aprendizagem. Existe coincidência dessa “fórmula” de pensamento com o chamado ensino tradicional de música, conforme explicitado por Fernandes (2001).

Outra característica citada por Fernandes (2001) é justamente como o ensino tradicional passa pelo material “universalmente” reconhecido. P4 esclarece que o uso que espera do aluno fora de sala pode ser inclusive de

“uma música que às vezes a gente discrimina, né, como o funk”,

mostrando por oposição uma reificação de repertório – da qual o funk carioca não faz parte. Além disso, P4 passa a idéia de conhecimento como algo relativo a acréscimos:

“ele [o aluno] ter acrescentado algo ao conhecimento dele. Isso já me torna bastante realizado”.

Trata-se de uma visão quantitativa e pouco interativa do processo cognitivo, em que ocorre a soma ao invés da modificação do conhecimento. De novo, como já visto em outras entrevistas neste trabalho, o lugar da quantidade associado ao conhecimento, um “quanto mais melhor” em que a percepção pelo aluno do conhecimento reificado pelo professor garante para este o sucesso da aula. No final da afirmação, percebe-se que a avaliação do dia positivo, da experiência bem sucedida, passa também pela realização pessoal do professor. P4 repete afirmação desse tipo:

“mas eu vejo o trabalho assim de forma [pausa] eu acho gratificante. Me sinto bem trabalhando aqui, embora as circunstâncias às vezes nem sempre ajuda (sic), mas me realizo

com meu trabalho”.

Apesar de demonstrar realização pessoal com o trabalho realizado, P4 destaca a dificuldade de avaliação do processo de ensino aprendizagem, pelo fato de ser difícil acompanhar o aluno fora da escola – e ele mesmo afirmou que o trabalho bem sucedido é poder ver algo de dentro da aula aplicado fora dela.

“é difícil se avaliar porque você não acompanha seu aluno no pós período”.

A dificuldade de avaliação em música tem feito surgir propostas e análises variadas (Swanwick, 2003; Hentschke & Del Ben, 2003, por exemplo). A atribuição de caráter subjetivo a prática musical escolar muitas vezes contribui para que não seja feita avaliação, criando um círculo vicioso em que não se determinam elementos de prática musical, porque seria impossível avaliá-los, e no fim das contas a aula de música transforma-se num processo pouco direcionado, tendo seus resultados apoiados numa “sorte” do dia, que tanto pode ser boa como ruim. A princípio também fica difícil definir o papel da realização pessoal do professor nesse processo; por um lado, encontrar satisfação em seu trabalho é uma atitude saudável por muitas razões. Contudo, a avaliação dos alunos, dos processos e conteúdos a que estão sendo expostos no decorrer das aulas, é algo independente de um “sentimento” do professor. A “romantização” do processo de ensino aprendizagem da música pode conduzir à sua pouca eficiência.

Quando P4 é perguntado sobre um exemplo de “dia ruim” de trabalho, ele recorre a imagem “tapar o sol com a peneira” para justificar um comentário negativo:

“tem dia que realmente... a gente tem que ser franco... tem dia que você não consegue realizar... não vou aqui como se diz... tapar o sol com a peneira. A nossa realidade dentro de sala de aula às vezes é cruel”.

Recentes pesquisas mostram que o Brasil conseguiu fazer uma melhora quantitativa de ensino, mas ainda falta uma melhora qualitativa (ver Castro, 2007). A pressão dos diferentes

instrumentos governamentais mais recentes (Ideb, PDE), tanto avaliativos como implementadores, vai no sentido de pesquisar e melhorar a qualidade dos resultados e processos de ensino aprendizagem. Para atingir resultados efetivos, justamente a última coisa que se quer é “tapar o sol com a peneira”, ou passar uma falsa impressão da realidade. Só conseguir-se-á transformá-la com base em dados o mais realistas possível. A alegoria de “tapar o sol com a peneira” dá conta de uma realidade indisfarçável no entender de P4, haja vista que a representação da situação ruim porque passa a educação pode ser reputada como intensamente compartilhada – realmente, a quantidade de matérias de jornal, revistas e televisão a respeito da educação no Brasil é enorme. Fica patente certa resignação de P4 pelo fato de uma situação ruim tão propalada permanecer incontornável, num outro exemplo de imobilismo dos profissionais desta rede municipal.

Resumindo as palavras de P4, para ele o “dia ruim” trata justamente do dia em que a organização de seu trabalho deve ser modificada por problemas em sala de aula. Tais problemas seriam justamente os problemas extraclasse dos alunos, de ordem pessoal, e percebe-se um exagero nos obstáculos enfrentados pelos alunos, com hiperbolização da complicação de certas situações expressa no “extravasar tudo isso”:

“o aluno traz um monte de problemas pessoais... situações de casa, de intranquilidade, de estresse, e a sala de aula acaba sendo o lugar onde ele pode descarregar, onde ele pode extravasar tudo isso”.

P4 sente-se então obrigado a abandonar seu papel de mero “professor” e parte para um papel “moralizador”, ou pode-se dizer de “educador”. Trata-se de um desvio de função, no caso ampliando a função de professor – P1, por exemplo, fez a comparação do professor com aquele que toma conta de criança, no que seria uma diminuição do trabalho do professor. Essa modificação de termos agencia no discurso de P4 uma ampliação de sua faixa de atuação

para além dos domínios da música. Como já foi dito antes, essa modificação também o exime de certas responsabilidades concernentes a resultados práticos de sua aula – se o papel é de educador, o que se exige de musical? Essa situação não é estranha à prática na Rede Municipal de Caxias, onde nas reuniões com orientadores pedagógicos os professores muitas vezes são instruídos a considerarem aspectos emocionais dos alunos que não estão diretamente ligados à prática pedagógica. Por um lado, a consideração da individualidade pode contribuir no sentido de tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo para o aluno; por outro, o professor passa a ter uma tarefa de psicólogo, para a qual muitas vezes não está preparado. Em todo caso, não parece prudente ocupar tempo de aula com atividades que não contribuam para o processo de ensino aprendizagem, a não ser que de alguma forma isso propicie maior fluência no processo. De qualquer modo, P4 cita tais situações como prejudiciais à prática pedagógica, pois promovem uma fuga do planejado pelo próprio:

“você tá com a aula preparada, e acaba não desenvolvendo ou tendo que redirecionar a sua aula para questões morais, éticas, aí você larga todo o seu trabalho para trabalhar a questão emocional do aluno”.

A hipérbole se evidencia neste “trabalho todo” que o professor tem que largar para tratar do lado “emocional” do aluno. Não parece contudo que o professor utilize técnicas de musicoterapia para desenvolver essa atividade – antes soa mais como um problema disciplinar que interrompe o processo de ensino aprendizagem. De qualquer forma, trata-se de um desvio de função difícil de manter na realidade, ainda mais em turmas com muitos alunos. P4 admite também o custo disso para sua aula, no momento em que usa expressões do tipo “isso atrapalha o trabalho”, “isso frustra também”, “isso custa”. Quando algo “custa”, há uma metáfora que carrega o sentido de que o professor estaria pagando um preço para exercer seu papel de educador, de modo que seu trabalho fica ainda mais importante, esse papel genérico de “salvar” os alunos de seus problemas.

Sem prolongar demais a discussão, cumpre destacar na fala de P4 o aspecto de adaptação do aluno a um certo perfil, antes que se consiga realizar o trabalho musical. É como se não fosse possível trabalhar com o aluno respeitando sua individualidade e trabalhar os conteúdos que se deseja ao mesmo tempo. Ou melhor dizendo, adequar as metas de trabalho ao material humano e físico de que se dispõem.

Comentários entrevista P5

P5, com idade de quarenta e cinco anos, graduou-se em 2003 pela UNIRIO, tendo completado um mestrado em 2006. Trabalha na rede municipal de Duque de Caxias desde 2006, e logo de início se interessou pelo tema, haja vista que ele próprio havia concluído mestrado faz pouco tempo. A entrevista o localizou num determinado universo conceitual, pois sua fala trouxe elementos recorrentes na comunidade acadêmica. Mais ainda, seu discurso dirigiu-se ao entrevistador numa maneira “de igual para igual”; há pontos de sua fala em que se faz referência a “nós”, evidenciando a identificação de grupo realizada por P5 com o entrevistador.

P5 começa identificando um bom dia de trabalho, e busca generalizar tal conceito. Um dia bem sucedido:

“seria um dia em que eu atingi as metas estabelecidas por aquela representação”.

A representação a que P5 se refere é justamente a representação genérica de um “bom dia”, em que os professores como grupo concordariam que foram atingidas as metas de trabalho. A metáfora de “atingir metas” como chegar a algum lugar evidencia o sentido de *percurso* dado ao processo pedagógico, como aponta Mazzotti (2008) ao expor que as doutrinas pedagógicas afirmam que “como uma estrada permite que chegue a algum lugar, o caminho educativo conduz uma pessoa de seu estado inicial não educado ao de educado” (Mazzotti, 2008, p.1). As doutrinas

pedagógicas, de um modo ou de outro, entendem que seria possível conduzir o educando de um lugar “ignorante” para um lugar de “conhecimento”, qualitativamente melhor que o primeiro. P5 passa a discutir, contudo, quais seriam essas metas, opondo-se desde início a uma visão mais tradicional, “civilizatória” do ensino musical. Ele questiona conteúdos como solfejo, escalas maior e menor, representantes de um determinado código no seu entender civilizatório por excelência, por ser:

“o melhor, é um só, é o ocidental, é o branco”.

Sua afirmação acima é dita como uma frase de outros, mais do que uma crença dele próprio. Sua oposição surge a partir de questionamentos:

“todo mundo tem que cantar a escala maior? E aí outra pergunta: por que que tem que cantar a escala maior?”.

P5 questiona o percurso “determinado e determinável”, como exposto por Mazzotti (2008). Mazzotti (2008) afirma que algumas teorias pedagógicas se filiam a metáfora do *percurso determinado e determinável*, como se “o percurso escolar [pudesse] (...) ser perfeitamente delineado, planejado, realizando-se a educação das crianças e jovens em um tempo definido” (Mazzotti, 2008, p. 4). Esta metáfora parece agenciar o sentido que Fernandes (2001) empresta ao ensino tradicional de música, com modelos pré-determinados e a imitação e repetição como ferramentas principais. Além da oposição a esses elementos do ensino conservatorial, P5 destaca as representações de música dos próprios alunos, diferenciadas por questões de classe e que se chocam com as representações dos professores:

“não raro há choques, porque você pertence a uma outra classe, que gera representações diferenciadas do que eles [os alunos] têm de música”.

É a segunda imagem de oposição e choque suscitada por P5; a primeira entre suas próprias convicções e o ensino conservatorial, a segunda dos alunos contra os professores. A distinção entre as classes é algo que permeia a entrevista inteira - P5 não abre espaço em seu discurso para o caso que quebra a regra, o exemplo de alguém que foge ao esquema determinado da classe. Ele vislumbra essa possibilidade do fazer diferente no aspecto comunicacional, utilizando-se da metáfora de “encontrar espaço”:

“eu tenho dado sorte de encontrar espaços, apesar de alguns entravezinhos, né, mas encontrado espaço de experimentar processos de musicalização que envolvam elementos que não estão previstos no meu código representacional”.

Ao mesmo tempo em que fala de espaço para trabalhar, P5 refere-se à utilização de elementos fora de seu “código representacional”. A versatilização está então na sua atuação. Parece então que o “espaço” foi criado por P5, e não “encontrado”. Cumpre destacar também que encontrado ou criado pelo professor, o espaço da música não estava presente na escola. Tal metáfora evidencia então o sentido de que a música está fora da escola no entender de P5, e sua atuação vai no sentido de colocá-la lá dentro. Fica garantido o lugar especial da música fora da escola. A oposição entre o sentido de música para o professor e para a escola e seus agentes (alunos, direção, etc.) parece ser corroborada pela continuação de sua fala:

“pra mim é muito gratificante quando eu consigo incorporar um elemento que não é da minha representação, da minha classe, do meu gênero, da minha geração”.

Em sua atuação e experimentação, P5 assume essa corporificação de elementos bem-sucedidos da comunicação com os alunos ao seu repertório pessoal, criando então o referido “espaço”, mas na própria representação. Ou antes, na comunicação que estabelece, pois P5 fala da criação de

diálogos e do encontro de diferentes hierarquizações e gostos, temperados novamente pelas divisões de classe:

“Quando eu consigo estabelecer diálogos (...), mas eu percebo assim, como eles são permeáveis a outros códigos (...) eles também têm hierarquizações, talvez sejam mais móveis do que a nossa, porque a nossa está imbuída com um conjunto de saberes que organizam o mundo (...) pra pessoas defensoras do nosso código, que passa pela universidade, que estuda”.

Aqui fica mais uma vez claro a quem se dirige sua entrevista; P5 fala nesse momento com os universitários, ou parte deles, a quem identifica como grupo compartilhador de um código, código este a que já se referiu anteriormente como sendo tradicional e civilizatório. Cita então o grupo oposto a essa tradição, o grupo identificado com a não-ortodoxia, capaz de quebrar

“um certo ritmo educacional musicalizador”.

Este grupo estaria também na faculdade:

“a gente (...), educadores comprometidos com uma vamos chamar assim não-ortodoxia, possam experimentar (...) – já na universidade a gente tem esse contato, né”.

A rigidez do caminho determinado e determinável é contraposta pela metáfora do *percurso indefinido e indeterminável*, como salienta Mazzotti (2008). P5 parece se filiar a essa metáfora, ao citar Schafer como autor modelo dessa “quebra” do “ritmo educacional musicalizador”. A metáfora de quebra explica a ruptura necessária com o conhecimento tradicional para obter a fluidez de diálogo enaltecida por P5 anteriormente. Tal diálogo representa herança do pensamento da Escola Nova, conforme destaca Fernandes (2001): “a teoria Escolanovista trouxe para a educação musical uma maior preocupação por parte do professor em estar mais atento para

o que é feito pelos alunos” (Fernandes, 2001, p. 54). P5 acrescenta a “abertura maior” promovida pelas idéias não ortodoxas, numa metáfora de que o melhor é justamente aquilo que “abre” mais:

“eu vejo um campo mais aberto pra gente experimentar”.

Mazzotti (2008), ao falar da metáfora do percurso indefinido e indeterminável, refere-se a Dewey, “um dos próceres do dito movimento escolanovista” (Mazzotti, 2008, p. 6). Para Dewey, segundo Mazzotti (2008), a arte realiza-se no mundo na base da incerteza, sem possibilidade de pré-determinação. Isso permite supor que “o ensino deva estar em conformidade com o desenvolvimento dos alunos, requerendo um professor capaz de auxiliar os educandos, em seus processos experimentais, em seus ensaios e erros” (Mazzotti, 2008, p. 11). P5 afirmou sua abertura para a experimentação e para o diálogo com os alunos, o que sugere o sentido do percurso não determinado como referenciado nos preceitos escolanovistas como orientadores da prática deste professor.

P5 enquadra a si próprio na categoria geral do professor quando este reclama das limitações materiais, como dificuldade de espaço ideal para a atividade, por exemplo. Mas isso seria compensado pela possibilidade de abertura promovida pelas “pessoas envolvidas na educação”, uma “permeabilidade”, nas palavras de P5. A metáfora de pessoas que são permeáveis agencia o sentido de *flexibilidade* como algo importante para a atuação do professor. Isso permite por exemplo a entrada do funk carioca como objeto de estudo em sala:

“tem como ampliar ao máximo essa definição [de música popular], trazer um funk pra sala de aula, isso gera entrave, gera discussão”.

P5 define de maneira genérica seu campo de trabalho como sendo o de música popular, sem definir o termo. Surge a questão dentro da escola do funk carioca como oposto ao repertório

reificado admitido em sala de aula. Aqui tal reificação não aparece da parte do professor, mas antes dos agentes escolares – o funk na sala “gera entrave, gera discussão”. O repertório do funk é tomado como analogia de decadência cultural, daí sua exclusão do universo escolar – embora faça parte da realidade de muitos indivíduos desse auditório, muitas vezes como única opção cultural. Sendo oposta à tradição, perde-se a possibilidade de criar um ponto de contato com esse auditório ao se excluir o funk como possibilidade de trabalho. O estilo carrega representações que a escola não quer e que vão além da linguagem musical – apologia a armas e drogas, objetificação da figura feminina e masculina no aspecto sexual. Discutir a universo do funk como representação de música da favela ou do crime foge ao âmbito desse trabalho, mas é interessante notar a força que tal oposição tem na escola.

A oposição ao estilo musical surge como motivo de oposição entre o professor e a direção. P5 refere-se a um trabalho que envolveu religião e música, e ao fato de certas representações sociais (maiores que as da escola, porque presentes na sociedade, no entender de P5) manifestarem-se inferiorizadas hierarquicamente na escola, principalmente a música que envolve as tradições de terreiro. Veja-se o trecho:

“a direção às vezes questiona, acho natural que eles questionem, há pouco teve um trabalho de música e religião gerou muita discussão, porque as tradições de terreiro estão na hierarquia secundarizadas, elas são colocadas num patamar inferior, e no entanto ela é matriz do que a gente gosta tanto na música popular brasileira”.

P5 fala na “naturalidade” da oposição da direção; esta como componente do corpo escolar, junto com os alunos, estaria no grupo que tem representação de que as tradições de terreiro são inferiores. O professor de música surge, por oposição, como agente modificador e oposto à

tradição, capaz de mediar as diferentes culturas:

“nós educadores temos que nos colocar dentro disso, nosso papel de mediação cultural”.

O professor é visto então como opositor ao sacralizado na escola, ao tradicional – entendido este tradicional como as hierarquizações promovidas pelos indivíduos do corpo escolar, propagadores de patamares culturais também presentes em sociedade.

A partir da discussão processo *versus* produto, P5 fala de sua experiência na escola particular e na escola pública, opondo as duas realidades a partir de sua vivência pessoal. Ressalta a pouca experiência no setor privado, destacando uma maior facilidade e flexibilidade do setor público. Na esfera particular estaria a preocupação com o produto, a apresentação musical, apesar de no papel as artes aparecerem de outra forma:

“no papel e nos documentos da escola, a música, as artes de modo geral têm um papel formador (...) estrutural do ser, de sua expressividade, da sua totalização, bem bacana, os textos são ótimos, mas o que eles queriam era cantar no dia das mães, dia dos pais, dia do não sei o quê”.

Perceba-se como o professor enaltece os textos que falam da arte como terreno da expressividade, da totalização – entendendo o papel da aula de arte como capaz de “completar” os indivíduos. Sem conhecimento o aluno é incompleto, e a escola e o professor vem preencher esse “vazio”. A metáfora aqui presente é a do aluno como um receptáculo de conhecimento.

Na esfera pública, seria diferente, segundo P5, havendo maior “permeabilidade”, contrária a “impermeabilidade” de sua experiência no setor privado, onde a discussão processo-produto foi levantada por ele mas sem consequências práticas. Um pouco acima se falou da questão da permeabilidade como agenciadora do sentido de maior flexibilidade. Pode-se acrescentar aqui a

questão da maior comunicação, onde o impermeável é o que não comunica, “bate” e volta. Na escola pública, por outro lado, P5 esclarece que sua experiência foca nos procedimentos, e os resultados vão aparecendo, sem preocupação direta com produtos ou apresentações:

“você trabalhando os processos aqui acolá vão se configurar coisas, objetos sonoros, casamento, começo, meio e fim, mas isso não pode estar em primeiro plano, não pode”.

A ênfase da oposição à apresentação denota no discurso de P5 uma predileção pelo processo em detrimento do produto. Por outro lado, na metáfora da apresentação como “alvo”, que se agradece quando atingido, P5 revela uma contradição em seu discurso:

“você esquece a meta e quando vê tá acertando no alvo, tava nem preocupado com o alvo... graças a Deus tenho tido bons produtos”.

A prática bem sucedida leva então no entender de P5 a se atingir o “alvo”. Mesmo então para esse profissional preocupado com os processos o resultado é importante, e não é qualquer resultado, pois a palavra alvo agencia o sentido de um ponto como o certo, permitindo concluir que há um fim determinado na visão de P5. Corroborando essa idéia há a menção ao “bom produto” – o alvo é determinado e tem um nível de qualidade que pode ser aferido pelo professor.

O procedimento permeando a atividade deve ter presente uma “escuta ampla”, nas palavras de P5. Essa escuta seria uma maior importância dada pelo professor ao que o aluno traz, suas informações e críticas. Pode-se dizer herança contextualista, conforme destacada por Fernandes (2001) e citada anteriormente:

“escuta, porque eles trazem coisas maravilhosas, formadores, dicas deles”;

“e eles às vezes trazem informações, críticas, críticas de gênero”.

P5 estabelece a imagem de um “professor-garimpeiro”, que quebra as pedras a procura dos diamantes. Ele fala em “quebrar a pedra”, onde a pedra é o aluno, ou ainda a ignorância do aluno, que com o auxílio do professor poderá ser lapidada e se revelar não mais como pedra, mas como algo melhor. Não mais a ignorância, mas o *status* de “educado”. O papel do professor pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo se acha ou não o lugar certo de quebrar; na fala de P5, existe a maneira certa de quebrar a pedra, senão fica-se “dando porrada a toa”. O sentido de que há um caminho certo a seguir aparece aqui também, no ato de descobrir o “veio” certo. Isso permite que se quebre – que se eduque - direito:

“uma comparação que eu faço é que educar é que nem quebrar pedra – se você não achar o veio, você fica dando porrada a toa, né. Você vai quebrar a pedra, você acha o veio de quebrar essa pedra, ela (...) vai embora”.

O “quebrar a pedra” sugere o sentido de lapidar a “mente bruta” do aluno. No entanto, o próprio P5 fala de sua oposição a uma educação “civilizatória”. Em termos de conteúdo não obriga ao tradicional; por outro lado, espera que o aluno se “revele” de uma determinada maneira, a partir de certos procedimentos. O aluno deverá então atingir um determinado resultado esperado pelo professor. Não parece aqui haver grau de comparação com a afirmação anterior de P2 sobre “dar murro em ponta de faca”; enquanto a afirmação de P2 revela uma luta inglória do professor, no caso de P5 a luta é frutífera caso se ache o lugar certo de “quebrar”. O professor teria aqui um papel, que para P5 seria dar forma à linguagem do aluno:

“nós que já frequentamos escola, universidade, temos um grau de abstração ‘x’. Aprendemos a lidar e formatar a linguagem de um certo jeito; eles [os alunos] não. Cabe a nós ajudá-los a formatar, e tentar interpretar, levar essas demandas pra outras instâncias, discutir

isso na direção... Fazer esse papel, acho que é o nosso papel”

Aparece também nesta última citação uma hierarquização estabelecida por P5 entre o grupo que frequentou escola e universidade e os alunos da rede municipal de Caxias, em relação ao que P5 chama de “formatar” a linguagem. Nessa hierarquização o ensino superior aparece como o lugar de qualidade, e P5 sugere que os indivíduos que o frequentaram devem levar esse conhecimento superior para os outros níveis - para os alunos da escola, para discutir com a direção. A forma do discurso reificada aqui é o discurso universitário, acadêmico, de ensino superior, numa hierarquia onde este ensino aparece numa posição alta e o da escola regular de nível fundamental num patamar mais baixo. Estabelece-se um argumento onde o professor universitário na escola tem sempre razão porque ele é detentor da linguagem, e o aluno deve aprender com ele a maneira de dar forma a essa linguagem – seguir um modelo, inserir-se num domínio do já constituído.

Comentários entrevista P6

P6, com idade de quarenta e quatro anos, graduou-se pela UFRJ em 1995, e trabalha desde 1996 na rede municipal de Duque de Caxias. Não tinha relação anterior com o entrevistador, e começa a entrevista definindo-se como um “setentista”. Ao ser questionado sobre o significado disso, P6 descreve também seu objetivo:

“Aquele pessoal dos anos setenta, que achava que iam mudar o mundo, e tal, eu fui influenciado por isso, veio vindo, veio vindo, e chegou até mim... Foi chegando, e eu me identifiquei com isso, e faço disso minha prática, mesmo que seja eu sozinho”.

A metáfora do professor como alguém que vai mudar o mundo se faz presente, hiperbolizando a amplitude do alcance do trabalho da aula de música. Esse trabalho é tão importante que foge das individualidades que afeta diretamente, perde os sujeitos como referência e se objetifica,

significando o mundo inteiro. Além disso, quando se identifica sozinho no trabalho – quando não está, porque a escola tem outros profissionais trabalhando – P6 se coloca num lugar especial, diferente do resto da escola. Será que quando trabalham os outros professores não têm ideal? A fala de P6 sugere, como já referido em outras entrevistas desse trabalho, que a música é vista como matéria especial, e o professor de música é o herói, quase um Dom Quixote, que trabalha sozinho pela mudança do mundo. Na alegoria Dom Quixote cabe também a metáfora do professor solitário, que trabalha em oposição aos outros profissionais, que não o compreendem:

“durante anos o pessoal achava que eu queria aparecer, lá na escola. (...) que eu trabalhava muito porque eu queria aparecer”.

P6 narra a trajetória de seu projeto extraclasse, que envolvia o ensino de violino para as crianças da comunidade de sua escola. Em sua narrativa, estabelece as relações com os outros professores da escola, a implementadora de artes da Prefeitura (funcionária responsável pelo processo de formação continuada dos professores de artes, linguagem música incluída), a Secretaria Municipal de Educação. Fica sempre presente o processo de luta, uma certa desconfiança da parte dos outros agentes com a possibilidade do trabalho acontecer, um descrédito desses mesmos agentes com a linguagem tradicional, porque seria avançada demais para a localidade. A resistência de P6 diante dos problemas fica patente na metáfora da rigidez de seus objetivos, no “botar pé firme”, agenciando novamente o sentido do professor herói:

“Você vai fazer mesmo? Você bota as crianças pra tocar?” (uma das responsáveis pelo projeto no início das tratativas);

“quando eu apresentei o projeto a diretora até olhou pra capa, não levou fé não! Tá muito rebuscado pra Caxias! Aí eu falei é assim que vai, é assim que vai, é assim que vai. Até

pra isso eu tive que botar pé firme”.

A dicotomia classe/ extraclasse se fez presente também no início do projeto, no momento em que o P6 é questionado (pelos responsáveis por projetos) se seu trabalho é para sala de aula ou para a “educação de Duque de Caxias”. A motivação pelo projeto maior é referenciada por P6 como algo que está dentro de sua visão da educação, a metáfora já sublinhada anteriormente de “mudar o mundo”:

“teve uma hora que ela me perguntou assim: ‘você quer fazer um projeto pra sala de aula ou você quer fazer um projeto pra Duque de Caxias? Pra educação de Duque de Caxias?’ Aí me botou, eu falei: ‘é claro que é pra educação de Duque de Caxias, que eu não vou fazer projeto pra sala de aula’”.

A metáfora de “mudar o mundo” se faz tão grande que um projeto só pode seguir sendo realizado para a cidade inteira, e não localmente na sala de aula. Por outro lado, na prática o projeto aconteceu numa escola específica; além disso, não houve uma formatação e posterior implementação na rede inteira. Apesar do discurso grandioso, a prática se fez mesmo de maneira local, e a reprodução do processo aconteceu também localmente. P6 referencia alguns aspectos políticos para que isso acontecesse, como por exemplo a questão do foco na apresentação – é ela que interessa à administração municipal e a direção da escola, e não o processo do trabalho. Há uso político da apresentação, encarada como objetivo final (não por parte de P6, que ressalta que essa pressão vem da administração, tanto da escola como do município).

“uma semana, um mês depois que os violinos tavam lá, ‘vem cá, não vai ter uma apresentação já?’”.

Outro aspecto interessante a respeito do projeto levado a cabo por P6 diz respeito à limitação

material; tão citada nas entrevistas dos outros professores nesta pesquisa, aqui ela não se fez presente. Talvez mesmo por isso a pressão pela apresentação tenha se mostrado tão rapidamente. P6 salienta que seu envolvimento ultrapassou a questão de horas trabalhadas, pelo objetivo de fazer o projeto acontecer:

“mas eu quando começo um negócio eu acho que eu tenho que terminar, não me importa se eu tô ganhando cinco conto a hora, se eu tô ganhando nada, ou quantas horas eu vou ter que trabalhar pra atingir aquele objetivo, entendeu? Atingiu o objetivo tá bom, acabou, é isso”.

P6 identifica este trabalho extra como essencial para o sucesso do projeto, tendo em vista a necessidade de criar uma cultura de instrumento, de ensaio e de repertório para a comunidade em questão, que nunca tinha vivenciado tal proposta:

“pô, os caras nunca ouviram aquele instrumento que tem um pauzinho que bate (...). Aí não medi horas, não posso nem te informar quantas horas tive que trabalhar pros caras aceitarem o violino, compreenderem e tocarem”.

P6 filia-se a uma proposta tradicional de ensino, na medida em que leva o violino para trabalhar com as crianças e o repertório é basicamente clássico e romântico (como revela na entrevista). Contudo, busca criar um ambiente onde esse universo de repertório não seja empurrado para as crianças; ao referir-se às horas extras porque os alunos “nunca viram” o violino, P6 reconhece a necessidade de promover tal conhecimento. Outro lado da questão refere-se ao fato de P6 levar um repertório reificado na cultura musical ocidental (notadamente européia e do período clássico) para apresentar aos alunos; o professor oferece ao aluno um bom hábito cultural.

O fato de conseguir desenvolver o projeto extraclasses proporcionou a P6 realizar várias apresentações tanto na escola como fora dela, o que, segundo ele, foi visto como privilégio por

parte dos outros professores da escola:

“achavam que tavam dando privilégio pra mim, porque eu saía com os alunos, saía muito”.

A citação sugere o posicionamento de P6 num lugar especial, por conta de desenvolver um projeto que foge do padrão da escola tradicional, mas ao mesmo tempo trabalha com ensino musical tradicional, pois P6 salienta que o repertório englobava Mozart e autores afins de música erudita clássica e romântica. Tal lugar especial ficava mais surpreendente por serem as crianças de comunidade carente de Duque de Caxias; P6 usa de ironia ao descrever a surpresa das pessoas com seu trabalho:

“No começo, né, todo mundo queria ver se os caras tocavam violino mesmo, se as crianças de Caxias... deviam ser piores do que as outras... Eles deviam achar ‘não, eles não podem tá tocando violino!’, então chama eles, a gente apresentou em tudo quanto é lugar, eu acho que até hoje fizeram mais de sessenta apresentações”.

Quando fala que as crianças de Duque de Caxias “deviam ser piores do que as outras”, P6 muda o timbre de voz, realçando a ironia. Ao insinuar que as crianças de Duque de Caxias são piores do que as outras – e o tom de voz de P6 mostra que ele não acredita nisso - fica sugerida uma crítica ao preconceito de estar-se levando uma cultura dita de elite para indivíduos de baixa renda e socialmente excluídos. Na entrevista de P1 ele menciona essa contradição social de a “elite ouvir funk pode”, mas “o pobre ouvir música de elite não pode”. Mencionou-se ali como essas classificações são muitas vezes perpetuadas pelo próprio professor em sua prática. Revela-se então um certo caráter “civilizatório” na atitude de P6 de levar o violino para uma comunidade carente e tocar Mozart, no sentido de que a realidade local foi ignorada. Por outro lado, o

repertório tão distante da realidade local funciona como uma negação daquela realidade, marcada pela pobreza e exclusão social (o distrito onde P6 dá aula é um dos mais pobres de Duque de Caxias).

A consideração de seu projeto como rebuscado para a realidade de Duque de Caxias, como mencionado por P6, mostra uma faceta da questão política do projeto extraclasse: além das apresentações, a questão de “levar cultura de elite” para crianças carentes. P6 posiciona-se de maneira coerente com sua visão de educação de “mudar o mundo”, ao realizar a ligação desses alunos com um universo cultural distinto do entorno deles. O sucesso do projeto é afirmado por P6:

“teve semanas de apresentar três vezes na mesma semana. É muito legal, até. Foi um momento bonito do projeto, assim como tô vivendo esse agora, do pós – os que ficaram, tão estudando música, tão lendo, aí eu levo peças de quarteto, simples, pra eles tocarem, e tal, e tão tocando”.

Ainda no aspecto político, a questão da instabilidade é citada por P6, na medida em que seu trabalho fica submetido hierarquicamente a pessoas não necessariamente envolvidas da educação como ele, ou não tão instruídas como os professores. Cumpre destacar aqui que o cargo de direção escolar em Duque de Caxias é ocupado por indicação, sem necessidade de preenchimento de qualquer requisito técnico prévio. P6 cita a mudança de direção como fator desestabilizador, além de um certo descrédito nos ocupantes do cargo:

“depois de um tempo eu sempre achei que diretor não servia pra nada. Mas aí eu entendi, ela era um amálgama de tudo, quando ela saiu ficou um inferno, né, pior ainda, porque ela costurava as relações” (sobre uma direção anterior);

“botou uma diretora analfabeta, ela só sabia assinar o nome e a letra era meio garrancho, sabe aquela letra desenhada?” (sobre uma direção posterior).

P6 salienta que a direção pode provocar o desenvolvimento do trabalho tanto pela atuação ativa como provocando a união dos professores contra uma atuação ruim. Esse seria o caso narrado por ele, em que a direção enfrentou tanta resistência que acabou provocando a união dos professores, inclusive aqueles citados anteriormente por P6 como opositores de seu trabalho:

“Aí esse foi um momento que as pessoas que eu sempre tive problemas na escola, as coisas deram certo por linhas tortas. A gente começou a ver que nós tínhamos a mesma visão de mundo. A gente pensava da mesma forma, os professores das várias disciplinas”.

P6 usa uma metáfora de isolamento espacial para retratar a situação antes da união dos professores:

“Antes só era legal dar aula pros alunos, cada um no seu departamento, cada um no seu quadrado”.

Apesar das diferenças, a oposição comum cria um vínculo capaz de transformar os professores num grupo de referência:

“Nós somos completamente diferentes mas temos inúmeras coisas em comum, e a respeito de educação, e até de visão de mundo, de mudar o mundo, de acrescentar”.

Percebe-se uma diferença importante na fala de P6 com relação aos demais professores entrevistados: o núcleo da representação da aula de música é diferente, pois P6 compara sua aula com as outras e consegue perceber os pontos em comum, como a referida “visão de mundo”. Essa visão de mundo seria capaz, para P6, de vencer a oposição que antes colocava seu projeto

num lugar especial e por isso era estigmatizado pelos outros professores:

“essa coisa da visão de mundo, eu falei ‘eu sou um setentista’, aí outro falou: ‘eu também sou!’, e era o mais radical, mais contra mim (...). Cada um... na verdade nós pensávamos a mesma coisa, né, e durante anos a gente... embates, embates... entre nós. E agora não, durante um tempo passou a ser uma construção, uma troca de idéias, troca de experiência”.

Pode-se dizer que a união fez superar uma imagem de “estranho no ninho” enfrentada por P6 anteriormente.

P6 descreve sua atuação como individualizada em termos de objetivos, cada aluno comportaria objetivos próprios por parte do professor, e a comunicação professor aluno é destacada também como essencial ao processo. O sucesso das atividades é descrito por P6 como um atingir de objetivos:

“porque com cada aluno eu tenho um objetivo. Eu acho que são objetivos diferentes pra cada aluno, entendeu? Aí quando eu atinjo os objetivos, quando a gente cresce alguma coisa. E vou te falar assim, eu cresço muito nesse contato com os alunos. Então quando eu cresci e o aluno também, em qualquer aspecto, fundamentalmente no aspecto pessoa, né, que é o mais importante do que o cara ser músico”.

Na citação anterior destaca-se também a metáfora de “crescer” como agenciadora do sentido de ser bem sucedido, tanto para o professor quanto para o aluno. P6 apresenta também uma visão dilatada do ensino musical, como uma parte menor de um conjunto maior que engloba o comportamento como “pessoa”. Tendo relatado anteriormente que atingir objetivos confirmava um boa dia de atividades, pode-se concluir que esses objetivos citados por P6 ultrapassam o ensino ou conteúdo musical, antes passa por um aspecto geral de educação, com o aluno na

escola dedicado a alguma atividade. P6 cita o exemplo de um aluno afastado que volta às aulas, o que corrobora esse entendimento:

“depois de tanto tempo, meses o cara afastado, eu trouxe o cara de volta. Aí esse foi um dia bem sucedido. Aí o cara tá tocando lá”.

A preocupação de P6 está dirigida para a presença do aluno, mais do que numa correção de prática de instrumento, ou na aferição e avaliação de conhecimentos referentes à matéria música. Seu objetivo de integração é mais presente, na medida em que procura integrar os alunos independente de tocarem bem ou mal, ou do tipo de instrumento que tocam:

“Aí chegaram o pessoal do violino, meio elite na escola, como em todos os lugares, eles lá também são elite. Aí eles chegaram pra tocar e quando olharam pro pessoal do violão, era os caras... Aí falei ‘vamos tocar?’, ‘vamos’ [imitando a resposta dos alunos], aí tocaram normalmente, pô, ficou legal o som, e tal, aí esses que são a ‘plebe rude’ lá na escola, se sentiram participando, e no final até uns falaram com os outros, trocaram idéia sobre música, sobre som”.

Tal união é evocada por P6 como elemento facilitador das dinâmicas na escola, inclusive em questões disciplinares. Tal união, provocada pela música, faz com que esta seja atividade meio para atingir o fim representado pelo “aluno melhor”, como pessoa dentro da estrutura escolar:

“essa turma que é quase nada pra todo mundo, tá melhorando de comportamento, tá melhorando, aí eu falei ‘pô, talvez tenha uma gota minha aí nesse oceano’. (...) tô preocupado que os caras se apresentem melhor na escola, entendeu assim? Façam seu papel, de alguma forma desempenhem um papel melhor na escola”.

O objetivo da aula de música fica sendo algo maior que a música, a partir da melhoria de desempenho do papel na escola. Este melhor desempenho está em oposição ao lugar do “nada” que a turma referida ocupa na representação dos outros professores. Aqui observa-se também a metáfora da gota no oceano, sugerindo que cada pequena contribuição pode ajudar na melhoria geral da educação. Tal metáfora agencia também o sentido da necessidade de união, pois um oceano só se constitui pela junção das gotas que o compõem. A fala sugere que para P6 o esquema representacional está construído a partir do núcleo metaforizado na união dos campos de conhecimento.

Seguindo adiante, P6 salienta a multiplicação do projeto em que se envolveu pela participação de ex-alunos e membros da comunidade escolar, com ajuda destes agentes dando aulas, trocando informações, permitindo assim que o projeto ganhe independência da atuação de P6.

“todos tocam, tem desde criança no ‘prezinho’ [pré-escolar] tocando violino até a oitava série, ex-alunos me ajudam a dar aula, os alunos trocam informações, pô, um negócio maravilhoso, tudo um trabalho da escola. Por isso que eu acho que esse ano o trabalho ficou sendo mais da escola”.

A contradição que aparece aqui constitui-se pela admissão por P6 de que apenas agora o projeto fica sendo mais da escola. Antes ele fala sobre o projeto ser para a cidade inteira e não para sala de aula, e agora parece fechar seus objetivos num campo mais próximo. É como se antes P6 estivesse vendendo a idéia de seu projeto como importante; agora que ele está instalado, ele pode ser da escola, pois *já está* na escola.

P6 salienta mais adiante em sua fala que entende o trabalho de sala de aula como que incompleto, funcionando o projeto como continuação da aula regular:

“esse projeto que eu continuo fora de sala de aula ele é uma extensão do meu trabalho em sala de aula. (...) Tem aluno que em sala de aula você pode fazer jogos, e tal, com o corpo, pode usar tudo, mas eu acho que fica faltando”.

Tal entendimento serve também para P6 resistir às pressões políticas no sentido de trabalhar apenas em projetos extraclasse, visto que seu exemplo bem sucedido propiciou o surgimento de propostas desse tipo:

“Porque eu acho que o meu trabalho é uma continuação, um complemento de sala de aula que eu faço, e eu não posso abrir mão disso, eu não posso abrir mão de sala de aula”. (aqui a figura de repetição reforça o caráter heróico quando o professor reitera que não pode abrir mão de seu trabalho).

“eu acho que o projeto ia ficar estéril, eles iam me botar em um monte de escola pra desenvolver o projeto, e aonde não começou nada. Aí ia chegar um projeto estéril, onde eu boto os caras, toca uma musiquinha na flauta e acabou. E é o que rola, exatamente o que rola. Aí eu saí e o projeto acaba”.

Tais assertivas de P6 constituem crítica aos projetos levados a cabo sem a criação de um vínculo significativo com os alunos contemplados. A necessidade de envolvimento é destacada, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno:

“todos começam pequenininhos na escola comigo, e agora começa no ‘prezinho’ também, na música, e batendo o pé... Pequeninho comigo, aí já dizem ‘quero tocar violino, aí você vê a construção do que foi”. (o “bater o pé” do professor reforçando sua posição de luta).

A necessidade de manter a aula regular é justificada também pelo fato já citado da eventual

manipulação política das apresentações; P6 descreve algumas apresentações vazias, apenas para autoridades importantes, que a seu ver não constituem o serviço básico condizente com a atividade. Ao invés de garantir cargos ou outros tipos de vantagem P6 sustenta sua opção pela sala de aula, aonde seu objetivo de “mudar o mundo” será mais efetivo:

“um dia a gente foi fazer uma apresentação vazia. (...) eu botei trinta alunos pra tocar, acho que tinha menos de trinta pessoas sentadas. (...) Comecei a me perguntar ‘o que eu estou fazendo aqui? O que é esse projeto no qual eu investi cinco anos seguidos?’ Eu faço melhor em sala de aula”.

O objetivo de P6 parece concentrar-se na manutenção do projeto, conforme salienta:

“no início desse projeto, a gente fazia umas caravanas e ia nas escolas tocar, mostrar, levar o projeto, alguns faziam oficinas, eu chamava o pessoal pra tocar, aí mostrava como é que tocava violino, só pro pessoal ter uma noção, conhecer o instrumento”.

A partir das duas últimas citações, fica evidente uma relativa fragilidade do projeto em função de seu caráter extraordinário, para além da aula regular, bem como dos rumos a serem tomados. O aspecto político envolvido predomina, propiciando mudanças de rumo e foco em função de interesses não diretamente ligados ao ensino musical. P6 destaca certas características do projeto que ajudam na sua perpetuação: apoio da direção, sucesso e reprodução das atividades dentro da própria escola, auxílio de ex-alunos:

“e agora tá espalhando pela escola inteira, virou uma virose tocar violino. (...) Aí tem umas alunas que me ajudam lá, tem duas alunas que são dedicadas, aí eu ensino pra elas, mostro como é que faz, mostro o que elas tem que ver. (...) A direção apóia na íntegra esse projeto”.

Aqui observa-se também a metáfora da *contaminação*, onde o “virou uma virose tocar violino” estabelece o significado de que o professor contaminou os estudantes com bons hábitos musicais.

P6 ao longo da entrevista dá a entender que o projeto bem sucedido recebe interferências externas à atuação do professor, por conta dos interesses políticos envolvidos na estrutura organizada dessa maneira (direção indicada, apoio da comunidade a determinados políticos). Os alunos, na entrevista, aparecem como indivíduos a serem modificados – no mote de P6 de que sua atuação como professor pode contribuir para “mudar o mundo”. O grupo de professores é descrito como fragmentado e em oposição, até o momento em que percebem elemento comuns – é possível ser diferente e conviver a partir do compartilhamento de “visão de mundo”, da descoberta de convicções próximas, de acordo com P6.

Comentários entrevista P7

P7, com idade de vinte e nove anos, graduou-se pela UNIRIO em 2003, e trabalha na rede municipal de Duque de Caxias desde 2006. Menciona estar em curso uma pós-graduação. Ao ser questionado sobre como vê seu trabalho em Duque de Caxias, P7 define sua atuação a partir da questão da polivalência, já comentada por vários outros professores entrevistados. Sua reação, contudo, é distinta. Enquanto os outros professores entrevistados comentam sobre um caráter ruim da polivalência, como potencialmente danosa à prática musical, P7 usa a abertura a seu favor:

“eu sei que a nossa formação é em música, mas pelo concurso ser pra professor de artes, eu gostei dessa abertura, e trabalho não só com música como com outras linguagens artísticas. Eu revezo, vou alternando”.

Tal posição contrastante dentro do grupo de professores entrevistados sugere que P7 alinha-se

com a nomeação “aula de artes”, em detrimento de uma aula específica de música. Pode-se dizer que ampliar o leque de linguagens facilita o trabalho de convencimento do professor, pois aumentam as opções de trabalho com os alunos. Contudo, P7 não é especialista nas outras linguagens, embora comente estar realizando uma pós-graduação em arte-terapia.

A construção do currículo e dos conteúdos é realizada por P7 em conjunto com os alunos, a partir de enquetes que norteiam seu trabalho. Este é também um diferencial quando se comparam as outras entrevistas desse trabalho, pois sugere uma abertura para qual vai ser o programa, ao contrário da reificação de um determinado repertório ou da obrigatoriedade de certos conteúdos que o professor acha importantes:

“passo um questionário pra eles, pergunto: que que eles gostariam de aprender na aula de artes, que que eles acham que eles vão aprender, o que seria interessante, enfim... uma anamnese da turma, e baseado nisso eu monto o programa”.

Embora reitere sua formação em música, e destaque a entrada no programa de elementos musicais, a apropriação de elementos de outras linguagens singulariza a atuação de P7. Trata-se de uma visão menos técnica da aula, e certamente menos focada no conteúdo na medida em que sua formação como especialista é em música – os conteúdos das outras linguagens certamente ficam propensos a uma menor rigidez na sua aula.

A explicação de estar inscrito numa pós-graduação de arte-terapia pode contribuir para justificar a opção pela formação mais generalista. Contudo, um professor de teatro ou de artes visuais pode questionar a atitude de P7, na medida em que sua prática interfere num domínio que não é de sua especialidade. É ruim que um professor de matemática dê aulas de ciências se souber a matéria? A formação específica é algo essencial para se lecionar na escola fundamental?

Percebe-se na atitude de P7 uma crítica na prática – consciente ou não, ainda assim uma crítica – à formação especializada. E não se pode julgar P7 como se estivesse fazendo algo “errado” – simplesmente o descompasso entre a realidade municipal e a LDB/96 permite essa situação em que um professor sem formação oficial numa matéria possa dar aula dessa matéria. Na prática em Duque de Caxias o autor deste trabalho teve oportunidade de saber, por exemplo, que na própria escola onde passou a lecionar as aulas de artes anteriores ao concurso de 2006 ficavam a cargo do professor de matemática, que aplicava desenho geométrico nos horários da disciplina (destaque-se que desenho geométrico fazia parte do currículo de educação artística, conforme a LDB de 1971).

O sentido da lei que separa as linguagens artísticas sugere o caminho da profissionalização dos professores, em que a aula de artes deixa de ser um tempo de recreação e passa a ter consequências práticas associadas a conteúdos, ferramentas, planejamento e avaliação. A defesa da especialização pode ser entendida ainda como defesa do campo profissional – ou de outra forma torna-se possível abdicar dos professores com formação específica nas linguagens artísticas.

Apesar desse caráter polivalente destacado, P7 destaca em sua atuação a existência de um coro, formado inicialmente sem ser um projeto bancado (pago em forma de hora extra) pela Prefeitura, mas que depois em virtude de seu sucesso transformou-se em projeto extraclasses nos moldes tradicionais da rede municipal (pagamento de hora extra ao professor, apresentações fora da escola em eventos para outras escolas e eventos políticos).

“Eu tenho um coral lá na escola, que começou no ano passado, e foi um sucesso absoluto. (...) Fez uma diferença na vida deles, na autoestima, na autoimagem, mexeu demais com eles [os alunos]”.

Na declaração anterior fica sugerida uma reação à atividade musical para além do ensino aprendizagem, sendo vista a atividade coral em questão como capaz de alterar o estado psicológico dos indivíduos. Ao afetar a autoestima, a autoimagem, percebe-se uma visão musicoterápica da atividade, em virtude dessa referência a elementos extra musicais de alcance terapêutico (estima, imagem pessoal). A diferença entre a musicoterapia e a educação musical reside justamente em que na musicoterapia o processo conta mais que o objetivo. Fernandes (1999) destaca como objetivos da educação musical (especial ou não) o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização e a prática de conjunto – a Musicoterapia, a seu turno, teria objetivos terapêuticos, relacionados à cura e qualidade de vida.

P7 destaca que sua atuação com o coro serviu também como alavanca para a atividade regular:

“isso mudou a imagem (...) que eles fazem de mim. Além de ser só um professor que dá aula, eu sou um professor que faz uma parada muito legal, que leva eles pra fora da escola. Então isso melhorou muito minha relação com os alunos”.

A menção de fazer algo que foge da estrutura escolar é referenciada pelos alunos, e por P7, como algo “muito legal”, e o sucesso é conseguido justamente pela saída do regular, além da saída física da escola. Novamente a música se destaca pela oposição à escola, a aula de música permite fugir da estrutura escolar. Mas assim como P6 demonstrou seu apreço pela aula regular, na fala de P7 a alavancagem da aula regular é destacada como consequência bem sucedida da atividade extraclasse. Segundo P7, tal ajuda de fora é necessária porque a aula de música teria dificuldades não compartilhadas pelas outras linguagens artísticas:

“Eles passaram a demonstrar muito mais interesse nas aulas de música, que no começo eu sentia que eles achavam muito difícil. Porque desenhar é uma coisa que se faz desde criança,

por mais que você não esteja desenvolvendo nenhuma técnica específica, mas... desenhem!”.

Esse fazer da aula de artes tradicional independente de técnica aprendida e sem avaliação coincide com uma visão “pró-criativa de educação musical”, conforme descrita por Fernandes (2001) e citada no capítulo I desta dissertação. Baseada nos princípios da Arte Educação mas representativa de uma deturpação da polivalência, caracteriza-se por um “deixar fazer” em sala de aula sem avaliação de resultados. Tal visão é de certa maneira compartilhada pelos alunos, como descreve P7:

“eles achavam que a aula de artes ia ser desenhar e isso eles sabem fazer”.

P7 alinha-se com a tendência *criativa* de educação musical, como descrita por Fernandes (2001). Sua menção às oficinas de música ampara-se na metáfora do som “abrindo um mundo” para os alunos:

“chego nas aula de música com Schafer, com percepção, paisagem sonora, os exercícios (...), uma parte teórica e conceitual – o que é som, o que é silêncio, o silêncio existe, silêncio absoluto, silêncio relativo, tudo isso abre um mundo pra eles”.

Fica implícito na metáfora de “abrir o mundo” que ele antes estava fechado, e o conhecimento musical chega como uma chave que revela conhecimentos desconhecidos. Tal efeito não ficaria circunscrito, para P7, ao universo dos alunos, pois ele se referencia a sua própria experiência neste sentido:

“porque ele abriu meus ouvidos e agora eu não consigo fechar!” [referindo-se ao professor que apresentou a metodologia das oficinas de música].

Tal metodologia oferece, segundo P7, ferramentas úteis para estabelecer um conhecimento crítico

do mundo. Veja-se que é do mundo que se fala, não da música – o ensino musical serviria para ir além da própria música, superando seu conteúdo específico:

“a partir do momento que você consegue perceber, você consegue transformar, criticar e transformar. (...) Pra que que serve isso tudo que a gente tá falando? Pra vocês [os alunos] conseguirem ter consciência, perceber de maneira mais lúcida, né, conhecer esse mundo que nos rodeia, de maneira crítica também”.

A aula de música não serve apenas ao conteúdo música, mas relaciona-se com algo muito maior, na hipérbole em que o mundo representa o todo que o aluno vai poder alcançar com essa aula. P7 passa a discorrer então sobre alguns conteúdos que gosta de enfatizar em suas aulas: ambiente sonoro, parâmetros do som, ritmo (ditados rítmicos, uso de exercícios com ritmo e palavras), escrita tradicional. Em termos de materiais, sugere o uso dos próprios materiais da sala. Também não há menção à escassez de materiais, embora alguns professores entrevistados nesta pesquisa repute tal limitação como universal ao grupo de professores – P7 não sugere compartilhar dessa representação de limitação material.

P7 menciona que em seu método de trabalho procura oferecer pistas do conteúdo, de forma que os alunos cheguem aos conceitos sozinhos. Como exemplo, cita a descrição de sons como forma de se chegar aos parâmetros do som:

“Aí eles vão descrever aquele som da maneira deles, e acaba que no apanhado geral da turma aparecem os parâmetros do som, aparecem os termos lá”.

P7 sugere em sua prática a introdução do jogo, do desafio, como forma de superar problemas de disciplina e concentração:

“sabe aquelas turmas que você entra e ninguém cala a boca nunca? Ditado. (...) até os mais hiperativos, assim, aqueles mais elétricos, prestam atenção naquilo, e acham um desafio, pra eles é um jogo”.

Comentado sua própria formação e relação com esse tipo de exercício, P7 estabelece uma dicotomia sobre a faculdade responsável pela formação ao mesmo tempo do músico e do professor:

“Porque alguns professores você aprende coisa pra ser músico, outras coisas os professores você aprende coisa pra sala de aula”.

Fica-se com a impressão de dois universos separados, um do profissional músico e outro do profissional professor, uma dicotomia que em tese parece desnecessária se o objetivo é trabalhar música com os alunos.

P7 refere-se ainda à formação da faculdade como responsável pela repulsa ao uso da escrita tradicional no ensino musicalizador, e nem sempre tal oposição é eficaz. O uso da linguagem tradicional pode surpreender:

“eu evitando, querendo... sei lá, a gente sai da faculdade meio com preconceito com a escola tradicional, mas na verdade qual é o problema? Funciona super bem, é internacional, no Japão eles lêem daquele jeito”.

Importa ressaltar aqui que a escrita tradicional não significa necessariamente um *ensino tradicional* para ensiná-la. Mesmo nas oficinas de música, em que os alunos são incentivados a desenvolver esquemas próprios de escrita musical, a escrita tradicional é usada onde funciona.

Nas outras entrevistas desta pesquisa, fica patente a questão de luta, oposição ou limitação

enfrentada pelos professores, originando as figuras do professor herói, ou do professor lutador, um “Dom Quixote” querendo mudar o mundo. P7 ficou um longo tempo parado por questões ligadas à saúde, e descreve sua situação da seguinte forma:

“fiquei de licença maior tempão, e por incrível que pareça eu fiquei com vontade de ir trabalhar [risos]. E fiquei bolando aulas, e planejando, então desde que eu voltei (...) tenho gostado muito e dar as minhas aulas. (...) Geralmente o que eu não gosto, o que eu fico aborrecido é com a indisciplina, isso me deixa injuriado”.

É talvez o único exemplo de satisfação que se conseguiu encontrar. Questionado sobre se a indisciplina teria ligação com o fato de a aula ser de artes, P7 sustenta que disciplina tem relação com relacionamento pessoal:

“eu tenho um relacionamento muito legal com meus alunos”.

A indisciplina estaria relacionada à faixa etária. P7 sustenta que resolveu as questões disciplinares mudando para o turno da noite – ou seja, não resolveu, apenas relegou-as para outro professor. A questão disciplinar estaria relacionada também a outros parâmetros desvinculados da escola, como a falta cultura de escola, comportamento social dos habitantes de Duque de Caxias, além da geografia econômica:

“são pessoas que moram em comunidades em regime de exceção. Então às vezes são gerações e gerações que não tiveram contato com a escola, então não sabe muito bem como tem que se comportar na escola”.

Detalhando a questão econômica e social, P7 destaca uma “preguiça muito grande” da parte dos alunos, associando a uma política assistencialista habitual que não incentiva a iniciativa da população:

“de modo geral eles estão muito acostumados a uma política assistencialista, sabe, então eles querem ganhar o tênis, aí ganha o tênis, rasga o tênis, joga fora o tênis, mas querem ganhar o tênis, querem ganhar tudo. O teatro pra assistir a peça era um real, imagina se eles iam pagar pra ver uma peça, eles tinham que receber dinheiro pra ir ver a peça (...). Uma preguiça muito grande”.

Essa política assistencialista estaria presente também nas relações em sala de aula, em que os alunos não estão habituados, segundo P7, a trabalhar em prol dos objetivos assumidos.

6. RESULTADOS

As entrevistas realizadas para esta pesquisa mostraram-se férteis em resultados. Como se pode ver na análise individualizada do discurso dos professores, um número grande de assuntos é comentado, diversas representações emergem, e cada professor empresta sua visão de magistério nessa realidade específica da rede municipal de Duque de Caxias, RJ. O intuito de criar uma seção de resultados não é reunir os aspectos suscitados numa compilação taxionômica de assuntos que interessam a professores da escola regular – isso já foi feito na seção anterior com os destaques no discurso de cada professor entrevistado. Na seção anterior também já foram analisados e comentados vários desses aspectos do discurso dos professores. O que se espera aqui é relacionar alguns temas mais recorrentes, representações que possam sugerir o mecanismo de comunicação e referência dos professores relacionando suas práticas, bem como as metaforizações que de maneira mais cabal agenciem os sentidos das práticas desses profissionais. O material é sem dúvida rico para outras possibilidades e considerações, mas no âmbito de um mestrado esse parece ser um caminho ao mesmo tempo pertinente e possível a seguir.

O discurso de cada professor entrevistado promove uma determinada representação do papel do professor, bem como da prática em sala de aula e da própria aula de música. Além disso, e embora não fosse o foco do trabalho, surgem representações de música, de educação musical, do perfil do grupo de alunos, de repertório, questões adjacentes ao trabalho e que merecem atenção pela relevância que apresentam no discurso dos professores. Serão destacados alguns desses aspectos mais relevantes a partir de agora, contribuindo para a análise do material e permitindo

delimitar melhor a representação de aula de música, objetivo principal deste trabalho.

O primeiro aspecto que destacado envolve a dicotomia especialização *versus* polivalência. P1 sustenta o argumento de que a polivalência põe fim à música, a partir da metáfora “[em Caxias] música é arte, não é música”. P2 argumenta no sentido de que sua especialização o impede de atender alunos com interesses diversos em sala, o que de certa maneira representa também uma crítica à aula de música obrigatória. P3 e P7, a seu turno, caminham no sentido da aceitação da polivalência: P3 trabalhando conteúdos para além das artes (auxiliando a matemática, por exemplo), e P7 trabalhando outras linguagens dentro de artes, como teatro e artes visuais. Mais adiante estes aspectos serão mais elaborados quando se falar do lugar especial da aula de música. P4, P5 e P6 não suscitam diretamente a questão, pois sua adesão à linguagem especializada acontece de maneira automática.

A LDB de 1996 dividiu as linguagens artísticas, pondo fim à polivalência que vigorava desde 1971. O simples fato de a especialização ser um assunto ainda em pauta no discurso dos professores (mais de vinte anos depois da promulgação da LDB/96) mostra como a matéria é controversa. Os cursos de licenciatura nas diferentes linguagens têm investido cada vez mais na especialização – basta observar a grade curricular de algumas faculdades de música do Rio de Janeiro - e na prática percebe-se pela fala dos professores como os agentes escolares, alunos e outros professores esperam um ensino generalista. A entrada em vigor da lei 11.769, de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino musical mas não fala na obrigatoriedade de professor especialista, ainda está sendo discutida pelos próprios especialistas da área de Pedagogia da Música.

A reação dos professores de música é controversa – vai da metáfora “[em Caxias] música é arte, não é música”, que agencia a representação do fim da música com a polivalência, até a

profissional que aproveita a abertura para trabalhar conteúdos de outras linguagens. Nos comentários às entrevistas já se falou sobre os argumentos dos entrevistados, mas a importância do posicionamento destes profissionais se manifesta na possibilidade de perderem sua independência em sala de aula – o calendário de festas escolares é extenso, e o profissional envolvido com aula de artes corre o risco de ver seu tempo transformado em “projeto” para enfeitar a escola. A especialização vem justamente contra esse “deixar fazer” de uma aula de artes que foca na vivência sem consequências, sem planejamento ou avaliação, característica da tendência pró-criatividade, como salienta Fernandes (2001). De toda sorte, alinhando-se ou não com a especialização ou a polivalência, ou ainda com um equilíbrio das duas opções, o professor deve ter em mente que existem objetivos na aula de música, que relacionam conteúdos e práticas numa perspectiva musical. Trata-se da consciência de uma didática musical específica, como destacado por Fernandes (2001) e sobre a qual se falou no capítulo I deste trabalho.

Não se observou correspondência significativa entre o ano de formatura dos professores e a adesão à especialização ou à polivalência. P7, por exemplo, formou-se sob a égide de um currículo que privilegiava a especialização, mas aproveita a abertura para trabalhar outras linguagens; P6, formado num currículo universitário que contemplava várias linguagens artísticas, trabalha apenas com música.

Um segundo aspecto relevante na delimitação da representação de aula de música dos professores entrevistados passa por seus argumentos envolvendo um lugar especial ocupado pela música e pela aula de música. P1 comenta as condições ruins de trabalho, em dois aspectos: a escola de um lado não entende a especialidade do ensino musical, e os alunos por outro lado comparecem às aulas obrigados e sem interesse. Isso contribui para que os dois lados não entendam o lugar especial da música. P2, a seu turno, parte da premissa que a aula de música é especial por ser a mais legal (as outras são chatas), referindo-se também ao duplo aspecto de incompreensão da

direção e secretaria municipal de educação de um lado e dos alunos desinteressados de outro, obrigados a assistir às aulas. P3 e P5 falam do *espaço* da música, em dois sentidos distintos. P3 argumenta pelo *encaixe* da música no projeto da escola, onde funcionaria como auxiliar das outras matérias – o que tornaria a música especial num sentido negativo, pois seu valor seria menor. P3 refere-se ainda às condições ruins de trabalho que não permitem à aula de música efetivar-se – e talvez por isso empreste-lhe este caráter secundário. Já P5 quando menciona *espaço* fala do lugar que encontra ou cria para levar a música para dentro da escola, o que evidencia o argumento de que a música está *fora* da escola para ele, é universo à parte. P4 sequer menciona a música em sua entrevista, o que sugere que quando pensa em seu trabalho outros aspectos tem maior importância. P6 exemplifica a união dos professores da sua escola a partir de uma oposição comum para evidenciar o sentido de o professor não ser especial dentro do coletivo escolar – mas seu argumento de “mudar o mundo” pela música torna a própria música especial, e conseqüentemente a *aula de música* é especial, por se o mecanismo que permite iniciar aquela mudança. P7 salienta o lugar especial da aula de música pela *dificuldade* da música – sua afirmação “desenhar todo mundo desenha” permite inferir que música não é todo mundo que faz, a música surge na aula como conteúdo que exige um algo a mais (talvez talento?), trata-se de habilidade específica difícil.

Apenas P6 não retrata a música como especial, no sentido de possuir características singulares que exigem tratamento diferenciado por parte dos agentes escolares. P2 chega a falar na necessidade da escola ser um coletivo, mas seu discurso caminha no sentido da competitividade entre as matérias pela predileção dos alunos, conquistando dessa forma um lugar especial. P3 coloca a música como auxiliar, de maneira que seu caráter especial se manifesta nesta diferença para com as outras matérias, estas sim principais e obrigatórias. No geral, a música acaba ocupando um lugar especial porque segundo os professores as condições são ruins para efetivar a

aula de música, e além disso a música para os professores entrevistados é difícil, ou está fora do universo escolar. Seja pela dificuldade, pela necessidade de criar espaço para a música, pela incompreensão das características do ensino musical, a maioria dos entrevistados sustenta o lugar especial ocupado pela música, dentro ou fora da escola. Trata-se do lugar do único, do raro, daquilo que não é banal, como explicitado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). O posicionamento da aula de música como especial situa o professor dessa matéria também num lugar único (menos talvez para P6), na medida em que tal indivíduo é portador daquele conhecimento singular que passará para os alunos (veja-se mais adiante as visões do papel do professor).

A fala de P7 é significativa para este tópico: “desenhar todo mundo desenha”. O nível de exigência relacionado às artes visuais ministradas por um professor não especialista tende a não existir, como se não houvesse técnica por trás do desenho. Por outro lado, os professores especialistas em música estabelecem um padrão de exigência – menos P6 – que torna o conteúdo musical uma dificuldade difícil de ser superada.

A questão da obrigatoriedade da aula de música também entra aqui, sob o ponto de vista de alguns professores de que os alunos com interesse em outras linguagens deveriam ter a opção de escolher. Não deixa de ser uma contradição quando os próprios professores de música sustentam dúvida sobre a importância da obrigatoriedade da matéria. Alguns profissionais a colocam como auxiliar de outras matérias, outros como integrada ao projeto da escola. A obrigatoriedade curricular da música é um assunto que permeia a fala dos próprios professores. Não há espaço aqui para entrar em detalhes históricos de constituição das matérias da escola, nem se trata de uma pesquisa sobre a importância da música na escola. Cumpre apenas destacar que os professores de música são também responsáveis pela maneira como os outros enxergam a matéria, e é conveniente sublinhar a importância da música em nossa cultura – presente também

no ambiente e na cultura escolar. Importa “tirar a música do pedestal”, para usar uma metáfora que destaca o lugar do único, estabelecendo critérios possíveis para sua aplicação em localidades como a que se analisa neste trabalho.

Um terceiro aspecto suscitado pelos professores entrevistados diz respeito à dicotomia ideal *versus* real. Este tópico refere-se diretamente às representações de suas práticas, pois trata da adaptação de seus conhecimentos e atitudes aos estímulos que recebem de volta do auditório a que se dirigem (alunos, direção, outros professores, agentes da escola). P1 salienta como vê seu trabalho pequeno, menor, contrapondo um ideal grande a um real que é “nada”. P2 usa a alegoria do “murro em ponta de faca” para sinalizar o choque entre o que o professor quer e o que os alunos querem. P3 fixa a limitação material e ausência de equipamentos necessários na escola na hipérbole “na escola falta tudo”. P4 menciona a “realidade cruel” e a questão de “tapar o sol com a peneira” para destacar esse real que reprova. P5, a seu turno, foca a mediação de choques entre as diferentes representações de música de dentro da escola como o papel do professor. É uma mediação cultural entre o ideal que o professor carrega e a realidade da escola. P6 fala no ideal de “mudar o mundo”, mas dá a entender que no real foca no trabalho – embora “informado” por aquele real. P7 talvez seja a única que evita a abstração de um ideal, pois comenta diretamente sobre seu trabalho.

Embora com soluções diferentes, quase todos os profissionais entrevistados mencionam uma diferença entre um ideal e um real. Os quatro primeiros entrevistados têm reação parecida – o ideal é distante, o real é muito difícil. Ao mesmo tempo em que agencia o sentido do “professor herói” – assunto mencionado mais adiante, sobre o papel do professor – as dificuldades da realidade sugerem um ideal construído de maneira descompassada para esses profissionais. Talvez esse ideal seja construído ao longo da graduação; talvez seja delimitado por aulas no estilo conservatorial, entendidas como aulas tradicionais de música (aula de instrumento ou de canto

com leitura de partitura, aulas de percepção que visam ao adestramento musical do professor como músico). De qualquer maneira, parece que na distância entre ideal e real quem está longe da verossimilhança é o ideal. Sublinhe-se que um ideal não necessariamente constitui um *objetivo*; e os objetivos planejados dos professores deveriam enquadrar-se na realidade em que trabalham, evitando o desgaste, frustração, *burnout* ou outro problema qualquer que emerge de uma meta *irrealizável* estabelecida pelo próprio professor.

Os outros profissionais entrevistados posicionam-se de maneira diferente. P5 fala em mediação cultural, que junto com a “escuta ampla” que o mesmo menciona sugere a vontade do diálogo, independente de algum “absoluto” determinado pelo professor. P6 fala sobre “mudar o mundo” no início de sua entrevista, mas mesmo com esse ideal permeando todo seu discurso sua descrição da prática sugere um foco no real – quando fala por exemplo que todos os alunos vão tocar, mesmo os que tocam “errado”. P7 parece aliar-se a esse sentido, pois argumenta também pela mudança do mundo dos alunos a partir de sua aula – mas sua própria satisfação com o trabalho e seus resultados fazem prova da proximidade entre seu ideal estabelecido e o real que a circunda.

Ainda quanto à distância entre ideal e real, pode-se dizer que o percurso entre esses dois pólos afeta o trabalho na medida em que o profissional não consegue percorrê-lo. Sem confundir, repita-se, ideal com objetivo, crê-se na possibilidade de trabalhar em prol de ideais considerados “altos” se o professor é capaz de estabelecer mecanismos que viabilizem alcançar tais ideais. Não há um “certo ou errado” ao se acreditar em algo para além dos objetivos de sala de aula – os elementos de motivação são variáveis de pessoa para pessoa, e o que é possível para um pode não ser para outro. Contudo, um bom planejamento considerando a realidade onde se trabalha e os sujeitos envolvidos com certeza ajuda no momento de efetivar a prática pedagógica musical.

Um quarto aspecto destacado no discurso dos professores refere-se a suas representações do

papel do professor – e a reboque surgem algumas representações do grupo dos alunos, a partir da oposição entre os dois grupos. P1 entende que professor é o mestre que ensina e exerce autoridade, e o aluno é aprendiz - o objetivo é ensinar a cidadania. P2 entende o professor como o mestre que tem acesso à qualidade; aluno é o aprendiz, assim como para P1. Melhor professor é o “professor artista”, capaz de chamar a atenção do aluno. P3 define a atuação do professor como a de educador musical, enquanto P4 vê como papéis do professor moralizar, educar, trabalhar o emocional do aluno. P5 fala no professor como aquele que ajuda o aluno a formatar sua linguagem a partir do modelo universitário, mencionando ainda que educar é “quebrar pedra”. P6 fala que professor é aquele que ensina os alunos, contextualizando. Sua atuação pretende modificar os alunos para melhor, “mudar o mundo”. Por fim, P7 menciona o professor como responsável por “abrir o mundo dos alunos”, aquele que desenvolve a escuta dos alunos.

Na definição do papel do professor, os profissionais entrevistados focam aspectos variados e não-coincidentes. Algumas representações, contudo, mostram-se comuns em seus discursos. A primeira que se pode citar é a visão do professor entendido como o mestre, detentor do conhecimento ou da qualidade, em oposição ao aluno que é entendido como aprendiz, que formará seu conhecimento – ou formatará sua linguagem – em função dos ensinamentos ministrados pelo professor. Além dessa representação, tem-se a do professor exercendo uma função diferente, que pode ser do psicólogo que trabalha o emocional; do artista que transforma a aula em performance; do moralizador que educa para a vida, ensinando cidadania, disciplina; do joalheiro que transforma os alunos de pedras brutas em diamantes lapidados.

Essa lista poderia seguir, mas entende-se que todos esses aspectos podem ser condensados na visão do professor herói, onde se define o herói como alguém que faz algo grandioso, difícil, destacando-se por isso dos outros indivíduos. Por que o “professor (ser um) herói” é uma metáfora e não apenas um jogo de palavras? Porque o destaque do herói, que o singulariza nas

histórias e tragédias, é diferente da realidade de trabalho do professor; tal metáfora condensa um sentido que amplifica a função e o esforço do professor na situação em exame (e talvez não só na situação em exame). As outras metáforas (já citadas) de aula de música presentes em “trabalho que custa”, “grande desafio”, “grande trabalho”, bem como o professor “que luta contra tudo” consolidam essa representação de um “professor herói” – seja ele um cavaleiro solitário, como um Dom Quixote, ou ainda um lutador em guerra contra a escola, os alunos, os monstros da mídia. O heroísmo do professor está presente nas lutas que enfrenta; está presente nas limitações materiais que inviabilizam seu trabalho; está ainda no ideal inalcançável que os profissionais estabelecem para si – todos elementos exagerados no discurso por meio de hipérboles. Isso faz com que os professores entendam como suas algumas funções que não lhes pertencem: psicólogos, conselheiros emocionais, família. De novo a questão (sobre a importância para a sua prática profissional) de o professor delimitar melhor seu campo de atuação, perceber o trabalho que pode fazer em função das condições materiais e humanas que encontra. O trabalho grande demais imobiliza, ou pode jogar a responsabilidade para outros planos alheios à atuação profissional do professor – governo ou direção, por exemplo. O profissional deve assumir as responsabilidades que são suas.

Quinto aspecto que ajuda na compreensão da representação de aula de música deste grupo são os argumentos dos profissionais entrevistados sobre repertório. P1 fala em partir do conhecido dos alunos para introduzir o desconhecido, posicionando-se em prol da identidade local e contra a música presente na mídia. P2 também se opõe à música de mídia, mas posiciona-se a favor de uma música que denomina “de qualidade”. P3, assim como P1, parte do conhecido para o desconhecido, mas estabelece uma visão estereotipada ou idealizada da música dos alunos quando menciona o “favela funk” como algo negativo e “coisas rurais” como positivo. P4 também se opõe ao funk carioca, embora mencione a possibilidade de sua aceitação significar

uma acolhida maior para o aluno. P5 define seu repertório base como música popular, opondo-se ao que seria um repertório “civilizatório”, com determinados conteúdos prontos. P6 foca a prática instrumental com repertório erudito do período clássico e ainda música popular. P7 atem-se aos princípios das chamadas “oficinas de música” e não defende repertório específico.

Foram mencionados na análise os elementos que agenciavam um sentido de reificação de determinado repertório – usualmente aquele levado pelo professor à escola. Embora não exemplifiquem o repertório de qualidade, alguns professores mencionam o funk como a antítese da qualidade – e este seria justamente o repertório básico dos alunos na visão deles (para maiores informações sobre o funk e representações sociais, ver Arruda e Jamur, 2005). A metáfora da música de mídia como *inimiga* aparece pela oposição entre o professor e os meios de massa, numa “guerra” que coloca o repertório presente na mídia num lugar de baixa qualidade (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005), justamente por ser acessível a todos.

Cumpram destacar que nenhum profissional entrevistado menciona uma organização de repertório que utilize em sala de aula. A reificação do repertório levado pelo professor, desta forma, não se traduz num programa sequencial em que o aprendizado de uma música serve de degrau ao aprendizado da seguinte – uma perspectiva conservatorial de ensino. Por negação, então, pode-se afirmar uma relativa volatilidade de repertório entre os profissionais, embora destaque-se a qualidade (aferida pelo professor) como critério de escolha. Nenhum dos profissionais entrevistados fala, por exemplo, em algum aluno levar uma música que goste para trabalhar em sala – pelo contrário, o que aparece avaliado como bom pelos professores é raro e se enquadra em critérios alheios e opostos aos alunos.

Sexto aspecto que importa assinalar na argumentação dos professores diz respeito ao seu entendimento de dias ou atividades bem sucedidos. Além da pergunta principal sobre como viam seu trabalho na rede de Duque de Caxias, os professores eram também questionados sobre sua

definição de um dia bem sucedido de aula. O intuito da pergunta era provocar os profissionais no sentido de discorrerem sobre as práticas que no entender deles promoviam a efetivação da aula de música da forma esperada. P1 fala em atingir metas, com objetivos determinados pelo professor e se possível agradando aos alunos. P2 entende que todos são considerados bem sucedidos – aula de música é a mais legal, as outras são chatas. P3 menciona que o dia bem sucedido é uma raridade, e seu acontecimento condiciona-se à realização de alguma atividade que consiga unir as pessoas. Para P4 o dia que dá certo é quando o aluno reproduz fora da sala de aula conhecimento adquirido lá. P5 fala em atingir as metas estabelecidas pelo professor, mas essas metas devem ser discutidas, não devem ser civilizatórias. P6, a seu turno, refere-se a atingir metas o mais individualizadas possível, além de sair da escola com os alunos para apresentações. P7 foca em mexer com a autoestima e a autoimagem do aluno, e assim como P6 sair da escola com os alunos para apresentações.

Percebe-se no discurso dos entrevistados uma tentativa de generalização e abstração do conceito de dia bem sucedido, a partir de um conceito que sirva para todas as situações. É desta maneira que P1, por exemplo, fala em atingir as metas estabelecidas por ele; independente do conteúdo determinado, o “atingir metas” configura a execução de seus objetivos. Da mesma maneira que P1, P5 e P6 falam em atingir metas, mas de maneiras diferentes. P5 preocupa-se com o diálogo, e suas metas são baseadas no que ele chama de “não-ortodoxia”, uma posição contra o ensino de conteúdos tradicionais em música. P6 trabalha conteúdos tradicionais (utilização da escrita na pauta musical, prática de repertório determinado) com seus alunos, mas busca metas o mais individualizadas possível – ele exemplifica a situação de um aluno para ilustrar como busca essa personalidade no ensino.

P2 considera o lugar ocupado pela música tão especial que não há dia ruim – as aulas de música são *sempre* legais, as outras são chatas. Aqui não entra em questão conteúdo, nem a prática

efetivada, porque a sensação do professor lhe informa que a aula atinge seus objetivos. Essa situação parece caracterizar uma representação romantizada da aula de música, na medida em que o prazer proporcionado é instantâneo. É a metáfora presente na música que seduz, que salva, que cura, como observa Duarte (2004). Os critérios de P2 não têm relação com a música, antes com as sensações que ela proporciona, restando sugerida uma situação de não avaliação da atividade.

Se P2 coloca a aula bem sucedida no lugar do *sempre*, P3 coloca no lugar do raríssimo. A expectativa de P3 caminha no sentido da “união das pessoas”, como se a aula de música fosse capaz de superar as diferenças entre as pessoas. Seria como acreditar que a aula possui um argumento pela união, a música unindo as pessoas, numa visão também romantizada. Mas se P2 aceita sua própria sensação positiva como critério para avaliar o sucesso, P3 vê na desunião dos alunos o motivo de seu fracasso. A aula de música de novo ganha objetivos independentes de conteúdos e práticas musicais.

P4 fala na reprodução fora da escola de conhecimento adquirido lá dentro; na análise individual de sua entrevista já se falou suficientemente sobre esta perspectiva. Mais interessante para destaque é a posição de P7, que como P2 e P3 coloca como característica de sucesso da atividade elementos que não dizem respeito diretamente à atividade musical – no caso, melhoria de auto imagem e auto estima. Trata-se de um aspecto psicologizante do ensino, em que fica deturpada a atividade pedagógica em prol de efeitos diversos. Não que a atividade de ensino seja incapaz de produzir tais efeitos, mas o foco neles não deveria ser objetivo final.

Um sétimo e último aspecto para melhor entender a representação de aula de música dos professores entrevistados diz respeito a soluções e caminhos apresentados por eles para o ensino musical em Duque de Caxias, RJ. P1 fala no incentivo à criatividade dos alunos, além do investimento num “plano maior” de levar cultura. P2 prefere a realização de oficinas reunindo somente os alunos interessados. P3 entende que o caminho é o foco no comunitário, ater-se à

realidade dos alunos. P4 sugere que a solução passa por trabalhar o emocional do aluno. P5 salienta que o professor deve desenvolver uma escuta ampla sobre o que os alunos trazem. P6 entende que o projeto deve desvincular-se do professor e virar da escola, “contaminar” a escola. P7, por fim, propõe o jogo e desafio como formas de resolver problemas disciplinares – a preguiça dos alunos é grande no entender dela.

A apresentação de soluções e caminhos para o ensino musical no discurso dos professores entrevistados soa coerente com o processo de luta ou mudança em que se inserem. Uma solução surge para enfrentar um problema, e o discurso dos professores agencia o sentido de um problema a ser resolvido. Seja para proteção dos alunos contra a mídia, seja na solução de questões disciplinares, seja auxiliando com as outras disciplinas ou melhorando o papel representado pelos alunos, os profissionais articulam um sentido de *alternativa* ou ainda *criação de opção* como forma de dinâmica para a aula de música. Trata-se de representação que articula uma possibilidade de sucesso (ou dia bem sucedido) com um ideal que o professor almeja. Num certo sentido está condensada aqui também uma representação do papel do professor, numa perspectiva mais prática e relacional com a escola. Cada um dos professores entrevistados menciona um aspecto para garantir um futuro para a atividade, e esses aspectos lidos em sequência podem ser interpretados como disposições gerais para um ensino musical numa rede como a de Duque de Caxias. Sem serem perguntados sobre isso, os professores apresentam caminhos a partir das suas realidades práticas e imediatas.

Os sete aspectos organizados neste capítulo ajudam a categorizar os argumentos dos professores numa espécie de compilação por assuntos. Todos estes assuntos ajudam no sentido de criar diferentes perspectivas sobre a representação de aula de música dos professores entrevistados.

Na dicotomia especialização/ polivalência, os professores revelam seus conflitos e aderências com a orientação municipal sobre a aula de artes. Na questão do lugar especial ocupado pela

música e pela aula de música, mostram suas divergências e convergências com agentes escolares, direção, outros professores, delimitando seu campo de atuação. Quando falam das diferenças entre ideal e real, explicitam o percurso que separa a aula de música que cultivam em teoria e aquela que conseguem executar. Quando falam do papel do professor, e aqui os argumentos vão além de suas práticas e envolvem conselhos destes profissionais para todos os professores, os entrevistados identificam suas funções – nem sempre coincidentes com a de um professor de música. Quando os professores falam de repertório estão delimitando os universos que entendem interessantes para entrar numa aula de música. Finalmente, quando falam dos seus sucessos e exemplificam soluções e caminhos para o ensino musical em Duque de Caxias, ajudam a definir a prática que merece ser reproduzida na aula de música.

Os aspectos suscitados ajudam a corroborar a metáfora que agencia o sentido de aula de música para estes profissionais: a aula de música é *luta*. Como identificado no discurso dos professores, fala-se em “educar é quebrar pedra” (P5), “dar murro em ponta de faca” (P2), “música é arte, não é música” (P1), “comprar a briga da escola” (P3). Quando P4 fala em “tapar o sol com a peneira” dá conta dessa situação que atingiu um ponto que não pode sequer ser disfarçada. Dois profissionais (P6 e P7) parecem trazer um elemento de novidade, focando a atuação não na luta, mas na mudança: “mudar o mundo” (P6), “abrir o mundo dos alunos” (P7). Mas estes mesmos profissionais de outras maneiras fazem referência à *luta*, quando enfatizam o heroísmo do professor, quando resguardam o lugar especial da aula de música e consequentemente do professor de música. Por que “luta” é uma metáfora? Porque seu campo de significado está associado à guerra, e não à prática de sala de aula.

A metáfora do *professor herói* apareceu também de maneira destacada: além de enfatizar o aspecto de luta, dá conta dessa representação do trabalho do professor como algo fora do comum. Como o foco deste trabalho concentrou-se na *aula de música* e suas prováveis representações,

não se pode aprofundar esta questão tanto quanto ela permite. Cumpre salientar que muitos significados podem ser apontados a partir dessa representação: há o herói que salva, o herói que sobrevive, o herói que destrói o mal... Além de reforçar a metáfora “luta”, a metáfora do herói se presta a várias considerações, que serão porventura ampliadas em trabalhos a serem desenvolvidos posteriormente.

O aspecto de *luta* não chega a ser novidade em pesquisas envolvendo a relação do professor com seu trabalho. Alves-Mazzotti (2005), utilizando a teoria das representações sociais a partir da abordagem estrutural de Abric (1998b) e desenvolvendo metodologia diferenciada (levantamento de dados com livre evocação de palavras) chega a resultados semelhantes. Trata-se de trabalho envolvendo a identidade e capacitação do professor ante às exigências e desafios contemporâneos. O grupo analisado é mais amplo, e inclui professores de primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental. Segundo Alves-Mazzotti (2005), os dois grupos possuem núcleos centrais de representação distintos: para os profissionais do primeiro segmento, ser professor gira em torno da palavra *dedicação*; já para os professores do segundo segmento, o núcleo da representação seria justamente “lutar cotidianamente contra as dificuldades de toda sorte que se interpõem entre ele [o professor] e seus alunos” (Alves-Mazzotti, 2005, p. 2605, grifo nosso). Por um caminho diverso, chegou-se ali a essa mesma representação de *luta*.

Apesar de mencionarem as dificuldades e problemas encontrados no cotidiano de suas práticas agenciando o sentido grupal de *luta*, os professores entrevistados nesta pesquisa apontam caminhos que não sugerem identificação de grupo. Ou seja, embora a definição de luta manifeste-se em todos os profissionais, as soluções não coincidem. A organicidade do grupo mostra-se na crítica, mas as respostas não são concatenadas num sentido comum, antes representam esforços isolados sendo desperdiçados no dia a dia escolar. Em muitos momentos, surge a organicidade como um grupo de músicos – mas não como um grupo de professores de música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O norte desta pesquisa foi delimitar a prática de aula de música em Duque de Caxias, RJ. A partir dos lugares de onde os professores desenvolvem seus argumentos, chegar à metáfora que dá sentido aos seus discursos. A partir das representações explicitadas, contribuir para a compreensão daquela prática – entendendo que as construções cotidianas têm valor de conhecimento, dentro dos princípios da teoria das representações sociais.

A análise figurativa permitida pela leitura retórica possibilitou identificar no discurso dos professores os argumentos ali contidos. Os dados individualizados apontam diversos caminhos de pesquisa, pois muitas representações emergem: de música, do papel do professor, de educação de escola pública. O foco na aula de música vem a calhar, entre outros motivos, pela lei 11.769 de 2008, que torna obrigatório o ensino da linguagem musical. E não só por isso: como ficou dito, existe um descompasso entre a lei e a situação da rede municipal, pelos conflitos entre atuação polivalente e especializada.

Os entrevistados sustentam em sua argumentação a significação da aula de música como *luta*. Quando os professores discutem a oposição polivalência *versus* especialização, argumentam numa situação criada pela política de ensino do município. Independente do posicionamento dos professores, essa é uma discussão que não precisava acontecer em virtude dos preceitos da LDB/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Trata-se da oposição dos professores frente à Secretaria Municipal de Educação, como representante do governo na área da educação, e este é um dos aspectos da metáfora *luta*. Outro aspecto seria entre representações como aquelas reveladas na dicotomia ideal/ real; o lugar especial ocupado pela música; o professor de música

retratado como um *herói* que combate forças que se apresentam contrárias ao seu trabalho; ou ainda na apresentação de soluções para o ensino musical. Claro está que não se fala em posicionamentos unânimes, mas a argumentação persuade no sentido da *luta*, que o professor trava com os superiores, com os alunos, em alguns momentos contra a sociedade, quando vê a necessidade de “mudar o mundo”.

P1 quer parar de reclamar, mas acha que se deve investir num plano maior para levar cultura àquelas populações. P2 almeja realizar oficinas, mas elas não acontecem ainda. P3 procura focar o comunitário, trabalhando no projeto da escola, contudo este não contempla a música. P4 acha importante trabalhar o emocional do aluno, e a aula de música passa a funcionar como uma sessão de terapia. P5 quer escutar os alunos, e entende que os outros professores deveriam fazer o mesmo. P6 quer contaminar a escola com a música. P7 quer vencer a preguiça dos alunos. A falta de organicidade das propostas apresentadas pelos professores dá conta de um isolamento profissional, ao mesmo tempo em que se percebe a delimitação de um cenário problema comum. A comunicação aparece prejudicada, e como componente básico nas interações entre orador e auditório, percebe-se aí um ponto importante a ser trabalhado na rede municipal de Duque de Caxias, RJ.

A argumentação dos professores caminha no sentido de identificar problemas e criticar situações de organização e gerenciamento de atividades. Entende-se que a educação vai de alguma maneira vincular-se sempre a questões políticas, ainda mais se o objeto de estudo representa rede municipal pública. Colocar a decisão e a atitude apenas em direções de escola ou no desenvolvimento de políticas governamentais pode atrasar o processo de melhorar a realidade de trabalho. O professor possui papel diretivo em sala de aula, ainda mais num campo ainda tão aberto como o das artes no município de Duque de Caxias, RJ, em que os conteúdos, didáticas e ferramentas são permissivos para atitudes tão diferentes como as descritas neste trabalho. O

professor pode estabelecer práticas condizentes com a realidade encontrada, delimitar melhor seu trabalho e buscar entender ou mesmo construir a função e a importância do ensino musical na estrutura regular da escola para, então, persuadir os outros agentes envolvidos - alunos, equipe pedagógica, pais, etc.

Deve-se agradecer aos professores que participaram dessa pesquisa como narradores de problemas que acontecem não só em sua prática particular. Tais profissionais são portadores de representações de ensino e de prática musicais, contribuintes para o funcionamento da rede municipal de ensino em Duque de Caxias. Não se buscou um “retrato fiel” daquela realidade, pelo simples entendimento de que talvez isso não exista. Mas a importância desses relatos reside justamente na característica de portarem representações e saberes particularizados da prática do magistério em música, saberes metaforizados no discurso.

Um outro aspecto envolvido na análise proposta neste trabalho diz respeito ao relacionamento com o grupo de alunos; grande parte dos professores entrevistados os trata como uma massa com reação uniforme - a menção ao aluno concentra-se no assunto disciplina (ou melhor, indisciplina). Sim, as turmas às vezes têm mais de quarenta alunos; sim, muitos deles não tem uma estrutura familiar ou social compatível com o modelo idealizado pelos professores; mas importa fugir do determinismo ambiental e perceber que a resposta em sala de aula não é tão uniforme assim – não sempre. Conselhos de classe das escolas são ótimos para referendar essa última afirmação: destaques positivos, destaques negativos, alunos com problemas... No fim das contas, o foco do professor acaba sendo o “aluno problema”, e não o aluno considerado bom.

Esta é outra faceta da metáfora de *luta*, numa representação que considera a educação como ferramenta *salvadora* dos alunos, quando na prática essa salvação não se sustenta. A impressão que fica é que os professores miram longe demais, e a munição usada não serve para a situação descrita. Não deixa de ser um erro de planejamento. Claro que entender isso no turbilhão do ano

letivo seja compreensivelmente complicado.

Vislumbra-se um descompasso entre a formação na faculdade e a realidade de rede municipal tal como está sendo representada pelos professores. É como se o indivíduo saísse da graduação com boa formação de músico, mas com formação ruim de professor. Do lado músico, estabelece ideais de música e aula de música, numa perspectiva tradicional mesclada a elementos escolanovistas e uma leve pitada de princípios das chamadas “oficinas de música”. Pelo lado professor, encontra-se atônito, num estado de imobilismo em que parece não saber como atuar na situação em que a música não é a tradicional, em que a representação de música é diferente daquela construída na faculdade ao longo de anos de estudo, em que a meta estabelecida é gigante se comparada às ferramentas disponíveis.

Embora em alguns argumentos presentes nas entrevistas realizadas os professores metaforizem a distância que a música tem da escola, fica sugerido que são os próprios professores os criadores dessa distância – pela reificação de repertório, pela pouca flexibilidade na comunicação com os alunos, pela insistência em trabalhar uma música que *já é* antes mesmo de aparecerem os sujeitos envolvidos no processo pedagógico e nas diversas possibilidades de práticas musicais. Na representação dos professores a música vem *antes* dos alunos, e não *durante* ou *com os alunos* como seria desejável. A comunicação professor aluno vem na maior parte das vezes com o argumento pronto, que é o de ter como objeto uma música específica, ainda que em alguns casos professores admitam o diferente. Admitir o diferente acaba significando assumir que ele é externo àquela representação que se quer passar – aceita-se o funk, por exemplo, não pelo que ele é, mas como meio de se atingir outra coisa, essa sim representativa do (e para o) ensino musical.

Metodologicamente, mostrou-se adequado pesquisar as representações a partir das figuras de pensamento. Quando questionados sobre como vêem seu trabalho, os professores argumentam estabelecendo sentidos de aula de música e também de música. Embora o trabalho não

pretendesse estabelecer as representações de música – pelo menos no Rio de Janeiro esse trabalho já foi feito por Duarte (2004) – percebe-se nos argumentos dos professores como essas representações influenciam a aula de música, na maior parte das vezes tornando-a muito difícil, trabalhosa, irreal, inalcançável. Os professores tentam dar conta “do mundo inteiro”, e muitas vezes acabam dando conta de menos do que poderiam.

O intuito aqui não é de criticar o trabalho desses profissionais, mesmo porque as descrições de dias positivos e bem sucedidos dão conta de processos estruturados e funcionais em andamento. Mas uma reavaliação da aula de música precisa ser feita para que esses dias se transformem na regra e não na exceção. Para construir alegorias diferentes de “tapar o sol com a peneira” ou “dar murro em ponta de faca” por outras que possam enaltecer o trabalho das pessoas envolvidas nas práticas musicais - possibilitando que tais práticas tornem-se um produto ou parte das pessoas também. Os cursos de formação de professores de música têm importante papel a cumprir neste sentido, estabelecendo uma comunicação melhor com a realidade profissional por meio da análise das representações que os professores constroem sobre aula de música. Este entendimento mais conectado com a prática permitiria a gradação do núcleo da representação para algo mais profícuo para o desenvolvimento profissional. O ensino superior muitas vezes se vê como um ambiente separado, quase como um “oásis” (para usar uma metonímia carregada de leve ironia) que não precisa se relacionar com o que há fora dele. Os graduandos precisam entender o aspecto de formação de identidade profissional implicado no objetivo do curso, e os professores da graduação também, pois a realidade do conservatório de música é estatisticamente mínima no universo de trabalho dos licenciados em música.

Com a questão da obrigatoriedade de ensino de música próxima de se concretizar - a lei 11.769 é de 2008, mas fala em três anos para implementação – mesmo sem a exigência da especialização, acontecerá uma demanda cada vez maior dos profissionais especializados.

É preciso ter clareza de objetivos a se atingir na aula de música; é preciso estabelecer uma avaliação que se relacione com a aula, e a adaptação às diferentes realidades encontradas pelos profissionais demanda um planejamento eficaz e flexível. Em termos de políticas para o ensino musical, cumpre efetivar o processo comunicativo entre os professores, para que o grupo se reconheça como tal e possa interagir no sentido de estabelecer e efetivar seus objetivos de ensino musical.

Por fim, cabe destacar outros possíveis caminhos a partir dos resultados aqui assinalados. A observação da prática dos professores entrevistados para esta pesquisa certamente colaboraria para o estudo das representações presentes, bem como criaria contrastes com a metodologia aqui adotada. A comparação com outras realidades locais no nível municipal contribuiria para a reprodução de modelos bem sucedidos, a partir da análise de sucessos locais e adaptações necessárias. A participação de professores em outras pesquisas deste tipo pode melhorar a comunicação entre os profissionais da área, seja no nível das escolas de ensino fundamental e médio, seja na graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p.27-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método das ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p 57-73.

ALVES –MAZZOTTI, Alda J. et al. Os sentidos de ser professor. In: IV Jornada Internacional e II Conferência brasileira sobre Representações Sociais. 2005. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2005, p. 2590-2607.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. 2002. Goiania. *Anais ...* Goiania: UFG, 2002, p. 18-29.

_____ Representações sociais sobre música em escolas públicas de Uberlândia, MG: subsídios para políticas de educação musical. In: IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. 2000. Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000.

ARRUDA, Angêla M. S. & JAMUR, Marilena. O “proibidão”: Representações sociais no funk carioca. In: IV Jornada Internacional e II Conferência brasileira sobre Representações Sociais. 2005. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2005, v. 1, p. 1681-1692.

CASTRO, Claudio de M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SÁ, Celso P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

DUARTE, Mônica de A. & ALVES-MAZZOTTI, Alda J.. A representação de ‘menino de rua’ por crianças e adolescentes de classe média. In: MOREIRA, A. S. P. (org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 391-410.

_____ *Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social*. Educação e cultura contemporânea. Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v.1, n.2, p.81-108, 2004.

DUARTE, Mônica de A. & MAZZOTTI, Tarso. *Percepção, cognição e apreciação musical, etapas de um mesmo processo*. Curitiba: Deartes – UFPR, 2005. p. 145-151.

DUARTE, Mônica de A. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DURKHEIM, Emile. *As normas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Abril, 1978.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. 19. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FERNANDES, José N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Opus - Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, ano VI, n. 6 (1999) Rio de Janeiro: ANPPOM, 1999.

_____. *Caracterização da didática musical*. Debates, n. 4 – Cadernos do programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro: CLA/UNIRIO, 2001, p. 49-74.

GILLY, Michel. Representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana (orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.) *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KONDER, Leandro. *Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

LAKATOS, Eva & MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MAZZOTTI, Tarso. Quem tem medo da retórica? In: I Congresso Latino de Filosofia da Educação. 2000. Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação – ABE, v.1, 2000c. p.229-241.

_____. Confluências teóricas: Representações Sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. In: *Texto de referência da V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Brasília, de 31 de Julho a 3 de Agosto de 2007.

_____. Analyse des métaphores : une approche pour la recherche sur les représentations sociales In : GARNIER, C. & DOISE, W. *Les Représentations sociales. Balisage du domaine d'études*. Montréal: Éditions Nouvelles, 2002. p. 207-226.

_____ Filosofia, Educação e Pragmatismo. In: GHIRALDELLI, P. *Filosofia Americana*. Marília, n. 1, 2003, p. 81-95.

_____ Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios. Marília, São Paulo: Poësis Editora, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____ *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERELMAN, Chaim & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; revisão de tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SEMIN, Gun R. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

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

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

ANEXOS

Transcrição entrevista P1

Me fala sobre sua experiência como professor de música lá em Caxias. Que que faz o teu dia feliz, o que funciona, o que não funciona?

Como é o seu trabalho, como você funciona profissionalmente lá em Caxias?

P1: Isso é uma coisa muito vaga. Como que eu funciono em Caxias, especificamente? Primeiro, você tem o ideal e você tem o real, como em todo lugar. O ideal é o que que eu penso em relação a uma aula de música numa sala de aula; o real é o que que eu tenho pra trabalhar. O ideal é que, enfim, penso na aula de música numa sala de aula em que você trabalhe prática, trabalhe teoria, percepção, e trabalhe o desenvolvimento de, quer dizer, a aquisição de novos conhecimentos culturais na música – basicamente. Obviamente tudo misturado, isso inclui a prática, inclui a teoria, inclui tudo. Isso numa sala de aula, o que é completamente diferente de um trabalho em projeto. Em Caxias você vai encontrar muita gente que trabalha por projeto, que aí é outro tipo de “lance” – você vai ter oficinas de flauta doce, de violão, de percussão, etc. Isso é muito diferente por dois motivos principais: o primeiro é que o projeto é uma coisa mais específica, pra você desenvolver ou o trabalho de instrumento, ou a teoria, ou “tarara” (*qualquer coisa*), e o segundo, que eu acho até mais importante é que no projeto vai se inscrever quem tá a fim, na sala de aula você trabalha com todo tipo de público. Dentro disso, tem esse ideal de música, e tem a prática. A prática, o real, que é o que se tem pra trabalhar em Caxias é absolutamente nada. Pelo menos na minha escola, em termos materiais, a gente não tem nada.

Que que você chama de termos materiais?

P1: A gente não tem nenhum equipamento específico pra trabalhar educação musical. Não tem instrumento, não tem nem aparelho de som, não tem vídeo, não tem nada. Não tem sala de música preparada pra isso, não tem nada. É você numa sala comum, em que sai o professor de Matemática entra o professor de Arte, e tem isso, você não tem nem o reconhecimento de ser um professor de música trabalhando numa sala de aula, você é um professor de Artes, trabalhando – geralmente – com gente da escola que não sabe nem que música é diferente de “artes” direito, ainda tá preso na idéia de que na educação artística tem que se trabalhar a arte como um todo, e não que existem linguagens diferenciadas.

E como você vê seu trabalho nesse contexto que você tá falando? Quer dizer, você tá atuando lá como professor, né?(F.: Exatamente) Como é que você vê o seu trabalho?

P1: Eu vejo sempre de uma forma muito menor do que eu gostaria de enxergar, porque... Você entra numa escola cheio de idéias e coisas a fazer, e chega lá não é nada disso, né. Mas eu vejo que existem algumas conquistas reais, em relação a algumas turmas, pelo menos, ou a alguns alunos dentro de cada turma. Eu vejo que é um trabalho que nunca funciona pra todo mundo, isso não existe. E dentro dessa questão é um trabalho que, portanto, vai funcionar como funciona o

trabalho de qualquer outra disciplina. Nesse ponto, a música, em Caxias, é a arte, não existe a música, então é muito difícil falar de uma educação musical em um município que não reconhece a educação musical como independente das outras linguagens artísticas. Mas enfim, é um trabalho onde, enfim, perdi o fio da meada...

Bom, o que eu falava é que o lance prático, de certa maneira, acontece, de alguma maneira vai aquilo ali. Então dentro dessa prática que acontece, aos trancos e barrancos, alguns alunos vão, outros não vão, o que eu queria que você falasse um pouco é sobre como você vê o seu trabalho nisso, você já falou um pouco, né, de ser menor, a gente não faz o que a gente foi preparado...

P1: (interrompendo) é engraçado porque desde que eu entrei, esse pouco tempo em Caxias, eu tenho colocado, eu tenho visto e conseguido me colocar não somente da área da educação musical, mas sim dentro da área da educação. E dentro disso eu consigo ver muitas semelhanças entre os professores das várias disciplinas. Acaba que todo mundo enfrenta o mesmo problema, que é essa coisa, por exemplo, de achar que a gente poderia estar fazendo muito mais, que o trabalho é muito menor do que a gente gostaria, é praticamente um senso comum entre os professores, principalmente os professores mais novos, professores que entraram nesse último concurso, que foi o que eu entrei também (*o professor refere-se ao concurso ocorrido em 2006*). Na escola onde eu estava, até ano passado, todos os professores eram desse último concurso, e a sensação de todo mundo é aqui a gente não dá aula, aqui a gente toma conta de aluno, e tenta ver o que dá pra fazer, sabe? Todos eles, todos os outros professores eram mais experientes do que eu, e todos eles falavam “eu dou aula em outras escolas, me dão condições pra isso, aqui eu tento fazer alguma coisa”, e isso é muito frustrante pra muita gente. O grande trabalho, lá dentro, é você lidar com essa frustração de você adequar o ideal ao real que se tem. Só que chega um certo momento que você tem que parar de reclamar, né, e fazer alguma coisa efetivamente, senão, cara, não dá. E aí é que as coisas começam a acontecer, muito pouco, mas começam. Então consegue-se ver que do início de um ano até o final do ano, quando chega no final do ano, as turmas geralmente usam alguns termos que você percebe que você trabalhou aquilo durante o ano. Elas fazem algumas práticas espontâneas que de repente você percebe que você trabalhou aquilo durante o ano. É um nível ainda muito pouco, eu acho, mas é alguma coisa. Eu enxergo o trabalho lá dentro não como um trabalho de “vamos ensinar às pessoas música”, mas sim um trabalho de cidadania. E o que é um trabalho de cidadania? É tentar fazer com que aquelas crianças enxerguem outras realidades além da realidade delas, porque o que acontece, o que eu vejo acontecer muito por lá é que as pessoas estão naquele mundinho delas, e elas acabam sendo manipuladas por tudo que a gente conhece, pela cultura de massa, porque elas se fecham naquele mundinho delas e por não terem oportunidade e por não terem um entorno adequado a sair dali, acaba que nada mais existe praquelas crianças. O que existe é a cultura de massa e aquela coisa que eles ouvem, o que a gente conhece. Então às vezes eu acho que a grande função de uma educação musical ali dentro de Caxias especificamente, e de comunidades carentes, e tal - apesar que nem toda comunidade em Caxias é carente, mas na escola pública geralmente vai ser, sabe. Mas ali naquela comunidade, nessa realidade de escola pública, principalmente em Caxias mas acredito que não só, a grande função é tentar – talvez seja menos fazer com que essas crianças desenvolvam habilidades musicais, ou artísticas, ou corporais, ou às vezes um pouco menos tentar fazer com que elas percebam a relação do espaço e do tempo e das alturas e isso tudo, e às vezes mais conhecer outras culturas a que elas não têm acesso. E tentar fazer com que esses outros tipo de música que elas não vão ouvir na televisão, no rádio nem nada disso, tentar fazer com que de alguma forma elas entendam que isso é tão música e tão arte e tão importante quanto

o que é bombardeado todo dia pra elas. Isso é o grande desafio, isso é muito difícil porque não tem muito como, eu não vejo muita saída em que esse tipo de música que pode ser trabalhado como um desenvolvimento cultural pra essas crianças seja pra elas mais do que musiquinha de escola. E aí você vai depender muito da realidade de cada aluno nisso. Eu fui mostrar um maracatu pra uma turma de nono ano, mostrei até certo ponto profundamente, porque não botei só cançãozinha não, a gente trabalhou toada de maracatu, vimos a origem daquilo, contexto histórico, de onde que vinha, o contexto histórico de Pernambuco de onde veio, uma série de coisas, ficamos um bimestre trabalhando o maracatu, junto com outras coisas, mas também o maracatu. E quando eu botei a música pra tocar, num rádio que eu consegui... Tem um aluno da turma, que tem uma estrutura familiar muito boa, tem uma educação muito acima da média de lá, e foi muito claro quando eu botei aquilo ali e o cara ouviu aquilo ali, ele ouviu e falou “Nossa, professor, mas que interessante, que som é esse, que sonoridade é essa de onde que vem isso, quem são essas pessoas, olha que força desse batuque, olha...”, o cara ficou amarradão no negócio, sabe. E ele é um cara comum, não é nerd nem nada, gosta de rock, gosta de banda emo, quer dizer, isso dentro da realidade deles é até uma coisa estranha, porque ele não é da galera do proibidão, é da galera do roquenrol, ele gosta de “Luxúria” (*banda de rock*), gosta de bandas de rock. E aí ele ficou todo interessado nisso, e mais uns dois ou três da turma também. E você vê claramente que aqueles alunos que não tem uma formação, uma estrutura familiar, ficaram tipo “que isso, professor, é macumba, né, isso aí é macumba”, que é um clássico, qualquer coisa que você mostre que não seja da realidade, da identidade, da realidade cultural deles, do universo deles eles vão chamar de macumba. Pode ser música cigana! Eu já botei música cigana pra eles ouvirem e eles falaram que era macumba. E aí a gente começa a ter divergência entre os professores – eu tô falando tudo ao mesmo tempo (*rindo*). Quando a gente tem aula na faculdade, de todas as questões didáticas e pedagógicas, a gente aprende que você tem que usar o universo cultural do aluno na hora de você dar aula – tá, tudo bem, então você procura fazer isso. Só que quando você começa a pensar individualmente, começa a ver que o universo cultural dessas crianças é praticamente nada. Existe muita coisa sendo feita aí musicalmente que as crianças não conhecem. E eu acho que é de certa forma ditatorial você não oportunizar a essas crianças ouvirem esse tipo de coisa. E muita gente vai torcer o nariz e dizer que você tentar trabalhar outras coisas, de um outro universo cultural, é você tentar levar uma cultura da elite pra aquelas crianças, e que não tem nada a ver com elas. E eu acho que não é assim, eu discordo disso, porque há um tempo, quando se queria simplesmente europeizar tudo, isso fazia sentido. Mas hoje a gente vive um momento onde se você chegar numa academia, ou numa escola elitista, e botar uma música da favela, as pessoas vão falar “que legal, está botando a música da favela pra elite ouvir e isso é bom!”... Mas se você chega numa comunidade carente e bota na sala de aula, meio que obriga todo mundo a ouvir uma música europeia, ou uma música folclórica que não é a deles, vão dizer “não, você tem que trabalhar com o universo sonoro das crianças”. Então acho que existe uma contradição, claro que não é todo mundo que diz isso.

Como que se faz isso, né, apresentar o novo pra crianças...

P1: Pois, é! E quando você vai ler a legislação, por exemplo, você vai ver que um dos objetivos da educação musical ou da arte, do ensino da arte, é proporcionar a aquisição de conhecimentos de várias culturas do mundo, ainda dizem, né. E Falam “Não, você tem que trabalhar dentro do universo sonoro da criança”. Então acho que não é bem assim, trabalha-se também isso, mas o objetivo não é só esse. E eu acho que nesse sentido, dentro dessa realidade, as crianças são muito carentes de diversidade cultural. Muito carentes, elas só conhecem ou o que tá no entorno delas

que geralmente é o funk proibidão e se não falar de drogas, sexo e mulheres não tem graça, ou é o que vem bombardeado pela comunicação de massa, é um ou outro. Eu tento mostrar praquela galera que de uma certa forma existe espalhado pelo Brasil, existem várias outras comunidades, existem várias outras pessoas do mesmo nível social que elas, ou de níveis sociais abaixo, ou na miséria, ou não na miséria, ou sei lá, várias comunidades que invés de simplesmente importarem o que vem de fora, eles criam e mantêm o seu próprio universo sonoro, a sua própria identidade com isso, desenvolvem um laço, e às vezes até um poder dentro da comunidade por terem a sua própria identidade sonora. Eu já citei alguns exemplos como em Arco Verde, Pernambuco, tem o povo do coco, raiz de Arco Verde, que trabalhavam na roça, e tudo mais, montaram o grupo fazendo a música deles, o coco de Arco Verde, que é diferente de outros tipos de coco, e por eles manterem isso, por eles cultivarem isso e desenvolverem as coisas dentro do universo sonoro deles, ou seja, não é um universo sonoro importado das novelas, é uma questão deles, com influências obviamente de coisas de fora, mas uma coisa muito deles, eles acabaram saindo de Pernambuco com isso, saindo de Arco Verde. Hoje em dia eles vão tocar em outros lugares, vão pra capital, pra Recife, já foram pra Europa, já vieram pro Rio, já foram pra São Paulo porque eles tinham uma identidade própria. E essa busca que eu tento às vezes instigar nas crianças, qual a identidade de vocês como gente de uma comunidade de Duque de Caxias, o que que tem aqui no entorno? É o funk, não é o funk, de onde que vem isso, como que a gente vai compreender? E aí você entra num contexto de ensino da educação musical que passa por uma compreensão do contexto histórico, do seu contexto político e de tudo mais que te cerca. Não só “o objetivo aqui é você tocar um tambor”... Muita gente acha que educação musical, inclusive gente da própria escola, às vezes, acha isso – “o objetivo musical é que chegue no final do ano as crianças cantem uma coisinha e tá bonito”, “faz uma apresentação aí e tá bom”. Eu conversei até com professores de Caxias, professores de artes, de música, que falavam: “Cara, chega na tua turma, faz uns instrumentos reciclados, bota pra batucar uma coisinha, mas não vou chegar numa turma aqui de Caxias e mostrar um chorinho pra eles, porque eles não vão entender nada, não vai rolar, vou colocar um chorinho e eles não vão entender nada, então bota aí os caras pra batucar”. Beleza, é uma forma de se trabalhar, da qual eu discordo. Eu prefiro tomar pancada na cabeça... Mas no final do ano alguma coisa vai ficar daquilo ali, alguma coisa vai rolar. Dentro dessa idéia, o que que vai rolar, é claro que existe muita resistência, é claro que você bota a coisa pras crianças e elas rejeitam aquilo, falam que é macumba, muitas não querem fazer, e você tem duas vertentes, ou um meio termo, mas até agora eu não sei o meio termo, duas vertentes: ou você pensa simplesmente “não, a aula tem que ser divertida e prazerosa, então eu vou trazer só coisas que os alunos gostem” ou você pensa “a arte, no caso a música, que é o que eu trabalho lá, é uma disciplina como qualquer outra”. Como qualquer outra disciplina, eu como professor tenho que pensar o que que é importante o aluno saber, e não simplesmente o que é prazeroso e divertido. O prazer e a diversão no aprendizado deve (*sic*) vir porque é divertido descobrir coisas novas, e não simplesmente tipo se uma coisa não for imediatamente divertida e leve não vale a pena ser trabalhada. Isso é uma coisa que muita gente pensa, “ah não, tem que levar uma brincadeira pra fazer, senão os alunos vão achar chato e aí eu perco meu aluno”, e etc, e eu acho que na verdade ninguém tá ali na escola pra aprender, nenhum aluno que tá ali, quer dizer, alguns estão, claro, sempre na turma alguns estão achando aquilo ali maneiro e querem aprender, mas em sua grande maioria, principalmente nessa realidade, ninguém tá ali porque tá a afim, ninguém tá ali pra aprender, só por que tem que tá. E por mais prazerosa que seja uma aula, se o professor não for um dia os alunos vão preferir. A única aula em que isso não acontece é a aula de educação física. E como diz o professor de educação física da minha escola, isso acontece não porque os alunos queiram ter aula, mas porque os alunos querem jogar bola. Porque se ele chegar lá querendo dar

uma aula de educação física, com exercícios físicos e etc, eles vão preferir que o professor falte. Agora se o cara chegar com uma bola lá, tacar lá no meio e falar joga aí, os alunos vão gostar. Então isso não é exatamente uma aula de educação física, não é da “aula de educação física” que eles gostam. Eles gostam de chutar bola e de correr e de tocar o rebu, como crianças normais. Dentro disso, eu penso que eu devo sim tentar exercer uma certa autoridade e por isso eu devo sim colocar coisas pros alunos que não necessariamente eles vão gostar num primeiro momento. Mas que ao insistir naquilo, com o passar do tempo eles descubram as possibilidades de se divertir com aquilo. Isso já aconteceu comigo, por exemplo, em trabalhos de percepção musical inclusive nessas turmas de Caxias. Às vezes a gente brinca de alguma coisa, ou faz um jogo, ou canta uma música e tal, mas às vezes eu também pego com eles e falo vamos fazer um exercício, sei lá, divisão rítmica, eu vou bater um pulso, vou cantar um “ta”, vou tocar uma coisa na flauta doce, vocês me dizem quantos tempos eu tô dando em cada nota, começa a fazer... No início, “ah, isso é chato”, já cheguei em turmas onde no final do ano eu perguntei “o que que vocês acharam legal e o que vocês não gostaram na aula” e [os alunos] “pô, achava legal aquele exercício de fazer com ‘ta’ e a gente escrever, pô, era maneiro, vamos fazer?”. Então, o que que é isso, é legal você ter jogo, é legal ter brincadeira, mas dependendo da forma como você trabalha o aluno vai descobrir o prazer no aprendizado. Não é o prazer de “ah, vamos fazer barulho e isso é legal”, é o prazer de “estou descobrindo uma coisa nova, caramba, estou descobrindo que quando o cara marca esse pulso, eu consigo contar quantos tempos têm na parada”. Eu fui uma vez fazer um exercício com flauta doce, de alturas, um clássico do Hindemith, bota uma altura pro agudo, médio e grave. Fui numa turma fazer isso pela primeira vez, a turma tava um caos quando eu entrei na sala, eu tinha proposto outra aula pra mim mesmo, eu cheguei lá a turma tava um caos e eu não conseguia fazer nada. Saquei uma flauta doce do bolso, toquei uma nota, eu não tinha ainda feito nada com flauta doce lá, toquei uma nota e imediatamente todo mundo parou, ficou olhando “que que é isso?”, “pô, toca o hino do Flamengo”, toquei o hino do Flamengo, toquei o hino do Vasco, toquei a música do “Titanic”, todo mundo is pedindo e eu ia tocando, maravilhado que “nossa, o professor está tocando um instrumento”. Aí, quando eles estavam nessa atenção focada eu virei e “então vamos aproveitar a flauta doce e fazer um exercício”, “vou tocar e vocês vão escrever”, todo mundo meio “ah, escrever? Como assim, o cara vai tocar e eu vou escrever a nota, como assim?”. Comecei a tocar um negócio. Quando eu comecei a tocar, eles começaram a perceber que eles conseguiam saber qual era a nota que eu tava tocando, se eu tava tocando o agudo, o médio ou o grave e eles enlouqueceram com isso. Os caras mais caóticos da turma, eu tocava aquilo vinha o cara correndo com o caderno pra me falar “é isso aqui, é isso aqui, eu acertei?”. Você fala que tá certo, o cara “pô, eu acertei!”, os caras enlouqueciam, porque eles viam que eles conseguiam fazer aquilo, então o prazer ali, a diversão da aula, não era uma coisa de vamos batucar aí, que é legal, era uma coisa de ser uma nova coisa, uma nova habilidade que eu consigo fazer, uma coisa nova dentro desse universo que eu consigo fazer, “que maneiro!”. E aí você vai trabalhando. Quando você começa a trabalhar repertório com eles, eles já vão ter uma noção do agudo, grave e médio, eles já vão ter uma noção de ritmo, já vão ter uma noção de outra coisa, você vai aplicando. Então existe essa autoridade que eu acho que tem que ser usada na escola.

Isso é um exemplo então de uma coisa boa, dentro dessa prática, dentro dessa realidade louca, esquizofrênica e tal, uma coisa que te provoca prazer no seu trabalho, você fala, “isso ganhou meu dia”?

P1: É, quando eu vejo que alguma coisa que foi proposta funcionou, isso é um alívio. Porque existe muito de você planejar, e preparar a coisa, chegar lá e falar “gente, olha isso que legal” e as crianças “ãnh...”. Existe muito isso. Então quando você propõe uma coisa e a coisa dá certo é um alívio, é uma sensação de caramba, deu certo. E aí você volta pra casa pensando “que que eu posso fazer mais nesse sentido que dê mais certo”. Mas o importante nisso tudo não é só o que dá certo e o que não dá certo, é a proposta deu certo, tendo essa proposta um objetivo tal de desenvolver tal coisa nessas crianças. Não é simplesmente “ah, vamos brincar aqui de morto-e-vivo porque vai ser legal e de repente desenvolve aí alguma coisa”. Eu levei uma atividade e que pela aquisição do conhecimento eles acharam legal. Você pode juntar uma brincadeira, uma diversão. Numa turma o que eles sempre me pediam era pra brincar de pamonha. Que que é brincar de pamonha? É ficar regendo com dinâmica, forte, fraco, o silêncio, o médio e tal, fazendo coisas de dinâmica só que com ritmo definido. Aí sim, aí você vai usar os universos sonoros, que que ele gosta, é funk, então vamos batucar um funk, todo mundo pega na carteira, vamos batucar um funk, dou um pulso e todo mundo começa a batucar. Aí eu começo a reger, e corto, volto, e silêncio, e divido em fileiras, daqui pra cá vocês vão seguir essa mão, vocês seguem a outra mão, aí reveza, aí vai o outro reger, aí cada um, alguns mais criativos, colocam seus próprios gestos, inventam coisa na hora, sabe, e aí eles acham isso legal, tá misturando claro a vontade de fazer barulho, de pegar na carteira e começar a batucar naquilo, mas também com a brincadeira dá certo, tipo quando o cara que tá lá na frente faz o gesto de silêncio, se alguém sobrar ali, o cara vai ser zoado até o final da aula. Então os caras ficam na concentração de fazer o negócio direito. Isso sim é uma coisa que realmente dá certo e tá desenvolvendo uma percepção, tá desenvolvendo uma concentração, que é também fundamental ali, eles têm problemas de concentração gravíssimos, e é uma coisa que dá certo. Com determinado objetivo, tipo, vou fazer uma brincadeirinha porque de repente pode ser bom de cantar uma musiquinha e pode ser legal, arrumar uma batucada aí, não, tem um objetivo, tá desenvolvendo, e isso que eu acho fundamental no trabalho da sala de aula, que é diferente de um trabalho de projeto, em instrumento, com alguma coisa.

Uma coisa que podia ser interessante de comentar: você nesse ano que passou, você fazer um destaque positivo e um destaque negativo, tipo: isso deu muito certo e isso deu muito errado na sua prática. E outra coisa, deu muito certo e deu muito errado nos alunos, ou seja alguma coisa que eles fizeram e que foi muito certo ou foi muito errado. Se tem coincidência [pensando em 2007]

P1: Em termos gerais, o que acabou dando certo foi o desenvolvimento de uma postura minha como professor em sala de aula um pouco mais rigorosa com os alunos. De virar pra eles e falar, “ó, se eu passar isso aqui é pra entregar, é pra fazer e é isso aí”. Ao mesmo tempo rigorosa e flexível, entendendo que, naquela realidade, quanto mais eu bato de frente com eles, menos as coisas vão funcionar. Acho que isso é o desenvolvimento da postura como professor é que acabou fazendo com que o trabalho em geral fosse dar certo. Aí, atividades específicas que dão mais certo ou mais errado... Eu acho que coisas que usavam o corpo deles comigo eu não consegui realizar direito, foi o que deu errado. Eles não conseguiram, eles se travaram, sempre ficavam meio assim de bater no próprio corpo, achavam meio esquisito isso. E usar carteira da sala de aula pra desenvolver uma série de ritmos foi uma coisa que deu mais certo. E além disso o que deu certo em termos de atividade foi usar a criatividade deles dentro das coisas propostas, isso deu bastante certo. Em qualquer atividade, quando pedia pra criar em cima de alguma coisa que foi proposta, funcionava. Tanto, por exemplo, na época do Pan-Americano, fazer um funk do

Pan, vieram coisas incríveis, e aí juntava um universo que eles já conheciam, o funk era uma coisa que tava em voga naquela época, vieram coisas incríveis, mas mesmo pedir pra eles criarem alguma coisa ou executarem alguma coisa criativa dentro por exemplo de uma coisa de maracatu, que foi o que a gente trabalhou, eles ainda fizeram bem. Quando eu pedia pra eles criarem em cima de alguma coisa eles sabiam que eles precisavam aprender aquilo que foi passado de uma forma tão profunda que eles precisariam criar, porque se eles não soubessem aquilo direito eles não poderiam criar em cima. Precisavam aprender o que foi passado pra poder criar. Então isso foi uma coisa positiva, lidar sempre com a criatividade deles, eles têm muito a dar nesse sentido – apesar da falta de bagagem cultural, apesar dos entornos todos que, enfim, estrutura familiar deficiente, estrutura social deficiente – geralmente é uma idade em que se tem muita coisa a ser criada. Mas dentro de um âmbito geral, esse tipo de atividade só foi possível porque eu pensei em como a minha postura como professor ia fazer com que isso acontecesse. E eu vi muito professor batendo de frente com aluno e se estressando e criando caso e não resolvendo. E eu entendi que ali, beleza, a gente não é remunerado pra isso, às vezes não é preparado pra isso, mas a gente é muito psicólogo, pai, mãe, ouvinte, confidente, tudo mais. Então, uma relação de amizade, não tipo “ah, vou dar meu telefone pra todo mundo”, claro que não, mas uma relação de compreensão em relação aos alunos, procurar sempre ouvi-los, entendê-los nos seus problemas, nas suas coisas, tal, e chamar pra conversar... Qualquer problema que o aluno tinha em sala de aula, eu até tipo pagava uma geral pro cara na sala, mas depois eu chamava o cara e falava “vem cá, o que que aconteceu, o que que tá acontecendo”, pra resolver comigo, não ficar só no bater de frente. Essa flexibilização da relação aluno-professor, bem, vou contar uma história: tem uma orientadora educacional (ou pedagógica, sei lá) que entrou no meio do ano na escola e ela ficou um pouco horrorizada com algumas coisas, da relação dos alunos com os professores. Algumas coisas foi o que ela viu numa festa junina, e depois falou “estou impressionada com a liberdade que certos alunos tomam com os professores, a forma como alguns alunos tratam os professores, eu fiquei impressionada com isso”. Mas por quê? A gente na escola entendeu o seguinte: a gente não tem efetivamente autoridade nenhuma ali; legalmente, a gente não tem autoridade, apesar de existir uma máxima de que “a autoridade máxima em sala de aula é o professor”, a gente não tem estrutura legal pra fazer exercer essa autoridade. Se um policial na rua me pára, pára o meu carro pra falar comigo, esse policial é autoridade, correto? Correto. Mas por que é que eu vou respeitar essa autoridade? Por que eu sou legal, por que eu sou um bom cidadão? Não. Eu vou respeitar essa autoridade primeiro porque o cara tá armado, então o cara tem toda a condição de exercer a autoridade dele. Segundo que mesmo que o cara não esteja armado, eu sei que se eu desrespeitar o cara eu vou preso, por desacato à autoridade. Então o cara tem toda... Se um juiz virar pra mim e falar alguma coisa, ele não vai estar armado, mas eu sei que o cara pode pegar e fazer o que quiser comigo, porque o cara é autoridade, então eu tenho que acatar a autoridade de quem é autoridade. Se eu tô numa sala de aula – “o professor é a autoridade máxima numa sala de aula” (*fazendo uma voz diferente, meio irônica, meio boba*) – e um aluno desrespeita a minha autoridade em sala de aula, o que é que efetivamente, dentro da lei, eu posso fazer com esse aluno? Pra que ele seja obrigado a respeitar a minha autoridade? Nada. (*pausa*). Legalmente eu não posso tirar o aluno de sala de aula, eu não posso dar uma suspensão ao aluno, eu posso no máximo mandar chamar o pai do aluno. Mesmo assim eu posso só mandar chamar o pai, porque se o pai do aluno não vier eu também não posso fazer nada. Eu não posso por exemplo impedir o aluno de assistir à aula porque o pai dele não veio. Então de alguma forma você fala “é, porque o aluno tem o direito de assistir à aula, o aluno tem o direito de não sei o quê”, mas a gente sabe que o aluno não tá lá pra aprender, ele não tá lá pra assistir aula, ele tá lá porque ele tem que tá porque o pai manda. Então a última coisa que ele vai pensar é em aprender aquilo ali, então

muitas vezes o cara quer é tocar um rebu, quer atrapalhar. Aí você fala “ah não, ele quer atrapalhar mas quando você tira ele de sala de aula você está dando um prêmio pra ele” (*de novo a voz irônica, pejorativa*). Você poderia fazer outras coisas com ele, se você pudesse tirá-lo de sala de aula e fazer outra coisa, mas você não pode fazer, tirá-lo de sala de aula. Você pode encaminhá-lo pro Conselho Tutelar, o que que o Conselho Tutelar vai efetivamente fazer? Não muita coisa pelo que eu vi até hoje, pude ouvir. E o aluno vai ter que ficar em sala de aula mesmo que você passe uma atividade sozinho, pra ele fazer sozinho, e te entregar, se ele não tiver a fim de fazer a atividade ele não vai fazer, vai continuar perturbando a aula e você não vai ter o direito de tirar ele de sala de aula porque legalmente você não pode. Aí cada escola tem o seu jeito de driblar isso, mas não é ridículo que você tenha que driblar a lei, pra educar as crianças? Por causa de uma proteção às crianças, uma “proteção” entre aspas, uma série de pessoas é prejudicada. E aí, inclusive dentro disso, eu penso: que tipo de educação a gente tá dando nesse sentido? É uma educação em que você ensina que se você desrespeitar uma regra, desrespeitar uma pessoa ou uma coisa assim, tudo bem! Porque ninguém vai fazer nada contigo mesmo. Então você está ensinando a impunidade pras crianças, basicamente. Então, sabendo que eu não tenho condições legais e efetivas, não tenho recurso pra exercer a minha autoridade em sala de aula como professor... Enfim, beleza: você pode conversar com os alunos, pode; em muitos casos a conversa vai resolver, vai; em alguns casos a conversa não vai resolver, e isso é do ser humano. Praqueles casos em que a conversa vai resolver, você conversa e resolve; praqueles casos em que a conversa não vai resolver, na presente situação, não tem solução. Por isso é que a relação entre professor e aluno, no nosso entender lá na escola, ela vai sendo flexibilizada, a gente vai se aproximando cada vez mais do aluno. Vai conversando cada vez mais com o aluno. Porque a gente sabe que se a gente simplesmente bater de frente não vai resolver, não adianta dizer “eu sou o professor, faça isso”, porque ele não vai fazer e você não vai poder fazer nada com ele. O que acontece é que eu acabo me aproximando dos alunos, eu acabo ficando perto deles, conversando na linguagem deles, dentro do que eles acham... E com isso, estando mais próximo deles, quando eu peço uma coisa seriamente eles entendem que é sério. Quando eu falo que uma coisa é importante, até certo ponto eles entendem que a coisa é importante. Quando eles passam do limite, e eu mostro isso só na minha cara pra eles, eles entendem que eles passaram do limite. E quando eu cobro uma coisa, e eles não fazem, e eles são prejudicados por isso, eu não coloco aquilo como ficando estressado nem nada disso, eu coloco às vezes até o problema pra turma: ó, alguém da turma não entregou o trabalho, que que vocês acham, vocês acham justo, que que vocês não acham justo, vamos conversar e tal, e a turma chega a seu próprio veredicto, junto comigo. Então esse tipo de postura de ao mesmo tempo flexibilizar a relação, mas ao mesmo tempo cobrar do aluno, tipo, “vocês têm que ser cobrados, vocês têm que ter disciplina, vocês têm que ter concentração e a gente têm que se divertir também”, acaba fazendo com que o trabalho como um todo vá se desenvolvendo de uma forma melhor. E que eu consiga aprofundar as coisas, até as coisas em que os alunos falavam “ah, isso é chato, isso aí eu não gosto, isso aí não sei o quê lá”, eles até falam “pô, isso é chato, mas eu sei que eu tenho que fazer, então vou fazer”. E aí é questão de gosto também, alguns alunos começam achando aquilo chato, depois de um tempo eles se divertem com aquilo, acham ótimo. Outros alunos acham aquilo chato e terminam o ano achando aquilo mais chato ainda. Mas aí eu acho que eu não posso deixar de mostrar um troço que eu considero importante pro desenvolvimento porque uma parcela vai achar chato. Porque na verdade uma parcela vai sempre achar qualquer coisa chato. Não existe um tipo de música que agrada todos dentro de uma sala de aula. Se eu for trabalhar o gosto deles, o funk, a parcela evangélica vai detestar; se eu for trabalhar o pagode a parcela funk vai detestar; se eu trabalhar a música evangélica, e se eu trabalhar tudo ao mesmo tempo, vai ser um pouco caótico

em salas que têm quarenta alunos. Existe também aquela máxima, “você tem que trabalhar o individual”, “você tem que conhecer cada aluno individualmente e trabalhar com isso...”. Beleza, coloca o ser humano que fala isso dentro de uma sala apertadíssima com quarenta alunos que não querem nada ali – essa é a realidade da escola pública. Essa é a realidade de Duque de Caxias. São salas minúsculas, geralmente, em que tem quarenta alunos que não cabem dentro daquela sala, às vezes em salas que não tem nem ventilador, condições nulas de se trabalhar... Ninguém tá a fim realmente de estar ali, e aí eu vou trabalhar o individual, vou conhecer cada aluno, e não sei o quê lá, enquanto os outros fazem o quê, destroem a sala? Porque é isso que eles fazem. Não, eu tenho que mantê-los todos sempre ocupados e pensando não só em mantê-los todos sempre ocupados, mas pensar em mantê-los ocupados desenvolvendo alguma coisa que eu como professor vou achar importante pra vida deles – porque senão vira um trabalho vazio só de creche. Muitas vezes é o que parece que querem que a gente faça, trabalho de creche. Quando por exemplo chega no final do ano, já passou o período de provas, já passou o período de tudo, e falam assim pra gente: “vocês têm que continuar com todos os alunos até o dia tal”, você pensa “isso não é educação, isso é creche”. Porque eu ficar com o aluno depois que o cara já sabe que passou de ano, não vai rolar “aluno vai fazer aquela coisa” mesmo que ele goste muito daquela disciplina, mesmo que goste muito daquela aula. Ele vai fazer aquilo se valer ponto, aí ele tá fazendo. Tipo, eu já fui aluno e eu fazia isso, eu já tive aula de música, eu adorava aula de música no colégio, mas se a professora passasse uma atividade ou coisa que não valia ponto eu não fazia. Porque eu adorava aula de música, adorava a professora de música, e eu não faria, eu só fazia porque valia ponto. Se ela mandasse eu estudar um negócio em casa só por diversão eu não ia estudar, eu ia jogar bola, sabe, não ia fazer aquilo. Então a gente sabe como é, o aluno vai fazer se valer ponto. Aí não, você tem que ficar com o aluno passando alguma atividade pra ele... Aí falam assim: “faz o seguinte, não fala pra eles quem passou de ano não”. Então eu vou fazer o quê, vou enganar o aluno, não é isso? Eu vou mentir pro aluno, eu vou enganar o aluno. Então a gente tá pensando numa educação que ensina a impunidade pras crianças, que se você fizer qualquer coisa não vai acontecer nada contigo, que eu não posso tirar de sala, não posso suspender, não posso nada... E você tá dando uma educação em que você ensina que o maneiro é você enganar os outros, porque eu vou enganar os alunos pra eles não saberem se tão passados ou não, pra eles virem no negócio fazendo atividades porque... Sei lá porque. E assim a gente vai. Mas o incrível é que mesmo dentro desse panorama, dá pra se fazer alguma coisa. Agora, infelizmente, é alguma coisa, muito pouco, que não vai resolver. A parte triste da coisa é que como aquela coisa vai ser trabalhada só naquele ano, só naqueles anos poucos que as crianças têm aula de música, e isso não é levado pro entorno deles, por que, porque eles já vem de famílias que não têm essa cultura de estudo. Já vem de famílias que não têm uma prática, uma vivência musical, nada disso, então aquilo se perde. Necessariamente se perde. Um ano, ou dois anos, ou três anos depois vai se perder, porque eles não vão ter acesso àquilo depois que saírem da escola. Isso só poderia ser feito com um plano muito maior de cultura, de levar cultura, de levar música pra essas crianças, seriam planos muito maiores. E acaba que colocam muitas vezes na escola responsabilidades que a escola não tem. A escola, na verdade... Eu não vou conseguir educar filho de ninguém, eu vou fazer o meu papel lá e tentar realizar aquilo. Infelizmente aquilo tudo, muito daquilo vai se perder. E a esperança do professor dentro dessa realidade é que alguma coisa permaneça. O que vai permanecer ou não não dá pra saber, mas dentro dessas condições é um alívio saber depois de um tempo que alguma coisa que foi feita durante o ano ficou no aluno. É muito pouco mas é o que dá pra se tirar.

(Segunda parte, P1 fala de sua própria formação)

P1: Na faculdade a gente tinha essa preparação, que era uma preparação temática. Então, até uma certa época, na UNIRIO, você estudava processos de musicalização de uma forma geral, então você fazia um semestre tal e via várias vertentes dos processos... Depois de um certo tempo isso virou os chamados “proms temáticos”. Então quando eu fui fazer eu fiz um semestre de Orff e aí foi o que me deu o embasamento de autor pra fazer grande parte do que eu faço, Orff com Gazzi de Sá, essa filosofia toda. E eu fiz um prom que era Música e informática, meio isso, ensino a distância, e que na verdade não aconteceu nada, porque os computadores tavam sempre quebrados e nada acontecia, a rede não funcionava, e a gente aprendeu a mexer em *PowerPoint*, era mais ou menos isso o negócio, era bem intencionado mas não funcionou e a gente fez outra que foi aquele com a professora Amparo, que foi um outro prom temático, foi um curso que durou poucas semanas e contou como um processo de musicalização também, como se fosse um semestre inteiro...

Fica parecendo meio que uma coisa pra preencher currículo, né?

P1: Exatamente, que eu confesso que eu uso também coisas dela, sabe, dali, daquele curso. Mas não são coisas tipo, aquele curso que ela deu já não era uma coisa tipo “olha só, tem um autor aqui, uma coisa acadêmica clássica, pra você se embasar, olha só, porque fulano trabalha assim, e fulano trabalha...” não, era uma coisa, uma pesquisa dela. O que eu uso mais ali daquele curso é mais a filosofia dela, aquela questão dos meios de comunicação e trilha sonora nos meios de comunicação... Você toma um pouco de ciência do que se pode fazer em termos de mensagem subliminar com a música usando meios de comunicação. E na sala de aula mesmo foi legal tomar ciência de algumas coisas, mas muita coisa que ela passou é da realidade espanhola. Então a gente aprendeu musiquinha, “el concierto”, (*ele canta um trecho de canção coral*)... eu não vou ensinar isso em Duque de Caxias. Vamos lá, turma, *el grosse timbale solo fae due note*... Não rola. Ou eu vou tentar traduzir isso. Pegar o concerto e tentar montar uma orquestra em sala de aula de Duque de Caxias... Isso realmente ainda tá um pouco longe, mas num segundo segmento, quinta série, se eu chegar nisso, neguinho vai dizer “gente, a gente não tá no primário”. E musiquinha em catalão, que a gente aprendeu, não dá pra usar tanto isso, então dos três semestres de processos de musicalização que eu tive na faculdade efetivamente eu uso um pra dar aula. Por que também isso? Porque eu, como aluno, fui atrás de uma parada mais tranquila

Transcrição entrevista P2

Como que você vê o seu trabalho de música em Caxias?

P2: Bom, eu acho um trabalho muito aquém do que eu posso fazer por causa dessa questão das direções que não te apóiam, não te dão uma possibilidade de você trabalhar com oficinas, que na minha opinião funciona muito melhor, do que separar os alunos por interesse artístico se você tivesse como, eu sei que é meio que sonho, mas se você tivesse como um Colégio Aplicação da UERJ, você dividiria os alunos por interesse, ou o da UFRJ, o interesse do aluno, se ele vai fazer artes plásticas, teatro, mas pra isso você precisa ter os professores dessas áreas pra você poder atender todos os alunos, e isso é uma realidade muito distante. Então a gente tem um professor que vai dar conta de quarenta alunos que tem diferentes interesses eu até fico chateado que, às vezes, tem alunos que desenham maravilhosamente, e eu não posso dar assistência nenhuma porque eu não sei nada de desenho, não é minha área. Uma cena muito engraçada que eu vivi,

quando eu achei que tinha que dar conta de tudo, logo que eu cheguei, eu comecei a trabalhar com artes plásticas, levando pinturas pra eles verem, falando dos artistas plásticos, até que um aluno mandou eu desenhar uma coruja no quadro, eu fui tentar a galera riu na minha cara (rindo), aquilo não era uma coruja, era uma outra coisa qualquer. Não é a minha praia, não sou de desenho, não sou de artes visuais, então eu falei, cara, isso tá errado, foi aí que eu fui na Secretaria, tentar ver que que a Secretaria vai arrumar. Nada? Então vou trabalhar com música mesmo, com a área de música, dentro do possível, porque você tem um milhão de alunos com uma dificuldade de se expressar musicalmente muito grande. Até na hora de montar um grupo vocal, um grupo de coro, deles trabalharem a voz, eles se intimidam muito diante de você, eles não soltam a voz, eles não estão ali porque querem cantar... Isso já é uma presença difícil. Eles estão ali porque eles têm que estar na aula. Aí você conseguir que eles cantem, é muito difícil. A relação entre o professor e o aluno tem que ser uma relação de um lado pro outro, o outro não responde. Por exemplo, os alunos não respondem, você canta pra eles, você mostra as músicas pra eles, fala de história da música mas eles não vão de dar nada da música que eles já fazem, ou que eles conhecem até porque se derem vai ser uma coisa muito da indústria musical, da indústria do disco, não vai ser uma coisa espontânea. Embora você de vez em quando escute umas coisa legais, eu descobri um cara uma vez que tocava atabaque num centro de umbanda lá, então o cara levou o atabaque pô, e foi uma festa, e tal, mas tinha uns alunos evangélicos, e isso é uma coisa muito forte nessa região, que eram preconceituosos mesmo, quer dizer, é um trabalho que você tem que ir descobrindo o que você pode fazer, o que eles podem te dar, mas a princípio é um trabalho muito teórico, muito teórico. Eu tava até conversando com uma amiga que toca comigo, que também é professora, como é que ela trabalha com partitura musical, aquela história. Primeiro de tudo você desenha a partitura no quadro, né, você põe cinco linhas, e aquele moleque na hora de escrever escreve seis, sete linhas, e você fala pra ele que são cinco e ele põe cinco, na aula seguinte ele põe seis sete de novo, ele não consegue assimilar... Porque aquilo ali não é uma coisa da realidade dele, da vida dele. Ele vê aquilo como teoria só, uma teoria que... Você aprender pauta musical sem tocar nada, assim, usar a pauta pra alguma coisa, é uma bobagem né... Então a gente fica tentando dá esse murro em ponta de faca.

E o que que pra você é um dia bom de aula, o que que é um negócio que funciona?

P2: Eu gosto sempre de dar aula, eu nunca saio da aula assim, triste, "ah, me ferrei". Às vezes eu fico triste assim no todo, não daquela aula em si mas no todo, eu tinha que estar me esforçando mais, é natural da gente como profissional, acho que em qualquer área, mas não daquela aula em si porque geralmente eu fico feliz, quando eu acho que funcionou: quando eu escuto em alguns momentos - como eu fiz agora, ontem dei aula - e os alunos, quando eu falei, que música vocês gostaram ano passado, aí eles começam a falar de músicas que eles não ouviriam naturalmente, não se interessariam naturalmente, por exemplo, tem um aluno que diz que viu o filme do Cartola, e lembrou das músicas que eu levei do Cartola pra eles ouvirem. Então, quer dizer, quando eu sinto que eu tô levando uma coisa que eles não vão ter naturalmente e que acho necessário que eles tenham, isso me satisfaz, como a música de qualidade.

E o que que seria o reverso, um dia ruim, um dia com um negócio que o aluno faz ou um negócio que você faz que...

P2: A minha aula é sempre mais legal pra eles do que as outras, eu considero isso. Eu não tenho problemas com disciplina, por exemplo, é raro. Acontece porque isso é uma geral dentro das

escolas, a questão da violência, eles brigam entre si muito, né, eles são muito ariscos entre eles mesmos, não é nem com a gente, o professor, daqui a pouco se tu der mole um bate no outro, sai aquela porrada dentro da sala então eu não tenho problema porque eles gostam da minha aula. Eles gostam porque eu levo o violão, puxo o violão, escrevo uma música no quadro, toco e canto com eles. Aqueles que gostam de cantar cantam, os que não cantam ficam ouvindo. E aí depois contextualizo essa canção, essa música, essa peça musical. Basicamente o que eu faço é isso, dentro da aula de música, o que eu mais gosto de fazer, o que eu prefiro fazer. Então, eu acho que eles sempre gostam, sempre se divertem com isso, sempre... É uma coisa diferente, porque eu sinceramente acho as outras aulas muito chatas, aula de português, de matemática, de inglês, é raro você encontrar um professor que eles admirem porque a aula é legal, é gostosa.

Isso no seu trabalho com adultos, porque você trabalha com adultos?

P2: Com adultos e com garotos também, adolescentes também, é difícil... Já encontrei... Eu por exemplo quando entrei no município do Rio, nessa escola em que eu fiz esse coral, a competição das melhores aulas, entre eles, eu ficava ouvindo, pô, era aula de música, nem era eu só que dava, tinha eu e uma outra professora, nós dois que dávamos, ou era aula de música ou era aula de história, e eu perguntava "que que a professora de história tem", porque ela sempre era escolhida pra paraninfa da turma que tava se formando, e o que ela fazia justamente? Ela era uma artista, ela chegava na sala dela e representava a história. Então ela faia a história a partir da arte, também, de certa forma, então eu descobri que a arte sempre tem esse apego emocional que adoro, então, não tenho problema com isso não. O problema maior acho que talvez seja essa coisa do preconceito que eles trazem muito grande da música de qualidade. Uma das coisas por exemplo que os jovens falam muito é que "é música de velho", qualquer música que você traga diferente, pode ter sido feita ontem pelo compositor, você trouxe hoje mas o estilo é velho pra eles, porque não é o estilo que eles estão acostumados a ouvir, que a indústria impõe pra eles. É muito isso: "Mas eu fiz essa música ontem, como é que você tá chamando essa música de velha?". Quer dizer, que que é velho, de idade ou então... Eu converso muito sobre isso, sobre o gosto, pra eles tirarem um pouco dessa coisa de só, só uma coisa muito romântica, só coisa de novela, enfim, só gostam desse estilo musical, que tenha romance, romantismo. Mas aí eu converso muito com eles, acho importante conversar e eles questionarem isso, e fora isso a gente tem que levar o que a gente tem acesso, por ser uma classe mais favorecida e eles não. No caso de musicalização é possível isso, você levar "palavra cantada", Bia Bedran, músicas infantis de qualidade que eles não vão ouvir, não vão ouvir mesmo porque não vai chegar pra eles. Tô falando de criança, quer dizer, mais ou menos de criança, porque eu faço isso com os adultos também. Eu levo música infantil pra eles e eles ficam fascinados, até porque eles têm filhos, e vão trabalhar com os filhos deles esse tipo de música. Eu trabalho muito com o "palavra cantada" com os adultos. Canto as músicas, é legal e não sei o quê... Eles começam a se interessar. É pedir muito que eles vão passar a consumir esse tipo de música, acho que não vão. Mas vão ter um acesso, aí vão consumir se quiserem - como todos nós temos essa opção também.

Então, só pra fechar, você falou um pouco da experiência, queria que você fosse mais detido em como que você definiria trabalho musical dentro de sala, trabalho dos alunos...

P2: Dos próprios alunos?

É, dos próprios alunos...

P2: A produção deles?

É, como que é?

P2: Essa que é a dificuldade, quando você consegue estabelecer que aquela aula vai ter um objetivo, por exemplo, em algumas turmas eu consegui com eles uma negociação com eles de montar um coral com aquela turma. Então o objetivo deles é o que, a gente se apresentar com as músicas pras outras turmas ouvirem, então esse objetivo já gera uma "vamos fazer direito", vamos afinar, vamos acertar a letra toda certinha, arrumadinha, vamos organizar essa produção pra que as pessoas ouçam e gostem, né. Mas às vezes eu não consigo isso, na maioria das vezes não consigo estabelecer que aquela turma vai ser um coral, porque muita gente não quer nem pensar em cantar, e não quer trabalhar também no que é periférico de um grupo musical, eu coloco muito isso, que um grupo musical não existe sozinho, você tem outras funções que não precisam ser exatamente de músicos, né. Você pode trabalhar com as pessoas que vão tratar do figurino dos artistas, então eu fico tentando fazer essa fantasia de se criar uma produção musical, uma produção artística, mas às vezes isso não rola porque tem o desinteresse deles também, acho também que a gente tem muito pouco tempo com eles por semana, a gente tem uma carga horária mínima, que compete com as outras aulas... Você me perguntou sobre a aula ruim, acho que a aula ruim é quando eles me pedem pra não dar aula pra poder estudar pra prova do professor seguinte. Isso é uma desvalorização, "a sua aula eu não preciso". A escola ainda tá muito voltada pra questão da nota, da avaliação métrica, avaliação medida. E o conhecimento que eles vão ter no dia a dia pra eles não interessa, interessa o papel, que eles fizeram o primeiro grau, o segundo grau, isso é complicado.

É você tentar convencer o aluno de que a aula de artes é uma aula que importa e que conta tanto quanto as outras sem ser pela ameaça (de nota).

P2 (interrompendo): Sem ser pela ameaça da nota, de reprovação, exatamente, é isso que a gente briga o tempo todo. E aí você toma essa banho de água fria justamente quando ele fala assim "aqui é uma prova de geografia, deixa eu estudar aí". Aí você usa um tempo e no outro eles estudam, mas aí tem que arrebentar... Mas é muito difícil, fica negociando no "lodo" (*risos*), na verdade tudo na escola, não é só a aula de artes, aula de matemática, a escola é um coletivo, se você não trabalha todo mundo junto, as pessoas da escola mesmo valorizando teu trabalho, teu aluno não vai valorizar também. O pessoal não valoriza, os outros professores não valorizam. Valorizar não só no sentido de achar legal, o professor legal, mas é assim, vamos trabalhar junto, vamos ver se os caras aprendem matemática através da música, por que não? Tá com dificuldade... Mas a escola não é pensada de forma coletiva, a escola cada um entra, dá sua aula, e sai porque precisa ir pra outra escola, e nada mais acontece. Falou?

Transcrição entrevista P3

Como é tua aula de música, o que faz uma boa aula de música?

P3: Como educador musical, pra mim uma boa aula de música é vivência, é você vivenciar todos os aspectos da música. É a audição, escuta, fazer o aluno se interessar por uma coisa que ele não conhece, mostrar uma coisa diferente, às vezes até mesmo partindo do que ele conhece, partindo

do que ele já viu. Por exemplo, uma aula legal que eu fiz uma vez é mostrar o rap, né, aquela coisa falada, e depois fazer uma conexão com o recitativo de uma ópera e mostrar um trequinho de uma ária de uma ópera, então assim que eu consegui fazer eles ouvirem ópera, ou “balé”, né, eles misturam todos os conceitos... A aula é por aí, né, isso é uma coisa que você consegue fazer render. Mas a gente muitas vezes tá atrelado àquela coisa do... a escola... por exemplo, lá na prefeitura de Caxias a gente tem o projeto da prefeitura, que fala muito vagamente em educação musical, e dentro do projeto da escola, que quando eu cheguei lá já tava ficando pronto, então era totalmente voltado pras artes visuais, até porque não parava, não tinha professor fixo de educação artística lá, às vezes ia um ou outro geral, né, nem de arte. Em algum momento no curso noturno não havia gente pra ir pra lá, ou alguém se dispunha a ir pra lá como aula extra ou não tinha um professor fixo que se encaixasse dentro do... que aí no caso vai comprar a briga da escola, de fazer, de trabalhar com o projeto. Só que aí o projeto privilegiou muito aquela coisa de artes plásticas, artes visuais, então o meu trabalho ali é tentar botar música aos poucos ali, ir enfronhando... O projeto por exemplo privilegia a questão de tentar ajudar os alunos no ensino da matemática, então na educação artística mesmo o professor de artes visuais teria que tentar trabalhar mais essa questão da geometria, é pouco tempo, os tempos da noite são mais curtos, né, a idéia é aquele noturno regular mais acelerado, na verdade eles fazem os quatro anos do segundo segmento em dois, então quer dizer, tudo isso aí tem que ser levado em conta quando você faz, quando você propõe uma atividade dessa. Então a minha proposta foi essa, tentar encaixar com a formação que eu tenho também na área de educação artística de pegar isso – você vai trabalhar um triângulo, um quadrado, uma coisa, você de repente bota os alunos pra caminharem lá num triângulo desenhado dentro da sala numa música ternária, entendeu, no quaternário você faz um quadrado, às vezes dá uma atividade legal. Mas é aquela coisa né, alguns ficam pensando assim “mas isso é aula?”, porque ainda tem muito aquele ranço de que aula é aquela coisa, o professor chega lá, coloca no quadro, o giz e ele copia no caderno. A gente luta muito pra tirar essa idéia de aluno copista. Aí, quer dizer, eu acho assim, a gente luta contra a falta de tudo, porque aí você não tem um instrumento, de vez em quando eu consigo levar um violão, alguma coisa, já levei um teclado também, até mesmo pra mostrar, tem instrumento que de repente eles não conhecem, aí você levar coisa que dá pra usar, a escola tem DVD, tem essas coisas, tem um retro projetor, e a gente levar dá pra botar gravação, até pra tentar mostrar um universo diferente, fazer pesquisa com eles, eles trazerem também o que eles têm lá, entendeu, então um dia apareceu uma rabeça lá, de alguém que tocava, quando falou na época de folclore, gente que sabia cantar cânticos de folia de reis e mostrou, aí o professor aprende também né, eu aprendi ali um cântico de folia de reis da reisada lá da localidade que ainda tem um, né, é uma região mais remota de Caxias, no distrito de Saracuruna, então lá... é um tipo de coisa que se você fala pra um aluno da cidade ele não sabe, mas o aluno de lá conhece ainda.

Uma coisa assim meio rural?

P3: É, tem muito disso, não é aquela coisa só do “favela funk” mas é também resquício de coisas rurais também. Hoje eu tô indo pra lá pra festa junina, vamos ver o que vai ter por lá

Agora, você falou dessa coisa de trazer elementos de outras áreas pra coisa da aula de música, e usar, até aquela coisa que a gente tava falando aqui no curso (a entrevista foi realizada no intervalo de um curso), falando da semana temática...

P3: Isso, isso até vai acontecer agora, a gente tá fazendo lá, vai tentar trabalhar com alguns projetos, então por exemplo agora em agosto a gente vai trabalhar com o tema de “Olimpíadas”, a gente vai ver isso, vou passar as férias bolando alguma coisa, onde eu posso me encaixar nisso, e no final do ano eles vão fazer política, a eleição, sei lá, então aí vai ser um projeto bem maior mesmo pra gente tentar fazer uma coisa integrada na escola, até por causa dessa coisa de prova Brasil. Na verdade o que eles tão querendo fazer é um provão, mas aí provão... pra escola, pros alunos treinarem, essa coisa toda, a gente vai tentar, quer dizer, no meu caso eu vou tentar usar essas coisas, né, pra poder colocar pra eles.

Aí voltando um pouquinho e pensando naquela questão mais abstrata da tua aula de música mesmo, embora integrada no projeto, mas a tua aula de música, o que que faz pra você aquela aula boa, aquela aula que você sai de lá e pensa “fiz meu trabalho”, “trabalho cumprido”?

P3: Isso é uma coisa que, assim, é difícil, acontece com raridade realmente, porque... O público é muito heterogêneo, então você sempre tem uma aula que você distrai mais um grupo enquanto outro se retrai totalmente, tanto pela heterogeneidade da idade, gente muito velha e os adolescentes que saem do turno da manhã e tarde e vão pra noite porque vão tentar acelerar o ensino que tá atrasado, né, quanto também heterogeneidade às vezes de interesse, de grupos, até mesmo religiosos. A gente tem muito disso agora, muito aluno evangélico, então de repente você vai dar uma aula, mostra um ritmo, um batuque, alguma coisa assim e aí já “Ih, professor, isso é macumba, tá amarrado”, então tem muita coisa, tem preconceito de todo tipo... Mas, po, acho que principalmente é quando você consegue unir todas as tribos eu acho que é o dia que é mais legal, né, você consegue levar alguma prática que consiga fazer isso.

E o dia errado?

P3: Dia errado? Pô, dia errado eu acho que é mais quando a gente sai muito da nossa área, né, a gente pega querer fazer alguma coisa, quer tentar e no afã de tentar juntar tudo e fazer tudo aí você de repente se mete por caminhos que.. sabe, de repente você...querer... você vai mostrar uma música de uma determinada época, quer falar de determinado artista, você não domina aquilo você pode se ferrar, acho que é meio por aí. Mas eu tento fugir bastante disso, até porque eu acho assim, eu até falei isso lá uma vez, que pela Secretaria vem aquelas coisas lá de falar... de ficar muito nessa coisa de artes historicamente, barroco, renascença e não sei o quê e pô, acho tão fora da realidade dos alunos ali daquela localidade, então acho que dá muito mais errado isso, você foge totalmente da realidade dos alunos, entendeu, aí eu acho que a coisa dá mais errado mesmo.

Engraçado que às vezes a gente vê matéria de jornal, aquelas matérias de “Jornal Hoje”, não sei o quê, vai num lugar assim meio rural e mostra um monte de criancinha pobre tocando violino, e aí tem aquela coisa, admiração, “elas estão tocando Mozart”, “a grande música”, “a grande arte”, como é que você acha isso assim enquadrando você que trabalha numa realidade dessa, você tinha vontade de ensinar isso?

P3: Não, eu acho que isso pode até ser um projeto assim pro município, entendeu, mas eu não acho que isso é um projeto da escola local. Acho que a escola local tem que privilegiar o comunitário, isso faz parte do projeto político pedagógico da nossa escola. Nossa escola tá muito centrada na comunidade, a comunidade é uma comunidade muito carente, entendeu... Então eu acho mostrar é legal, até se rolar você pode até descobrir ali dentro talento, gente que nunca ia ter

despertado se você não mostrar, “pô, isso é legal, gosto disso, onde eu posso aprender?”. Agora, eu sou meio assim, essa coisa de você levar Bach pra fazer aquela criançada tocar daquele jeito, sei lá, eu não sei não.

Em termos de material, que você costuma trabalhar, de música, que que você costuma fazer? Só pra gente fechar, tipo de conteúdo, porque tem essa coisa de privilegiar por causa do projeto a coisa da escola, mas quando não tem a direção da escola, tem aquela aula que você tem que dar e que você pode dar aquela fugida, o que que você gosta de privilegiar?

P3: Olha, eu acho que assim, é o que eu falei, vivenciar é bacana, mas assim, também fazer os alunos depois da vivência pensarem no som. Tem aquela coisa, hoje a sociedade vive muito em cima de ruído, muito barulho e não há tempo pra o silêncio. Então fazer os alunos entenderem isso, essa diferença de som e ruído, sem preconceito, né, de música, até mostrar pra eles essa coisa de, eu mostro pra eles, que batucada também é música, você tá numa sala todo mundo falando, falando, discutindo determinado assunto, de repente entra alguém tocando no violino uma sonata de Mozart aquilo ali é ruído, aquilo ali não é som. Então desmistificar esse tipo de coisa, aí trabalhar com os parâmetros do som, que é bacana também eles entenderem um pouco mais aquilo, mas aí, claro, o que eu falei, vivenciando. Não entro no aspecto de pensar em história da música, de mostrar pra eles data, eu acho que é legal aquilo que eu te falei, você pega e mostrar, po, o rap não é uma coisa nova, já tinha há muito tempo já se tinha aquela parte falada, uma misturada um pouco cantada. Então é mostrar pra eles a música existe há muitos anos e nem tudo é novidade, tem muita coisa... se a gente compreende o que já aconteceu lá no passado de repente a gente pode fazer uma coisa melhor hoje, pode fazer um rap muito mais legal porque também conheceu aquela obra hoje. Então é o tipo de material que você vai trabalhar dessa forma.

Transcrição entrevista P4

Eu pediria a você então pra se identificar antes, e falar então como você vê – e se vê – profissionalmente em Caxias, vê sua aula de música aqui em Caxias, sua prática.

P4: Bom, eu sou XXX, professor de música, né... tô usando a nomenclatura lá do Estado, perdão. Trabalho com música na escola municipal Olga Teixeira, trabalho já há algum tempo na rede, algum tempo entre aspas, né, onze anos... Mas eu vejo o trabalho assim de forma... eu acho gratificante. Me sinto bem trabalhando aqui, embora as circunstâncias às vezes nem sempre ajuda, mas me realizo com meu trabalho. Eu creio que um trabalho bem sucedido ele passa pela questão de você ver o aluno reproduzir, não no ambiente escolar mas fora dele, algo que você trabalhou, planejou, que é o que a gente pensa, né. Que o aluno vá utilizar aquele conhecimento numa situação prática. Assistindo a uma peça de teatro, ouvindo música, até mesmo uma música que às vezes a gente discrimina, né, como funk, mas ele tem que “ficar” naquela música, naquele ritmo, algo que foi estudado em sala, ou seja, ele ter acrescentado algo ao conhecimento dele. Isso já me torna bastante realizado.

Isso seria então o exemplo da coisa que dá certo...

P4: É, eu diria que sim, porque eu consegui passar...

E o que seria o exemplo do que dá errado?

P4: (alguns instantes de silêncio) É difícil se avaliar porque você não acompanha seu aluno no pós período que você...

E dentro da sala de aula? “Ah, esse dia não foi bom...”

P4: Tem dia que realmente... a gente tem que ser franco... Tem dia que você não consegue realizar... Num vô aqui... como se diz... tapar o sol com a peneira. A nossa realidade dentro da sala de aula às vezes é cruel. O aluno traz um monte de problemas pessoais... situações de casa, de intranquilidade, de estresse, e a sala de aula acaba sendo o lugar onde ele pode descarregar, onde ele pode extravasar isso. E às vezes eles extravasam de uma maneira inadequada, com o comportamento, com a indisciplina, e isso às vezes atrapalha o trabalho, a prática pedagógica fica prejudicada por conta dessas situações, e isso frustra às vezes. Você tá com a aula preparada, e acaba não desenvolvendo ou tendo que redirecionar a sua aula pra questões morais, éticas, aí você larga todo o seu trabalho pra trabalhar a questão emocional do aluno, ou até mesmo a questão da ..., ou da repreensão às vezes, né, porque às vezes se faz necessário, não no sentido de perder o aluno, mas no sentido de fazer com que ele reflita sobre o que ele tá praticando. E aí a gente abandona alguma coisa que a gente organizou, planejou pra realizar... Isso é o que eu acho que dá errado. Legal?

Transcrição entrevista P5

Como que você vê o seu trabalho como professor de música, de artes, dentro de Caxias, do município de Duque de Caxias?

P5: Primeiro, aproveitando isso que você falou das representações, eu estudei um pouco isso também no meu mestrado, na parte de etimologia, pra fazer uma etnografia, então eu digo assim, que nenhuma prática, e aí os professores estão dentro disso, nenhuma prática é isenta de uma representação que já está estabelecida antes deles, de uma teoria, de uma representação... então o que seria um bom dia de trabalho? Seria um dia em que eu atingi as metas estabelecidas por aquela representação. O que é bom... Pra mim bom é eles cantarem a escala maior? Porque está previsto num determinado código que musicalizar é cantar a escala maior, a escala menor, solfejar... E... E de certa forma isso pode gerar frustrações - aliás eu tenho um depoimento fantástico de frustrações de pessoas que se vêem no papel representacional “X” civilizatório! Eles acham que estão civilizando os bárbaros, ensinando a cantar a escala maior. Todo mundo tem que cantar a escala maior? E aí tem outra pergunta: por que que em que cantar a escala maior? Pela mesma razão que tá lá no Mário de Andrade: escala de seis sons, escala deficitária! É deficitária por quê? Claro que existe uma representação que dá conta da seguinte questão: esse modelo aqui é o modelo civilizatório por excelência. É o melhor, é um só, é o ocidental, é o branco... E eu acho assim, que a gente tá num momento muito rico dessas discussões porque: primeiro por essa questão da obrigatoriedade da música vai suscitar todas essas discussões o que é musicalizar, então novas representações vão emergir e quando você chega na sala de aula, existe por parte do educando uma representação também do que é música, e não raro há choques, porque você pertence a uma outra classe, que gera representações diferenciadas do que eles têm de música... e gradativamente eu percebo que no meu trabalho especificamente, agora caindo pro meu trabalho, eu noto como que eu encontro espaço, eu posso ter dado sorte, eu não sei, eu não tenho esse

horizonte mais amplo pra comparar, mas eu tenho dado sorte de encontrar espaços, apesar de alguns entravezinhos, né, mas encontrado espaço de experimentar processos de musicalização que envolvam elementos que não estão previstos no meu código representacional, e pra mim é muito gratificante quando eu consigo incorporar um elemento que não é da minha representação, da minha classe, do meu gênero, da minha geração... Quando eu consigo estabelecer diálogos - que não acontecem todo dia, evidentemente, são pontuais - mas eu percebo assim, como eles são permeáveis a outros códigos, porque eles... eu não quero ser ingênuo, botar "eles não hierarquizam, nós é que hierarquizamos", ele também têm hierarquizações, talvez sejam mais móveis do que a nossa, porque a nossa está imbuída com um conjunto de saberes que organizam o mundo, e tal, e pra pessoas defensoras do nosso código, que passa pela universidade, que estuda, e que vai pro mundo real em que as representações se cruzam, se embatem, elas lutam, elas brigam, o campo da cultura ainda vou (contando) aí um espaço de luta... Mas assim, no meu ver isso hoje me parece um momento bom pra que essas discussões aconteçam e que a gente, (...) educadores comprometidos com uma vamos chamar assim não-ortodoxia, possam experimentar (...) - já na universidade a gente tem esse contato, né... Schafer, já meio que quebra assim um certo ritmo educacional musicalizador, já tem uma abertura maior, novos elementos entram, discussões com relação ao meio social, à cidadania, ecologia sonora, isso que o Schafer nos traz, acho que... eu vejo um campo mais aberto pra gente experimentar. Eu vejo limitações materiais, acho que todo professor faz essa queixa, limitação material, dificuldade com relação à espaço... tá envolvido na limitação material. Mas tem sempre uma permeabilidade, pessoas envolvidas na educação que permitem que você ouse em alguns campos. Na minha prática eu percebi muito isso, eu trabalho muito num campo conceitual vago, mas dá pra gente entender que é cultura popular. As crianças fazem (disso), tem como ampliar ao máximo essa definição, trazer um funk pra sala de aula, isso gera entrave, gera discussão, a direção às vezes questiona, acho natural que eles questionem, há pouco teve um trabalho de música e religião gerou muita discussão, porque as tradições de terreiro estão na hierarquia secundarizadas, elas são colocadas num patamar inferior, e no entanto ela é matriz do que a gente gosta tanto na música popular brasileira... E essas discussões vão aparecendo inevitavelmente, acho então que nós educadores temos que nos colocar dentro disso, nosso papel de mediação cultural, (...) nos preparar pra essa discussão quando aparecer.

Achei legal você falar do seu comprometimento com a não-ortodoxia, quer dizer, você falou de elementos de ferramenta e não de conteúdo, que me parece ser um grande embate que se traça na escola, que é a questão de você ter que dar um conteúdo - e a matéria séria é a que tem conteúdo - e a matéria que trabalha com ferramenta não é séria...

P5: Isso que você falou é outra questão. Na escola pública eu encontro mais facilidade do que na escola particular, eu tive muito pouca experiência de escola particular, trabalhei numa escola suíça há dois anos atrás, e a eficiência sobre a aula de artes, apesar de que no papel e nos documentos da escola, a música, as artes de modo geral têm um papel formador, não só (...) Não é enfeite não, é uma questão (...) estrutural do ser, de sua expressividade, da sua totalização, bem bacana, os textos são ótimos, mas o que eles queriam era cantar no dia das mães, dia dos pais, dia do não sei o que, e vinha aquela discussão do processo e do produto. Tinha um produto o tempo inteiro, e eu tentava levantar essa discussão e sentia uma certa impermeabilidade, e eu comparei com meu ingresso na escola pública, na prefeitura, e eu lembro da nossa coordenadora lá que ela me perguntava "já tem alguma coisa?", (...) você trabalhando os processos aqui acolá vão se configurar coisas, objetos sonoros, casamento, começo, meio e fim, mas isso não pode estar em

primeiro plano, não pode. O meu norte dentro de sala de aula, parece uma coisa do arquivo zen, você esquece a meta e quando vê tá acertando no alvo, tava nem preocupado com o alvo... Graças a Deus tenho tido bons produtos, fruto de muitas vezes experimentações, muitas vezes escuta - acho nós educadores temos essa necessidade, (...) obrigação - uma escuta ampliando essa... Uma escuta ampla, no sentido antropológico, sociológico, falei igual ao Gilberto Gil agora, antropológico, sociológico... Escuta, porque eles trazem coisas maravilhosas, formadores, dicas deles, uma comparação que eu faço é que educar é que nem quebrar pedra - se você não achar o veio, você fica dando porrada a toa, né. Você vai quebrar a pedra, você acha o veio de quebrar essa pedra, ela (...) vai embora. Não fica lá tum tum, dando martelada, e gastando muito, né. E eles às vezes trazem informações, críticas, críticas de gênero, eu vi uma crítica, menina claramente era uma crítica de gênero, e eu poderia mandar ela se calar, como ouvi da professora de Geografia uma vez ela intimidou o aluno porque o aluno fez uma fala, uma canção, que mandava deus se fuder, de um rap que tinha... E acho que ela perdeu a chance ali -se ela tivesse uma escuta mais ampla, ela perceberia - que aquele deus que tava ali não era o deus dela não, ela se sentiu ofendida na crença cristã dela. E ela tinha que perceber que aquele deus era um deus que legitima uma ordem social, "certa ordem social não me interessa", é isso que o menino dizia, acredito que o artista dizia, que o menino tava pegando como crítica social, que era isso um trabalho de crítica social, através de letra de música, e o menino pegou isso. Esse deus legitima essa ordem social, e a gente sabe dessa vinculação da ordem social respaldada numa ordem sagrada, né, "esse deus que legitima essa ordem eu mando se fuder" - o subtexto era esse, ela não compreendeu. E numa sala de aula uma vez eu fiz um trabalho, eu ia filmá-los e mostrá-lo, eles iam se ver, fazer uma crítica sobre eles próprios, uma autocrítica do grupo "ah, fulano tá tocando muito forte, fulano tá tocando... esse aqui tá fora, esse agogô tá fora do ritmo", e eu fui explicar pra eles o que era uma crítica, que eles iam fazer sobre eles mesmos, e dei como exemplo "a menina está tocando errado". E uma menina falou assim: "Professor, por que que o seu exemplo é a menina?". Aí eu paralisei, né. Ela pegou meu preconceito de gênero, claro! Ela capturou, flagrou, e tá me evidenciando, e eu como mediador dessa situação aqui eu tenho que reconhecer isso. E agradei a ela, e falei "vamos mudar" - e aí piorei a situação, porque eu disse assim "o menino está tocando muito forte". Aí ela falou: "Professor, a menina toca errado e o menino toca forte, né?". Eu cheguei perto dela, cara... aí tem aqueles garotos mais sociais, assim, né, que ficam do lado do professor sempre, fizeram aquela cara de "falando besteira". E eu cheguei perto dela assim, ficou um silêncio achando que eu ia dar uma... eu achei que estava com uma cara e... tava esperando um esporro, né? "retire-se da sala, você está prejudicando o andamento!". Eu cheguei perto dela e falei "você não tem noção do bem que você me fez dizendo essas coisas". Nem sei o que ela compreendeu disso, eu fui tão espontâneo que nem pensei no que tava falando. "Você não tem noção da importância disso que você disse, que todos nós temos preconceitos, e eu sem querer aqui mostrei uma face do meu preconceito. Sem nem perceber, eu luto tanto contra preconceito contra mulheres e sem querer saiu... Porque eu tenho, lá dentro de mim deve ter alguma coisa que diz que homem é melhor do que mulher. E por mais que eu diga que não ache isso, lá dentro tem uma parte de mim que acha. E você fez ver isso, você fez com que eu visse isso. Então quero te agradecer aqui na frente de todo mundo, publicamente, esse momento que você possibilitou". Essas disputas... Essa foi uma que eu percebi, tem outras que eu certamente não percebi, e todos nós estamos sujeitos a isso, dada a permeabilidade que a gente constrói em torno do nosso sujeito individual. Mas, na medida do possível, voltemos e... criar permeabilidades pra essas coisas fluírem com mais facilidade. Acho que eles, quando eles se sentem a vontade, eles sentem essa permeabilidade (...) eles exercem mais esse papel ativo de dizer coisa, de formular, a partir não de uma lógica racional que a gente aprendeu a dominar, nós

que já frequentamos escola, universidade, temos um grau de abstração "x". Aprendemos a lidar e formatar a linguagem de um certo jeito; eles não. Cabe a nós ajudá-los a formatar, e tentar interpretar, levar essas demandas pra outras instâncias, discutir isso na direção... Fazer esse papel, acho que é nosso papel. E acho que tamos num bom momento.

Transcrição entrevista P6

A gente tá falando da tua prática, e a pergunta, que na verdade é muito mais um convite pra você falar, é justamente sobre como que você vê o seu trabalho de professor de artes, de música, em Duque de Caxias.

P6: A pergunta tá mais complexa, era mais fácil sem gravar, sem pergunta... Mas vamos lá. Sem pergunta é mais fácil... Eu sou um setentista, pertença a essa categoria sei lá de quê...

O que é um setentista?

P6: Aquele pessoal dos anos setenta, que achava que iam mudar o mundo, e tal, eu fui influenciado por isso, veio vindo, veio vindo e chegou até mim... Foi chegando, e eu me identifiquei com isso, e faço disso a minha prática, mesmo que seja eu sozinho. Aí, durante anos o pessoal achava que eu queria aparecer, lá na escola. Tem uma coisa engraçada, esse aí você vai até rir. O pessoal achava que eu fazia esse trabalho todo, que eu trabalhava muito porque eu queria aparecer. Uma pessoa falou pra mim na rede, foi minha fada madrinha, que providenciou os instrumentos, que me encontrou aqui como você tá me encontrando, e falou assim pra mim "Você vai fazer mesmo? Você bota as crianças pra tocar?". "Claro, faço isso toda semana, tô lá na Villa-Lobos, como assistente da professora, dou aula lá num projeto em Niterói, claro que vou fazer tocar". E me encontrou várias vezes, e foi me encontrando, me chamou pra fazer um curso de não sei o quê que a prefeitura tava oferecendo... Aí eu não sei o que que houve, eu comecei a encontrar muito ela, essa pessoa. Depois que ela tinha se deparado com o meu projeto, né. Cento e cinquenta projetos na rede, que ela trabalhava na área de projetos, cento e cinquenta projetos na mesa assim, uma mesa assim de projetos... Alguém foi, olhando a Teresinha, né (*trata-se da implementadora da área de artes na época da entrevista*), foi daí que eu conheci a Teresinha... Olhou a capa, minha mulher faz capa de livro, fez a capa do meu projeto, a capa é bonita pra caramba... Aí ela chegou assim, viu a capa, no meio cento e cinquenta projetos, eu não conhecia ninguém em Caxias, não tenho amigo, não tenho influência, passei por concurso, nada, eu era um nada em Caxias, nada. Aí passei, e tal, aí foi lá, manda o projeto pra Secretaria, e tal, quando eu apresentei o projeto a diretora até olhou pra capa, não levou fé não! Tá muito rebuscado pra Caxias! (*risos*) Aí eu falei, não, é assim que vai, é assim que vai, é assim que vai. Até pra isso eu tive que botar o pé firme. E aí, eu fui encontrando com essa pessoa, no fim teve uma hora que ela me perguntou assim: "você quer fazer um projeto pra sala de aula ou você quer fazer um projeto pra Duque de Caxias? Pra educação de Duque de Caxias?" Aí me botou, eu falei: "é claro que é pra educação de Duque de Caxias, que eu não vou fazer projeto pra sala de aula!" A resposta foi coerente com as coisas que eu penso, que eu sempre falei, aí os violinos vieram. (*pausa*) Um mês depois chegaram os violinos na escola. Me ligaram pra casa, "os violinos tão aqui, e tal, uma euforia, uma caixa imensa com um monte de violino". Até engraçado, uma semana, um mês que os violinos tavam lá "vem cá, não vai ter uma apresentação já?" Pô, os caras nunca ouviram, aquele instrumento que tem um pauzinho que bate... Eu falei, caraca, tô ferrado, que que eu vou fazer da minha vida, quando os alunos falaram isso eu dei uma desanimada... O engraçado é que as pessoas durante anos acharam que a gente queria aparecer, que eu queria aparecer com esse

projeto, né, que eu queria ser o melhor, o bonzão. Mas eu quando começo um negócio eu acho que eu tenho que terminar, não me importa se eu tô ganhando cinco conto a hora, se eu tô ganhando nada, ou quantas horas eu vou ter que trabalhar pra atingir aquele objetivo, entendeu? Atingiu o objetivo tá bom, acabou, é isso. Quando eles começaram a tocar eu diminui o ritmo de trabalho, tal, mas no começo eu falei: "se eu não fizer assim, não vai acontecer". Aí não medi horas, não posso nem te informar quantas horas tive que trabalhar pros caras aceitarem o violino, compreenderem e tocarem. (..). Foi mais ou menos por aí que rolou. (...) A gente tinha uma diretora que eu aprendi muito com ela. Poucas vezes eu ... (pausa) depois de um tempo eu sempre achei que diretor não servia pra nada. Mas aí eu entendi, ela era um amálgama de tudo, quando ela saiu ficou um inferno, né, pior ainda, porque ela costurava as relações, e tal, tinha um pé de boi que era uma pessoa magnífica que era orientadora lá - é, existem boas.. (risos) Não são muitas mas existem. Essa era magnífica pessoa, como pessoal, como profissional, ela até mistura o profissional com a pessoa, acho até que é um exemplo pra mim. E a diretora era uma pessoa que sabia falar com o Zito, sabia falar com a Roberta, e sabia falar com o último dos funcionários, são o mais extremo pra cá... Achavam que tavam dando privilégio pra mim, porque eu saía com os alunos, saía muito. No começo, né, todo mundo queria ver se os caras tocavam violino mesmo, se as crianças de Caxias... deviam ser piores que as outras... Eles deviam achar, "não, eles não podem tá tocando violino!" Então chama eles, a gente apresentou em tudo quanto é lugar, eu acho que até hoje fizeram mais de sessenta apresentações, e tal, foi muita coisa assim, teve semanas de apresentar três vezes na mesma semana. É muito legal, até. Foi um momento bonito do projeto, assim como tô vivendo esse agora, do pós - os que ficaram, tão estudando música, tão lendo, aí eu levo peças de quarteto, simples, pra eles tocarem, e tal, e tão tocando. Eu queria falar do negócio da visão de professor. Aí saiu (a diretora), entrou uma das nossas, passou a ser (diretora)... Que tinha um problema comigo, né, porque até eu chegar ela fazia um coral, por CD, botar as crianças pra cantar, até eu chegar. Ela era professora de português, (...) nem uma afinada ela. Mas tudo bem. Falei demais. Aí então quando eu cheguei né, ela assim a rainha, falei, não, você pode continuar fazendo isso aí, tudo certo, quero me meter nisso não. Mas aí com o tempo isso aí não aconteceu. Aí ela foi ser diretora, logo ela. Enfim, entra um, sai outro. Aí depois quando o Washington Reis... (se interrompendo) Aí ela largou no meio a direção, detonou a vice, que me apoiava, apoiava o projeto, tirou a vice e saiu! Aí foi um negócio meio esquisito. Aí o Washington Reis fez um desfavor e um favor: ele botou uma diretora lá, olha, eu juro pra você, eu não tinha nada de pessoal contra ela, nada mesmo, não tinha, só no final as relações ficaram estremecidas. Mas botou uma diretora analfabeta, ela só sabia assinar o nome e a letra era meio garrancho, sabe aquela letra desenhada? Eu nunca vi ela assinar um documento, ela pedia pras pessoas fazerem o documento e ela assinar, botar o garranchão e o carimbo. Porque ela não sabia escrever, o nome desenhado "paradabadadabada", sabe? Aí nego se revoltou. Aí esse foi um momento que as pessoas que eu sempre tive problemas na escola, as coisas deram certo por linhas tortas. A gente começou a ver que nós tínhamos a mesma visão de mundo. A gente pensava da mesma forma, os professores das várias disciplinas. E a gente começou a ter um relacionamento melhor por conta dessa união forçada contra essa coisa monstruosa que fizeram com a escola, entendeu? Antes só era legal dar aula pros alunos, cada um no seu departamento, cada um no seu quadrado. Aí olha só, ele conseguiu unir pessoas completamente diferentes. Nós somos completamente diferentes mas temos inúmeras coisas em comum, e a respeito de educação, e até de visão de mundo, de mudar o mundo, de acrescentar. E isso me trouxe umas coisas muito legais, porque eu diminui um pouco meu ritmo, e os outros aceleraram um pouco. E a gente fala assim, mesmo com essa analfabeta, com essa diretora analfabeta, que não sabe falar com aluno, quando tinha um aluno com problema falava que ia fazer uma oração... E aí

começava lá, porque ela era amiga de igreja do prefeito. Aí um dia uma mãe falou: "olha, orar, eu também sou evangélica e só oro na igreja, aqui a gente não veio orar, aqui eu quero saber da vida do meu filho, da vida de estudante do meu filho". E não era assim a mais esclarecida das mães, como... em termos de estudo, mas era muito muito esclarecida como pessoa. Aí a gente começou a se unir, as forças, começou a conversar mais, a gente teve que se desarmar... E assim, a gente cresceu muito com isso. Eu acho que... Eu descobri que... essa coisa da visão de mundo, eu falei "eu sou um setentista", aí o outro falou: "eu também sou!", e era o mais radical, mais contra mim... E na verdade nós estávamos no mesmo lado. E eu tenho essa energia pra trabalho, pra tudo. Tudo que eu faço eu acho que tem que ser assim, sempre inteiro, sempre tenho que me dedicar até atingir o objetivo, sempre acho que eu tenho que fazer isso, por quê não sei. Aí eu achei legal essa coisa de ser professor lá, e tem um monte assim, mas dá o que pensar sobre a "categoria", né? Cada um... na verdade nós pensávamos a mesma coisa, né, e durante anos a gente... embates, embates... entre nós. E agora não, durante um tempo passou a ser uma construção, uma troca de idéias, troca de experiência. Um tem vinte anos, tinha cinco anos, quando entrei aí na escola tinha um ano como professor, nem um ano... Outros tinham vinte anos, quinze anos como professor, ou tinha dez na escola. Aí pude também baixar um pouco a bola, né. E as coisas fluíram melhor, entendeu, acho que hoje eu tô num momento bom, assim por um outro lado, estou desenvolvendo o projeto de forma melhor...

Que que é um dia bem sucedido pra você, um dia que deu certo?

P6: Ih, pegou... Quando eu consigo... Depende do aluno, porque com cada aluno eu tenho um objetivo. Eu acho que são objetivos diferentes pra cada aluno, entendeu? Aí quando eu atinjo os objetivos, quando a gente cresce alguma coisa. E vou te falar assim, eu cresço muito nesse contato com os alunos. Então quando eu cresci e o aluno também, em qualquer aspecto, fundamentalmente no aspecto pessoa, né, que é o mais importante do que o cara ser músico. Às vezes o cara não é tão bom, mas vai tocar assim mesmo. Toca errado, eu falo, toca mais simples, vamos fazer um negócio mais simples pra você. Eu tava com problema com um aluno, e tal, o cara ele enchia um pouco o saco... Houveram uns desentendimentos, né, aí ele falou: "eu queria voltar pra aula de violão". Aí amenizou, aí eu falei, aí comecei a achar "pô, tu é maior figura", aí baixei um pouco a guarda e ele se chegou de novo. Aí agora ele tá tocando uma percussão lá, são uns instrumentos de banda tudo rasgado que tem lá na escola, é tudo ruim assim, velho, ruim, tudo errado. Aí ele trouxe umas baquetas assim e tal, "tô pronto!", falei venci, não venci? Pô, depois de tanto tempo, meses o cara afastado, eu trouxe o cara de volta. Aí esse foi um dia bem sucedido. Aí o cara tá tocando lá. Se ele toca samba, ele toca aquele ritmo do "ta ta tum ta ta ta tum ta" (*cantando*), falei, vamos combinar, vamos combinar (*rindo*), quando você sair com uma galera no ônibus, tu manda logo o "ta ta tum ta tum" (*falando*), entendeu, mas aqui ó, o samba, aí fiz um negócio simplificado pra ele, né, de samba, que é um cara que manda bem caixa, né. Aí ele é o que segura mais a onda na percussão, entendeu? Sempre tem um que é melhor, é um histórico do universo, cada um você tira alguma coisa pra ele. Aí foi legal, esse foi um dia bem sucedido, foi sexta feira passada, hoje é sexta, sexta feira passada. Foi depois de meses... Na outra semana ele já tinha pedido pra voltar pra aula de violão, falei "ó, vou te falar a real, entrou maior galera, você não quis, fulano não quis, chamei todo mundo". E trouxe assim a turma, que é basicamente o lixo da escola, né, os caras tão tocando com o mulão (*o grupo todo*), tão tudo aprendendo. A turma assim, a turma bolsa família, né, que fica na escola pra ganhar aquele... A mãe obriga o cara a ir a escola. Aí o cara tá lá, fica repetindo ano, tem não sei quantos anos... Aí o cara agora "mas eu consigo tocar violão?", um cara assim com dezesseis anos, na sexta série,

né... Aí eu falei assim "cara, consegue, cara, tu pode tocar violão, claro que consegue, rapá, mas ó, faz exatamente como eu tô falando". Aí chegaram o pessoal do violino, meio elite na escola, como em todos os lugares, eles lá também são elite. Aí eles chegaram pra tocar e quando olharam pro pessoal do violão, era os caras... Aí falei "vamos tocar?", "vamos" (*imitando a resposta dos alunos*), aí tocaram normalmente, pô, ficou legal o som, e tal, aí esses que são a "plebe rude" lá na escola, se sentiram participando, e no final até uns falaram com os outros, trocaram idéia sobre música, sobre som... "Como é que você faz isso aí no violão?", que o pessoal do violino quer todo quer tocar todos os instrumentos, aí "como é que você faz isso?", e eu deixo rolar assim né, como é que se faz, e tal, faço uma vista grossa, logo um ensina pro outro, eu acho legal essa troca, e tal, e começou até a ter um ambiente diferente. Por isso que eu acho que esse ano fluiu bem, e até essa turma que é quase nada pra todo mundo, tá melhorando de comportamento, tá melhorando, aí eu falei "pô, talvez tenha uma gota minha aí nesse oceano". Aí eu achei legal, eu tô super satisfeito, na verdade tô nem preocupado, nem com essa gota, tô preocupado que os caras se apresentem melhor na escola, entendeu assim? Façam seu papel, de alguma forma desempenhem um papel melhor na escola. Sei lá também qual é o melhor, né. Agora eles falaram comigo "pô, vai ter a feira aí, tal" (*se interrompendo*) aliás, "no negócio da primavera num dá pra gente, pô, a gente faz um pagode aí, num dá pra gente fazer na feira", falei, "ó, tá ruim pra ensaiar, mas vai ter a feira tal em novembro, aí a gente começa... Quando a gente começa?" Isso na quarta feira agora, essa mesma turma que tá começando galera a tocar violão. "Quando a gente começa? Hoje é quarta, digamos assim quarta feira que vem". Aaaahhhh (*imitando barulho de multidão gritando*), pô, os caras se amarraram. A gente vai pra quadra, vai pra quadra e toca lá, (...) instrumentos de banda, tudo ruim, banda marcial, porque aqui em Caxias isso é uma febre, isso é forte em Caxias e eu nem sabia que existia mais. Eu só vim descobrir assim, pra mim tinha acabado com o governo militar...

Mas tem aquelas bandas de bombeiros também, né?

P6: Banda de escola aqui... Agora eu penso em fazer uma banda na escola assim, por causa deles mesmo. Até porque eu acho que o ciclo do violino tá um pouco cumprido na escola, todos vão querer tocar, todos tocam, tem desde criança do "prezinho" tocando violino até oitava série, ex-alunos me ajudam a dar aula, os alunos trocam informações, pô, um negócio maravilhoso, tudo um trabalho da escola. Por isso que eu acho que esse ano o trabalho ficou sendo mais da escola. Aí ficou sendo um trabalho da escola. Isso fortalece muito, você com seus colegas de trabalho, e agora eles perguntam assim: "pô, você tem que sair mais com eles agora", antigamente falavam que eu saía muito, que eu queria aparecer, que eu saía pra não dar aula, que eu não ficava em sala de aula... E aí o negócio foi esse. Agora os caras diziam ao contrário, "pô, você tem que treinar eles, tem que mostrar". Tô meio cansado, mas enfim... Tem mais pergunta aí?

Você falou bastante da visão dos outros, pra gente fechar fala um pouco o que você acha de você, de si próprio.

P6: eu falo mal de mim...

É a sua visão, como você acha que esse seu trabalho que você contribui...

P6: Essa parte da música eu nem vou falar, porque todo mundo já estudou isso, as contribuições que a música traz, acho que isso aí já tá mais que estudado, todo mundo já sabe, vou ficar aqui

chovendo no molhado. O que eu acho que eu tenho que fazer é me dedicar cem por cento ao trabalho, porque eu acho que a educação é um veículo... Como eu falei antes, eu sou um setentista, sou daqueles que querem mudar o mundo, um dos últimos, né (risos), mas enfim, eu acho isso, acho que com a educação você pode mudar alguma coisa. Então eu me dedico cem por cento, levo à sério, tanto o trabalho fora de sala de aula como dentro de sala de aula, né, e eu acho que é mais importante. Esse projeto que eu continuo fora de sala de aula ele é uma extensão do meu trabalho em sala de aula. Eu meio que coloco em prática algumas coisas, acho que fica mais concreto... Tem aluno que em sala de aula você pode fazer jogos, e tal, com o corpo, pode usar tudo, mas eu acho que fica faltando assim... Agora vamos fazer alguma coisa, podia ser voz, mas eu trabalho melhor com instrumento. Tô até estudando essa parte de voz, regência, essas coisas todas, tô estudando, me preparando pra trabalhar mais voz, até porque eu acho que é um instrumento que você já leva. E me ameaçaram tirar os violinos, eu falei, agora eu tenho que me defender, falei "pode levar os violinos, bota aí na porta da escola", aí eu penso assim, né, agora tenho que tá pronto pra tudo. Aí... num quero falar sobre isso, mas, enfim... Já ameaçou... no que ameaçou uma hora tira, né? Aí a hora que eles acharem... Enfim, acho que eu fugi do assunto aí, né. Eu acho isso, eu trabalho muito, acho que é uma forma de eu contribuir pra essa mudança geral, pode mudar o mundo, acho que a educação é aonde eu posso contribuir melhor pra isso.

Respondi?

(a conversa prosseguiu, sendo gravada com o consentimento do professor)

P6: (...) De sala de aula eu não saio, eu posso fazer o projeto de graça, fazer exatamente o que tô fazendo, cumprindo o mesmo horário, não preciso receber nada. Não deram a mínima pra mim. O que que eles queriam? Eu não entendi. Aí eu falei: "ó, não saio de sala de aula". Por que? Porque eu acho que o meu trabalho é uma continuação, um complemento de sala de aula que eu faço, e eu não posso abrir mão disso, eu não posso abrir mão de sala de aula.

Mas você tinha medo de te tirarem de sala de aula e isso depois te prejudicar, mais adiante?

P6: Não, não tenho medo de nada não, deles, não tenho medo de nada não! Deles? Tenho medo de nada não... Sou concursado, como eu falei, não conheço ninguém, passei num concurso... Não tinha medo nenhum. Só tem o seguinte: eu acho que o projeto ia ficar estéril, eles iam me botar em um monte de escola pra desenvolver o projeto, e aonde não começou nada. Aí ia chegar um projeto estéril, onde eu boto os caras, toca uma musiquinha na flauta e acabou. E é o que rola, exatamente o que rola. Aí eu saí e o projeto acaba. Aí olha só, lá não! Como eu falei, eu tenho ex alunos que começaram na terceira série, (...) quarta série, todos começam pequeninhos na escola comigo, e agora começa no "prezinho" [pré-escolar] também, na música, e batendo o pé... Pequeninho comigo, aí já dizem "quero tocar violino", aí você vê a construção do que foi. E já tem, tem alunos do "prezinho" tocando violino. (...) Fica um projeto bonito, a gente tava apresentando, aí um dia a gente foi fazer uma apresentação vazia. Isso aconteceu de novo porque um dos membros do Ciart (nome do projeto que coordena as atividades extra-curriculares envolvendo as artes para os alunos)... hum, falei... Um dos membros do projeto ligou pra mim, pra minha casa, e falou isso, falou pra mim assim "Não, porque a gente..." (se interrompendo) E já tinha acontecido antes, eu lembrei a ele, que nessas horas o cérebro funciona poucas vezes por dia, mas naquele dia tava funcionando. Aí eu falei pra ele, mas já aconteceu... Um dia a gente fez um show "nós vamos fazer uma apresentação no teatro tal de Duque de Caxias", po, puta merda, que legal, falei "ó, galera, vai ter luz, vai ter tudo, palco de verdade, é teatro, tem que ter uma

postura, dessa vez vou ter que cobrar", falando com os alunos, metendo a maior bronca... Eles deviam tá pensando "pô, o cara tá sério hoje, hoje o bicho vai pegar, vamos ficar piano que o bicho vai pegar". Entramos no palco, todos satisfeitos, pô, aquele clima, a gente na coxia, entramos por trás, afinei os violinos, subimos ao palco pra tocar, tinha mais gente no palco que na platéia. Aí tinha a secretária de educação, a sub, umas professoras, não sei o quê... Eu botei trinta alunos pra tocar, acho que tinham menos de trinta pessoas sentadas. Era um dia de tarde, durante a semana, falei, "pô, vão convidar escolas pra ver, nós vamos tocar pra outras escolas". Porque no início desse projeto, a gente fazia umas caravanas e ia nas escolas tocar, mostrar, levar o projeto, alguns faziam oficinas, eu chamava o pessoal pra tocar, aí mostrava como é que tocava o violino, só pro pessoal ter uma noção, conhecer o instrumento. Mas aí eu falei "vai ser um negócio parecido, só que agora a gente tá aqui, tem um teatro e vamos ocupar esse teatro". Na minha cabeça, cem por cento das vezes foi isso. Aí chego lá, uma meia dúzia de professoras, umas amigas, a secretária de educação, a sub, que é uma pessoa que eu respeito, gosto da secretária, não tenho nada contra ela, tava falando bem dela... acho boa, acho que ela é uma boa pessoa pro cargo, de repente... E aí acabou, eu levantei essa questão, porque eu sempre levanto as questões... Aí falaram assim: "não importa, importa que a Selma viu". Como assim? Comecei a me perguntar "o que eu estou fazendo aqui? O que é esse projeto no qual eu investi cinco anos seguidos?". Eu faço melhor em sala de aula. Eu fiz o segundo concurso pro mesmo lugar porque eu achei que ia ser assim sempre, pessoal a fim de investir, vamos mudar, né, fazer um negócio maneiro. A educação em Caxias tinha esse pique. A outra pessoa anterior, que eu falei que foi minha fada madrinha, (...) ela tinha esse pique de trabalho, de fazer as coisas, ela quer ver isso em Duque de Caxias. E... pra mim era sempre isso, pra mim todo mundo em Caxias era assim, tolo fui eu, reconheço. Mas eu acho que eu falei: "não, é a hora de eu botar pé firme, de sala de aula não vou sair, porque é em sala de aula que eu fiz o projeto". Todo mundo acha fantástico, quem viu acha que é bom. Tem falhas, né, não tenho nem dúvidas disso, né, que tenha falhas... Mas enfim, deve ter seus méritos, tal. E agora tá espalhando pela escola inteira, virou uma virose tocar violino. Olha só: no meio de Xerém, no meio do mato, quer dizer, agora que eu saí desse projeto, o projeto deslanchou na própria escola, eu tô mais dedicado à escola. Então eu tava certo, eu fui esperto. Na outra escola, eu mandei ver, a galera assim "pô, a gente podia tocar violino, os pequenininhos lá ainda", "a gente queria tocar violino", eu falei: "vem quinta feira, duas horas". Aí tem umas alunas que me ajudam lá, tem duas alunas que são dedicadas, aí eu ensino pra elas, mostro como é que faz, mostro o que que elas tem que ver. Primeiro elas ensinam nota pros alunos, aí repete a música, eu falo "música é mais do que isso, a gente tem que ajeitar a postura, a mão, a música, melodia...", falo do fraseado, com a mais... o mais perto possível... o mais perto do chão possível que eu posso falar. (...) (as alunas dele falando com ele) "Professor, tem mais de vinte crianças aqui, tudo pequenininho assim, de terceira e quarta série, tudo querendo tocar violino!" Eu falei, que tava dando cria, eu falei, tá dando cria! Você viu a gente tocar esse ano em Caxias? (Respondo que não) Mas o projeto tá aí, olha só quantos tem tocando violino, quantos tem tocando um instrumento. Eu não preciso falar o quanto é importante tocar um instrumento, o quanto é importante a educação musical. Aí você imagina que eu sozinho, não sozinho porque tenho o apoio dos outros professores nessa escola, que é uma garotada que tem vinte anos, professor, aí acha que isso é bom, reconhece a importância desse trabalho. A diretora apóia na íntegra esse projeto, ela me deixou ficar uns tempos, uma parte do tempo, eu falei "olha só, eu não abro mão de sala de aula, eu venho até de graça". Aí algumas turmas ela me tirou um tempo, me deixou com um tempo só em turma, das turmas mais altas que eu já tinha sido professor no ano anterior, aí ela me tirou um tempo dessas três turmas, então eu tenho três turmas que eu só trabalho um tempo, aí ela me deu esses três tempos assim pra eu trabalhar. Só a boa vontade dela,

então é uma diretora que apóia o projeto. Ela falou assim: “ó, no dia que eles tirarem os violinos, no dia seguinte eu vou lá e compro tudo” Ela falou assim pra mim: "você nem precisa se preocupar com isso, eles falaram isso realmente, e Eduardo eu vou te dizer, tira o violino num dia, no outro eles têm outros aí". Aí eu falei, apóia, quer dizer, impossível fazer alguma coisa sozinho. Já vi que não é, não é possível isso. Então eu tenho apoio dos outros professores, tenho apoio da direção da escola, alguns funcionários apóiam, né... Os ex-alunos compraram a proposta, porque eles se sentem professores, participando, ainda falam assim: "professor é ele", eu falei: "não, você tá ensinando, não tem problema, você faz parte também, nós tamos juntos nessa, o projeto é nosso", e é realmente nosso. Não quero que seja meu, quero que seja da escola, porque o dia que eu saí o projeto continua.

Que é a melhor coisa, poder reproduzir, né?

P6: Exatamente (...). Então eu falei: "eu não abro mão da sala de aula, eu prefiro ficar em sala de aula e fazer o projeto de graça". Aí viraram assim, depois me ligaram "não, mas a gente não ouviu você falar, porque é muita coisa, Eduardo". Eu falei, "tá legal", mas agora pegou, né, cara, me ameaçar tirar da escola, falaram assim, ameaçaram lá na Brasília (escola da rede em que o professor leciona) "ou devolve os instrumentos" - segundo a diretora, né - "ou devolvem os instrumentos ou vamos mandar um outro professor praí". Aí eu falei pra diretora, aí eu tive que ser um pouco ruim, usar dos artifícios que... mas foi uma medida extrema. Eu falei: "olha, esses instrumentos são da escola, eles foram entregues na escola, eles não são do projeto. A comunidade não vai ficar satisfeita se entregarem o patrimônio dela pra outro, se esses instrumentos saírem daqui. Mas por mim, você pode botar os violinos todos ali fora, se você quiser eu te ajudo mesmo, eu faço outra coisa, eu faço os instrumentos de bambu que eu tô desenvolvendo, instrumento com alumínio, eu tenho lá em casa uma série de coisas que eu tô inventando lá pra substituir os violinos aí, que eu já sabia que isso ia acontecer, então eu desenvolvo outro projeto se você quiser, você pode entregar esses violinos mas eu acho que a comunidade não vai gostar..." Hum, aí acertou... Aí era isso, achei que foi importante esse, né? Esse foi?

Transcrição entrevista P7

O meu trabalho procura juntar a experiência de trabalho em Caxias e tentar aproveitar isso academicamente também. E aí eu comecei a querer ver como é que funcionavam as aulas de música em Caxias. Então eu conheci um cara que dá aula de violino, conheci gente que trabalha flauta doce, projetos extraclasse, mas o interesse básico é a aula regular. Claro que pra você falar é pra falar da experiência toda. Mas o trabalho é basicamente como funciona a aula regular de música em Duque de Caxias. Aí a pergunta provocadora, pra você, é como você vê o seu trabalho na rede municipal de Duque de Caxias, como professora de música.

P7: Bom, primeira coisa eu sei que a nossa formação é em música, mas pelo concurso ser pra professor de artes, eu gostei dessa abertura, e trabalho não só com música como com outras linguagens artísticas. Eu revezo, vou alternando, converso com os alunos, nas primeiras aula eu faço... passo um questionário pra eles, pergunto: que que eles gostariam de aprender na aula de artes, que que eles acham que eles vão aprender, o que seria interessante, enfim... Uma anamnese da turma, e baseada nisso eu monto o programa. Mas todo ano entra música! Obviamente, é a área que eu tô especializada. Esse ano eu tô trabalhando com teatro com o nono ano, e com o

sétimo ano eu tô trabalhando com os elementos visuais da arte. Então são coisas que não entram eu acho que na sua pesquisa, mas faz parte da minha participação como professor na rede. Então vou focar diretamente nas aulas de música. Fazendo um parêntesis - outro parêntesis - eu tenho um coral. Eu tenho um coral lá na escola, que começou no ano passado, e foi um sucesso absoluto. Nunca imaginei que eles fossem gostar tanto de coral, que coral desse tão certo, na verdade, eu já tinha trabalhado com um coral uma vez, mas faz tempo, e eram crianças menores, e era bem difícil de domá-los. Mas com esses adolescentes, funcionou maravilhosamente. Fez uma diferença na vida deles, na autoestima, na autoimagem, mexeu demais com eles. E o coral fez em média mais de uma apresentação por mês no ano passado. Foi muito bacana.

Na própria escola?

P7: Na própria escola, no Teatro Raul Cortes a gente se apresentou três ou quatro vezes... Nos apresentamos na quadra da Grande Rio, num evento que teve sobre meio ambiente. E eles se achando estrelas, kombi da prefeitura indo buscá-los na escola pra ir cantar, foi o máximo, foi muito legal. E obviamente isso mudou a imagem, a representação social, como diria o mestrando do lado de lá (rindo - coincidentemente, a companhia do entrevistado estava fazendo mestrado com referencial teórico relacionado às representações sociais, sendo orientando de Tarso Mazzotti na Faculdade Estácio de Sá) que eles fazem de mim. Além de ser só um professor que dá aula, eu sou um professor que faz uma parada muito legal, que leva eles pra fora da escola. Então isso melhorou muito a minha relação com os alunos. Eles passaram a demonstrar muito mais interesse nas aulas de música, que no começo eu sentia que eles achavam muito difícil. Porque desenhar é uma coisa que se faz desde criança, por mais que você não esteja desenvolvendo nenhuma técnica específica, mas... desenhem! Então eles achavam que a aula de artes ia ser desenhar e isso eles sabem fazer. Quando eu cheguei com uma outra proposta, enfim, eu gosto muito do Schafer (refere-se a Murray Schafer), então eu chego nas aulas de música com Schafer, com percepção, paisagem sonora, os exercícios (...), uma parte teórica e conceitual - o que é som, o que é silêncio, o silêncio existe, silêncio absoluto, silêncio relativo, tudo isso que abre um mundo pra eles. Às vezes, no começo, eu percebo que as turmas no começo ficam me olhando com uma cara de "mas não era aula de artes, de música, por que que [o professor] tá fazendo tanta pergunta, falando sem parar? Não tocou uma música, não trouxe um instrumento, não trouxe um lápis, uma caneta, fica escrevendo um monte de coisa esquisita no quadro" (risos). Aí de repente rola um estalo. Tem um exercício que a gente fez na faculdade, com o Zé Nunes, na oficina de música, mas que é o primeiro exercício do Schafer, que é anotar os sons que você tá ouvindo. Pra quem já fez esse exercício ele é muito simples, mas é incrível como abre o ouvido. Eu sinto que depois de ter feito essa matéria com o Zé Nunes... Às vezes eu xingo ele (risos), por que que ele abriu meus ouvidos, agora eu não sei fechar! Eles não têm pálpebras, eu fico ouvindo coisas, ruídos que eu nem gostaria. Mas o Schafer fala até da ecologia acústica, né, que você a partir do momento que você consegue perceber, você consegue transformar, criticar e transformar. E isso eu coloco pros alunos, vocês têm que... Pra que que serve isso tudo que a gente tá falando? Pra vocês conseguirem ter consciência, perceber de maneira mais lúcida, né, conhecer esse mundo que nos rodeia, de maneira crítica também. Bom, quais são os conteúdos que eu trabalho em música. Conteúdo, ah, eu tenho problema com essas coisas, se é conteúdo, se é objetivo (risos) (...). Eu começo com essa parte de ambiente sonoro, ou paisagem sonora, né, soundscape, que é o termo em inglês, que eu já vi traduzido como paisagem e ambiente. Depois eu vou pra parte de parâmetros do som, mas usando material escolar. Primeiro, antes de eu falar sobre os parâmetros do som, falar que o som tem características, ou qualquer coisa que o valha,

escolham um som que vocês possam fazer com o material escolar de vocês, em dupla, e vocês vão escrever dez coisas sobre esse som. Então tem aluno que pega o zíper, abre e fecha, abre e fecha, abre e fecha mil vezes, até que... (risos). Aí eles vão descrever aquele som da maneira deles, e acaba que no apanhado geral da turma, aparecem os parâmetros o som, aparecem os termos lá. Esse som... eles falam alto ou baixo, e não forte e fraco, que é uma parte que a gente ensina, que eles não sabem, como a gente também fala "abaixa o som", na vida prática a gente não fala musiquês o tempo todo, mas enfim... Eu vejo que eles conseguem aprender bem essa parte de parâmetros do som. Aí eu sigo caminhos variados, cada ano eu invento um caminho diferente a seguir, mas esse começo é sempre igual, que eu acho que ele funciona muito bem. Até hoje pelo menos ele funcionou muito bem, talvez amanhã eu já ache ser uma porcaria, mas por enquanto tem funcionado bem. Aí depois eu gosto muito de, principalmente turma bagunceira, sabe aquelas turmas que você entra e ninguém cala a boca nunca? Ditado. Ditado rítmico, é muito bom. Eles ficam muito quietinhos, prestando muita atenção, até os mais hiperativos, assim, aqueles mais elétricos, prestam atenção naquilo, e acham um desafio, pra eles é um jogo. Eu lembro que na faculdade eu achava difícil, achava... fiquei meio traumatizado até (risos), mas também o nível de dificuldade muito maior, né. Mas pra eles parece um jogo, uma brincadeira. E aí eles fazem, tem que criar... Poxa, falei do Zé Nunes tenho que falar do Hélder, também, que foi outra influência grande na sala de aula. Porque alguns professores você aprende coisa pra ser músico, outras coisas os professores você aprende coisa pra sala de aula. Eu acho que o Hélder e o Zé Nunes foram os que mais me instrumentalizaram pra vida prática em sala de aula. Então eu dou uma frase pra cada um, frase com palavras, e eles têm que transformar aquilo em ritmo. No ano passado eles tavam lendo muito bem ritmo, muito bem, mas muito bem mesmo. A gente acha que não vai funcionar escrita tradicional, e no primeiro ano eu não trabalhei escrita tradicional, inventei uma escrita com asteriscos e tracinhos, um negócio assim super alternativo, funcionou. Mas chegou uma hora que essa escrita não era suficiente, aí eu falei "vou tentar a escrita trad..." (se interrompendo) "Ah, era isso que a gente queria, professor, as bolinhas!". Eu evitando, querendo... Sei lá, a gente sai da faculdade meio com preconceito com a escola tradicional, mas na verdade, qual é o problema, funciona super bem, é internacional, no Japão eles lêem daquele jeito... Que mais, que mais... Sei lá, acho que agora...

Pra você, tem uma perguntinha que eu esqueci de fazer, antes da rede de Caxias você teve experiência de aula?

P7: Tive, eu comecei dando aula numa creche-escola filantrópica na Gávea, que eu dava aula pra criança de um a doze anos. Eu tava na faculdade ainda, e era às quintas feiras, eu não podia fazer nenhuma matéria na faculdade às quintas feiras. E era um dia assim, imagina, dar aula... eram quatrocentas crianças, eu pegava todas no mesmo dia. Era enlouquecedor, mas enfim (...), é bom porque foi minha primeira experiência. (...) Trabalhei também na rede de Niterói, e já fui... (a entrevista foi interrompida pela campainha)

P7: Eu me exonerei da prefeitura de Niterói quando a prefeitura do Rio me chamou. Aí eu saí também da prefeitura do Rio, agora tô só em Caxias.

Por que você saiu? O salário não é próximo no Rio?

P7: Muito ruim... O salário não é próximo, aqui no Rio é R\$ 1.000.

E o mesmo trabalho?

P7: Não, muito pior, a rede do Rio é um caos. Não tem comparação, as modernidades por aqui fizeram estragos (risos)

Você falou de vários exemplos de coisas que você faz, (...) um exemplo de um dia bom, em que as coisas funcionam, o que que é um dia bom de aula pra você e o que que é um dia ruim? (...) Seja da sua parte ou dos alunos?

P7: Olha, eu fiquei muito tempo parado, (...) e depois fiquei de licença maior tempão, e por incrível que pareça eu fiquei com vontade de ir trabalhar (risos). E fiquei bolando aulas, e planejando, então desde que eu voltei, que foi em junho do ano passado (junho de 2008), eu ando assim com um furor do negócio, e tenho gostado muito de dar as minhas aulas, termina a aula eu falo "ah, maneiro, gostei". Geralmente o que eu não gosto, o que eu fico aborrecido é com a indisciplina, isso me deixa injuriado. Esse ano eu eliminei da minha vida, porque eu passei minha matrícula pra noite, onde não há problemas de indisciplina, você trabalha com jovens e adultos, e de tarde eu só peguei meia dobra, não peguei a dobra inteira, não peguei os pirralhos (risos), peguei só o oitavo e o nono ano. Mas é isso, o que me deixa louco mesmo é a indisciplina. (...) muito melhor, eu tinha muito medo de trabalhar a noite... (falando sobre a noite)

Você acha que a questão de indisciplina tem a ver com a tua aula?

P7: Não, porque eu tenho um relacionamento muito legal com os meus alunos. Fora esses que eu eliminei (risos), eu tenho um relacionamento muito bom. E eu boto o terror mesmo, quando eles ficam me enchendo o saco eu boto pra fora de sala, mando chamar pai e mãe, é isso aí. Se fosse num emprego tu era demitido, então aprende a se comportar, escola não é só pra aprender conteúdo, bons modos! E tem alguns que não tem bons modos. (...) Claro que tem crianças ali que são educadíssimas, mas são pessoas que moram em comunidades em regime de exceção. Então às vezes são gerações e gerações que não tiveram contato com a escola, então não sabe muito bem como tem que se comportar na escola. Uma coisa sobre os caxienses assim especial, além deles não saberem andar na rua, atravessar no sinal e etc, é que tem sinal lá há pouco tempo (risos), é que de modo geral eles estão muito acostumados a uma política assistencialista, sabe, então eles querem ganhar o tênis, aí ganha o tênis, rasga o tênis, joga fora o tênis, mas querem ganhar o tênis, querem ganhar tudo. O teatro pra ir assistir a peça era um real, imagina se eles iam pagar pra ver uma peça, eles tinham que receber dinheiro pra ir ver a peça... Às vezes eu vejo esse raciocínio lá, e eu acho muito estranho, porque aqui não é assim não (risos) (...) Uma preguiça muito grande, em grupo eu acho que as coisas funcionam muito bem, né, às vezes dá errado, sai pela culatra, porque um faz o trabalho e o outro não faz, né, mas de certa forma, mesmo o que não faz pelo menos viu o outro fazendo, e teve alguma noção de como se faz. Às vezes dá super certo. (...) Se você tivesse perguntado sobre a prefeitura do Rio ia ser completamente diferente essa entrevista (...) Mas eu não tô mais lá, contaram meus trinta dias de abandono agora, agora recentemente, desisti, joguei a toalha.