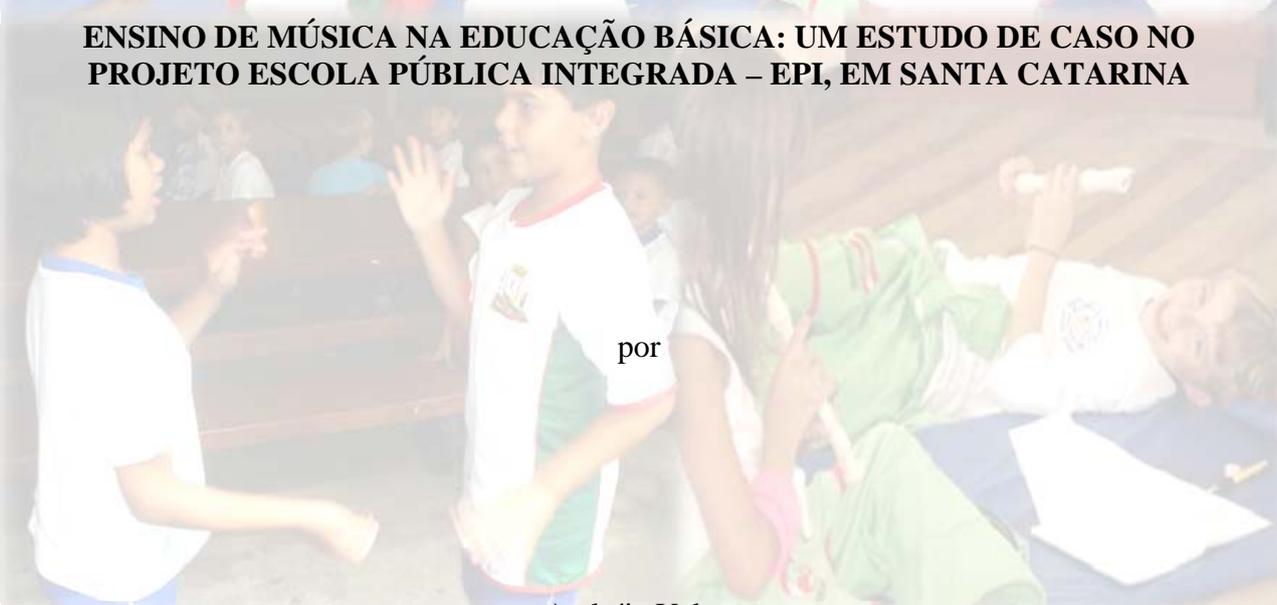


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

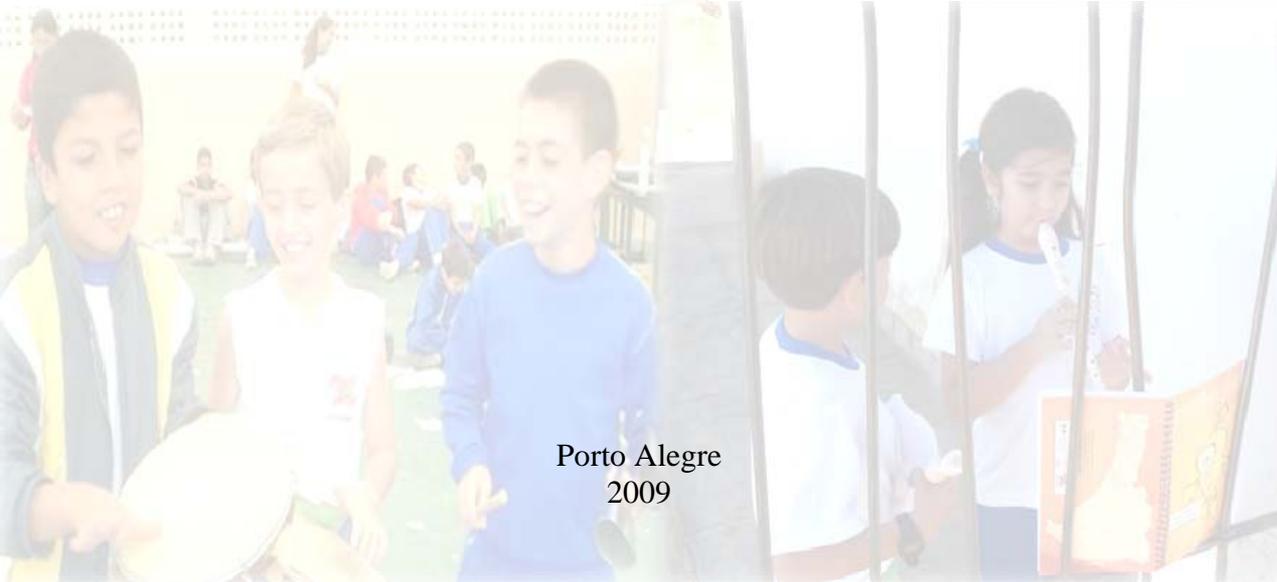
Dissertação de Mestrado

**ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO NO
PROJETO ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA – EPI, EM SANTA CATARINA**



por

Andréia Veber



Porto Alegre
2009

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

Dissertação de Mestrado

**ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO NO
PROJETO ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA – EPI, EM SANTA CATARINA**

por

Andréia Veber

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Música,
Área de concentração Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben

Porto Alegre
2009

Nome: VEBER, Andréia

Título: Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em: 22 de setembro de 2009

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: UFSM

Profa. Dra. Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres

Instituição: IPA

Profa. Dra. Jusamara Sousa

Instituição: UFRGS

Agradecimentos

A Deus, pela presença em todos os tempos.
À minha família, em especial à minha mãe Isabel, pela força constante e compreensão nos tempos ausentes.
À minha orientadora Profa. Dra. Luciana Del Ben, pela confiança e pelo exemplo de profissionalismo e dedicação.
Às professoras Claudia Ribeiro Bellochio, Cecília Torres e Jusamara Souza, por terem aceitado o convite para compor minha banca de defesa e pelas valiosas contribuições trazidas.
À Viviane Beineke, pela amizade, força, incentivo e carinho sempre tão presentes.
Aos amigos dos tempos mais diversos, ligados pela música: Alexandre Gonçalves, Francine Cernev, Gabriela Flor, Joana Sueli de Lazari, Luana Francisco, Karin Philippi, Mariana Fernandes, Mário Fernandes, Marcia Puerari, Newton Kramer dos Santos, Queila Barros de Souza, Vanilda L. F. de Macedo Godoy.
Às amigas construídas durante esses dois anos de convivência em busca de objetivos comuns, Cassiana, Delmary, Stefanie, Miriam, Kiti, Hirlândia, Cristina, Cristiane, Keli, Alexandre, Leila, Isabel, Lélia, Fernando, Adolfo, Vagner, entre tantos outros.
Às amigas Cassiana Zamith e Marcia Puerari pelas horas valiosíssimas de diálogo e pela convivência harmoniosa compartilhada a cada momento.
Aos professores e técnicos-administrativos do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, pelo apoio e atenção. Em especial às professoras Liane Hentschke, Jusamara Souza e Luciana Del Ben que, de forma direta, compartilharam conosco parte de seus valiosos conhecimentos.
A direção, professores, pais, alunos e funcionários da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkhul, por abrirem suas portas, pelo tempo disponibilizado, pelo carinho e atenção com os quais sempre me receberam.
À coordenação do Projeto EPI no Estado de Santa Catarina, pelo apoio e contribuição com a realização desta pesquisa.
À Capes, pelo apoio financeiro.
Aos amigos que se dispuseram a ler e dar suas contribuições para o trabalho.
Um agradecimento especial ao Tiago, pelo carinho, apoio, pelas conversas e leituras atenciosas durante a realização da etapa final deste trabalho.

Enfim, se cada pessoa que passa por nossa vida leva um pouco de nós e deixa um pouco de si, agradeço a todos aqueles que passaram por minha vida, contribuindo para que este trabalho fosse realizado.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. Como objetivos específicos, busquei: conhecer as concepções dos grupos que formam a comunidade escolar sobre as práticas educativo-musicais na escola; identificar as diferentes práticas musicais e educativo-musicais presentes nos tempos escolares; compreender como o ensino de música contribui com a construção de um currículo integrado; e entender como o ensino de música se relaciona com a proposta de educação integral na escola. O método utilizado foi o estudo de caso qualitativo, realizado com uma das escolas pertencentes ao Projeto Escola Pública Integrada (EPI), da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Os dados foram construídos por meio de observações nos diferentes tempos e espaços escolares, entrevistas semi-estruturadas com os diferentes grupos que formam a comunidade escolar e análise de documentos. A análise dos dados ocorreu a partir do estabelecimento de categorias relacionadas à inserção do ensino de música na escola, focalizando a ocupação do espaço e a constituição do lugar da música na escola. Ela está fundamentada em um referencial teórico constituído pelo conceito de tempos escolares sistematizado por Gimeno Sacristán (2008), bem como pelos conceitos de educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado. O fio condutor da análise consistiu em entender como acontece o processo de escolarização da música nos diferentes tempos e espaços vividos na escola. Os resultados mostram que, ao analisar a inserção da música na escola sob a perspectiva dos tempos escolares, foi possível compreender como ocorreu a legitimação da música no currículo escolar, contribuindo para a conquista do lugar do ensino de música na escola pesquisada.

Palavras-chave: Música na educação básica, tempos escolares, educação integral, currículo integrado.

Abstract

This research aimed at to investigate the process of inserting music as a curriculum subject in a full-time public school. More specifically, it aimed at: to examine the conceptions of the school community's members about the practices of school music education; to identify the different musical and musical educational practices developed in/by the school; to understand the contributions of music teaching to the development of an integrated curriculum; and to understand the relationships between music teaching and the school project of holistic education. A qualitative case study with a public state school of the State of Santa Catarina, Brazil was carried out. This school is one of schools that are part of the Integrated Public School Project (EPI), in Santa Catarina. Data were collected through observation, semi-structured interviews and analysis of written documents. Data analysis was developed by means of establishing a set of categories related to the insertion of music subject in the school curriculum, focusing the occupation of the school "space" and the constitution the "place" of music at school, as well as the schooling process of music. The theoretical framework was constituted by the concept of "school times" elaborated by Gimeno Sacristán (2008), as well as by concepts of full-time education, holistic education and integrated curriculum. Results show that, by analyzing the process of inserting music as a curriculum subject from the perspective of the "school times", it was possible to understand how happened the confirmation of music in the curriculum of the school, contributing to the conquest of the rightful place of music as a school subject.

Keywords: School music education, school times, holistic education, integrated curriculum.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Os tempos na educação..... | 39 |
| Figura 2: Aula de música - alunos desenhando flauta..... | 85 |
| Figura 3: Aula de música - alunos copiando música do quadro..... | 85 |
| Figura 4: Aula de música - momento inicial, alunos juntos na sala..... | 88 |
| Figura 5: Aula de música - alunos trabalhando em grupos em diferentes espaços..... | 89 |
| Figura 6: Aula de música - alunos trabalhando em grupos em diferentes espaços..... | 89 |
| Figura 7: Aula de música - momento inicial com toda a turma em sala, alunos tocando descontraídos..... | 91 |
| Figura 8: Música nos intervalos - alunas tocando juntas..... | 116 |
| Figura 9: Música nos intervalos – atendimentos aos alunos transferidos ou com dificuldades nos conteúdos..... | 117 |
| Figura 10: Música nos intervalos - alunos fazendo jogos com música..... | 118 |
| Figura 11: Música nos intervalos - alunos fazendo jogos com música..... | 119 |
| Figura 12: Música nos tempos além da escola - apresentação fora da escola..... | 119 |
| Figura 13: Música nos tempos além da escola - apresentação fora da escola..... | 122 |
| Figura 14: Música nos tempos além da escola - apresentação fora da escola..... | 122 |
| Figura 15: Música nos tempos além da escola - apresentação fora da escola..... | 122 |
| Quadro 1: Os espaços das aulas..... | 74 |

LISTA DE SIGLAS

EEBCAL : Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkhul

EPI: Escola Pública Integrada

CIEPs: Centros integrados de educação Pública

CECR: Centro Educacional Carneiro Ribeiro

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança

CIAC: Centro Integrado de Apoio a Criança

PRONAICA: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAICs: Centro de Atenção Integral à Criança

NEEPHI: Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral

ONGS: Organizações Não Governamentais

Sumário

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| PARTE I – DELINEANDO OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 17 |
| 1. REFERENCIAL TEÓRICO | 17 |
| 1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO INTEGRADO | 17 |
| 1.1.1 Educação integral e escola em tempo integral | 17 |
| 1.1.2 O currículo integrado | 28 |
| 1.2 OS TEMPOS ESCOLARES | 32 |
| 2. METODOLOGIA DA PESQUISA | 41 |
| 2.1 O MÉTODO | 41 |
| 2.1.1 A abordagem qualitativa | 41 |
| 2.1.2 O estudo de caso | 42 |
| 2.2 A ESCOLHA DO CASO | 43 |
| 2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA | 44 |
| 2.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS | 47 |
| 2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS | 51 |
| PARTE II – A MÚSICA NOS TEMPOS ESCOLARES | 55 |
| 3. OS TEMPOS DE PLANEJAR | 55 |
| 3.1 O PROJETO EPI | 55 |
| 3.2 AS CARACTERÍSTICAS DA EEBCAL | 57 |
| 3.3 AS CONCEPÇÕES SOBRE AS FORMAS DE OCUPAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA | 62 |
| 3.4 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA ESCOLA | 69 |
| 3.5 A ESCOLHA DO ENSINO DE MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ESCOLA .. | 76 |
| 4. OS TEMPOS DE VIVENCIAR A MÚSICA NA ESCOLA | 84 |
| 4.1 O TEMPO COM A MÚSICA NA AULA DE MÚSICA | 84 |
| 4.2 O TEMPO COM A MÚSICA NAS OUTRAS AULAS | 97 |
| 4.3 O TEMPO COM A MÚSICA NA ESCOLA, FORA DAS AULAS | 112 |
| 4.4 O TEMPO COM A MÚSICA FORA DA ESCOLA, PARA ALÉM DOS TEMPOS ESCOLARES | 121 |
| 4.5 A CONQUISTA DO TEMPO E DO LUGAR DA MÚSICA NA ESCOLA | 127 |

| | |
|----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 135 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| APÊNDICES | 153 |
| ANEXOS | 160 |

INTRODUÇÃO

Nove horas da manhã de uma segunda-feira. O silêncio só não é total porque passarinhos cantam em uma árvore próxima à escola. De repente, a tranquilidade desaparece. Trinta crianças da terceira série pegam bumbos, caixas, flautas e chocalhos e mostram aos visitantes o que aprenderam na aula de música. Todos querem participar. Quem não gosta de exibir suas novas habilidades? (BEVILACQUA, 2005, p. 5).

A cena descrita acima relata um momento do cotidiano de uma escola pública de educação básica, na qual, durante três anos, atuei como professora de música. Trata-se da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkhul (EEBCAL), que faz parte do Projeto Escola Pública Integrada (EPI), desenvolvido atualmente na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. O Projeto EPI é uma experiência educacional na qual o tempo de permanência do aluno na escola em atividades curriculares é ampliado para tempo integral. O objetivo desse projeto é o de proporcionar aos alunos uma educação integral, por meio da prática de um currículo integrado.

No Projeto EPI todas as atividades oferecidas, segundo seus documentos, deveriam fazer parte do currículo da escola. Com o tempo ampliado para as atividades curriculares, cabia à EEBCAL decidir como ele seria ocupado. Dentre as primeiras decisões a serem tomadas estava aquela relacionada à escolha das áreas de conhecimento que fariam parte de sua nova matriz curricular. Os pré-requisitos para essa escolha deveriam ir ao encontro dos interesses e necessidades da escola e da comunidade, sem perder de vista a educação integral do aluno como objetivo maior.

Na EEBCAL, a música foi escolhida como componente curricular. Além da música, outras áreas de conhecimento, até então não contempladas, foram inseridas no currículo da escola. A partir daí o desafio seria a construção de um currículo integrado entre todas as áreas e a promoção de uma educação integral aos alunos, sendo esses os objetivos do Projeto EPI.

Essa experiência trouxe aos profissionais que trabalhavam na escola, grupo do qual participei entre os anos de 2004 e 2006, a necessidade de adaptação: a uma nova rotina escolar; a novas formas de trabalho; e a uma relação diferenciada com a vivência do tempo na escola, uma vez que esse tempo foi ampliado para período integral.

A proposição de um espaço específico para o ensino de música no currículo da escola implicou que a escola definisse formas de ocupação do tempo destinado à música. Coube à escola a tarefa de escolarização da música, aqui entendida a partir da concepção apresentada por Soares (1999), para a qual:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, e o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 1999, p. 21).

Na área da educação musical há um número crescente de pesquisas e estudos, na última década, que têm como objeto o ensino de música na escola de educação básica. Os objetivos desses trabalhos giram em torno de entender as perspectivas para o ensino de música na escola sob diferentes enfoques, seja por meio do estudo das políticas referentes ao ensino de música na escola (ver SOBREIRA, 2008; PENNA, 2007; 2004a; 2004b; 2001; DEL BEN et al., 2006; SANTOS, R., 2005; ÁLVARES, 2005; ARROYO, 2004; FERNANDES, 2004; SOUZA et al., 2002; HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000); pela análise das formas como o ensino de música é concebido pelos diferentes grupos que formam a comunidade escolar¹ (ver FURQUIM; BELLOCHIO, 2009; PEDRINI, 2008; PUERARI, 2008; SANCHONETE, 2006; DINIZ, 2005; HUMMES, 2004; SOUZA et al., 2002; BEINEKE, 2001b); por meio da

¹ Equipe diretiva, professores, funcionários, pais e alunos.

descrição das práticas musicais desenvolvidas na escola (ver, entre outros, LEME, 2008; PESSOA, 2008; ARALDI, 2008; HIRSCH, 2007; DINIZ, 2005; DEL BEN, 2005); ou, ainda, por meio de estudos que têm como foco a formação e a atuação de professores na escola de educação básica (ABREU, 2008; DEL BEN et al., 2006; SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005; SANTOS, 2005; FIGUEIREDO, 2005; 2002; MACHADO, 2003; BELLOCHIO, 2002; 2001; 2000; SOUZA et al., 2002; DEL BEN, 2001; BEINEKE, 2001a). Também é possível encontrar na literatura diversas propostas e perspectivas teórico-metodológicas construídas com o objetivo de ampliar, orientar ou fundamentar o trabalho dos professores (FRANÇA, 2006; ARROYO, 2005; SANTOS, 2004; BRITO, 2003; SOUZA, 2000; ZAGONEL, 1996; HENTSCHKE, 1996).

Adotando enfoques variados, esses trabalhos têm contribuído para uma melhor compreensão das políticas educacionais e das práticas de educação musical nas escolas, bem como dos fundamentos e concepções que as sustentam. Em síntese, os resultados indicam que, na legislação educacional, há espaço para o ensino de música nas escolas (PENNA, 2004a, 2004b, 2001; FERNANDES, 2004). Indicam, ainda, que esses espaços são ocupados de diferentes maneiras (ver QUEIROZ; MARINHO, 2007; HIRSCH, 2007; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SOUZA et al., 2002; LOUREIRO, 2001) e que são diversos os significados e funções atribuídos à música e ao ensino de música na escola (ver FURQUIM; BELLOCHIO, 2009; PEDRINI, 2008; PUERARI, 2008; SANCHONETE, 2006; DINIZ, 2005; HUMMES, 2004; SOUZA et al., 2002; BEINEKE, 2001a). Por outro lado, algumas dessas pesquisas sinalizam que a área de educação musical parece ainda enfrentar certa instabilidade, visto serem escassas as escolas que contam com a atuação de um professor de música e que oferecem música como um de seus componentes curriculares (ver HIRSCH, 2007; ÁLVARES, 2005; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005; LOUREIRO, 2004; PENNA, 2004b; 2002; SOUZA et al., 2002). Alguns estudos também sugerem que, em muitas escolas,

as atividades de ensino de música são esporádicas e não parecem integrar os projetos pedagógicos das instituições, visto serem definidas e construídas somente a partir de interesses e iniciativas individuais de seus professores (ver HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005), o que aponta para certa intermitência do ensino de música como parte dos processos de escolarização na educação básica.

Instabilidade e intermitência do ensino de música nas escolas parecem sugerir certa dificuldade em constituir o lugar da música na educação básica, entendendo lugar sob a perspectiva trazida por Viñao Frago (2001), para o qual lugar é algo que se constrói. Para o autor, o espaço é algo que é projetado, visualizado, ou seja, que é dado a priori. O lugar é algo que se constrói a partir da ocupação desse espaço. A escola, por exemplo, ocupa um espaço, porque esse lhe é dado a priori; e ela constitui, também, um lugar, que é construído a partir da utilização desse espaço.

A experiência da EEBCAL, quando de sua adesão ao Projeto EPI, projetou um espaço para a música naquela escola. A cena descrita no início desta introdução traz referências de uma prática vivenciada na aula de música, que parece ir além dos limites da sala de aula, envolvendo a escola e os seus visitantes.

A partir de minha atuação nessa escola, passei a refletir sobre as possibilidades e formas de inserção da música nessa experiência de organização escolar. Dessas reflexões surgiram, então, minhas questões de pesquisa: Como a música ocupa o espaço dado a ela no currículo da escola? Como a música se adapta a essa configuração de tempo integral na escola? Quais são as concepções sobre o ensino de música na escola a partir dessa perspectiva de ampliação do tempo? Como a música contribui com a construção de um currículo integrado e com a educação integral, na escola? Como acontece a constituição do lugar do ensino de música na escola?

Esta pesquisa se alinha à idéia de que um dos caminhos para entender as diferentes formas pelas quais o ensino de música pode estar presente na escola é por meio do conhecimento sobre como a própria escola concebe e organiza as atividades que a constituem.

Como sustentam Souza et al. (2002):

Não basta desenvolvermos propostas curriculares de música para o ensino fundamental e pensarmos na formação de um professor supostamente “ideal”, se ignorarmos como os professores e a administração escolar percebem a presença da música nas escolas. (SOUZA et al. 2002, p. 113)

Resultados de trabalhos nessa perspectiva podem contribuir para a consolidação de um caminho que visa à aproximação das realidades vividas nos contextos escolares, de modo a construir referências teóricas e práticas para o ensino de música nas escolas de educação básica. Foi com base nessa perspectiva e nos questionamentos apresentados anteriormente que construí o objetivo geral desta pesquisa: investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. Como objetivos específicos, busquei: conhecer as concepções dos grupos que formam a comunidade escolar sobre as práticas educativo-musicais na escola; identificar as diferentes práticas musicais e educativo-musicais presentes nos tempos escolares; compreender como o ensino de música contribui com a construção de um currículo integrado; e entender como o ensino de música se relaciona com a proposta de educação integral na escola.

Como meio de atingir os objetivos propostos é que realizei esta pesquisa, cujo relatório está dividido em duas partes. A primeira é composta por dois capítulos. No primeiro, apresento o referencial teórico, que é constituído pelo conceito de tempos escolares sistematizado por Gimeno Sacristán (2008), bem como pelos conceitos de educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado, que são conceitos trazidos do campo da educação. No segundo capítulo apresento as concepções metodológicas que orientaram o

desenvolvimento desta pesquisa. Nesse capítulo, descrevo o método utilizado, o processo de entrada e atuação no campo de pesquisa e os procedimentos utilizados para a análise de dados.

A segunda parte é composta também por dois capítulos, nos quais apresento a análise e discussão dos dados da pesquisa. No terceiro capítulo, após apresentar as bases que fundamentam o Projeto EPI, realizo uma descrição da escola, apresento as concepções sobre as formas de ocupação do tempo na escola, bem como a forma como esse tempo é organizado. Em seguida, apresento as concepções encontradas sobre o ensino de música na escola e suas possíveis contribuições para a escola e para a educação dos alunos. No quarto capítulo apresento uma análise das vivências com a música nos diferentes tempos na escola, iniciando com as vivências musicais que acontecem nas aulas de música. Posteriormente, apresento as formas pelas quais essas vivências se disseminaram pelos demais tempos, contribuindo com a construção do lugar da música na escola.

Por último, apresento minhas considerações finais, destacando os resultados e conclusões desta pesquisa. Aponto, também, para outras possibilidades de estudos que possam contribuir para aprofundar as discussões trazidas neste trabalho. Espero que os resultados desta dissertação possam contribuir com as discussões sobre a inserção do ensino de música nas escolas e com a construção de referências sobre/para a educação musical escolar.

PARTE I – DELINEANDO OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1. REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO INTEGRADO

1.1.1 Educação integral e escola em tempo integral

Na literatura, o significado da palavra integral, em seu aspecto educacional, está associado à educação do indivíduo por inteiro. Segundo Yus (2002), está relacionado com o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual.

No Brasil, a construção de conceitos sobre educação integral teve como referências diferentes correntes pedagógicas. Dentre elas, as mais influentes foram: a educação libertária (anarquista), o escolanovismo, ligado à vertente filosófica pragmatista de John Dewey, as reformulações educacionais de Anísio Teixeira, com os ideais do escolanovismo e, também, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs no Rio de Janeiro, na década de 1980, por Darci Ribeiro.

Sob a perspectiva da educação libertária (anarquista), a educação integral fundamenta-se em alguns princípios, que são apresentados por Gallo (2002) da seguinte forma: a educação integral é um processo de formação humana, “[...] é por ela que o homem

se faz plenamente humano” (GALLO, 2002, p. 32); a educação integral é uma educação permanente, “[...] uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção” (GALLO, 2002, p. 32); a educação integral deve levar em conta que o conhecimento é fundamental para a conscientização do indivíduo sobre si mesmo e sobre a sociedade a sua volta. Seria “[...] o saber compreendido em toda sua dimensão” (GALLO, 2002, p. 32); a educação integral deve promover a articulação entre a individualidade e a coletividade.

As concepções de educação integral, sob a perspectiva da educação libertária (anarquista), segundo Gallo (2002), articulam-se em três instâncias básicas: a educação intelectual, considerada fundamental para “[...] garantir a todos um acesso ao patrimônio cultural humano” (GALLO, 2002, p. 33), que é coletivo e produzido socialmente; a educação física, que é compreendida em três aspectos: educação recreativa e esportiva (relacionada a socialização e exercícios corporais) e educação manual (ligada ao refinamento sensório-motor); e a educação profissional, que visa a preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e para conhecer as profissões.

Na década de 1920, a educação integral trazia em seu discurso a necessidade de reformulação interna da escola, de dar aos indivíduos subsídios para viver como verdadeiros cidadãos. Paro et al. (1988, p. 190) afirmam que esse discurso relacionava-se aos ideais do movimento educacional Escola Nova, e tinha como objetivo maior elevar a qualidade do ensino que era oferecido. Porém, os autores ressaltam que, nesse período, somente as pessoas de classes mais abastadas tiveram acesso a esse modelo de educação, que necessitava de escolas bem equipadas e organizadas para acontecer. Mais tarde, na década de 1950, sob influência dos ideais de Anísio Teixeira, a educação integral passou a ser proposta no âmbito dos sistemas de educação pública, buscando a formação integral do indivíduo, mas com o objetivo de atingir todo o sistema educacional brasileiro (PARO et al., 1988).

Para Yus (2002), hoje, dificilmente encontramos um país ou uma lei que não faça menção à educação integral como meta do sistema educacional. O objetivo das propostas

educacionais, de forma mais ou menos explícita, está relacionado com o desenvolvimento pleno, com a ampliação das potencialidades dos alunos, enfim, com sua educação integral. Porém, o autor ressalta que, na prática, parece haver um esvaziamento do conceito de educação integral. Esse esvaziamento recai em uma questão referente ao fato de que:

[...] enquanto as intenções das leis são amplas, os meios para cumpri-las (as disciplinas acadêmicas) têm intenções restritas e reduzidas, centradas na aquisição de uma cultura acadêmica, vindo como “fora de lugar” qualquer pretensão de introduzir âmbitos educativos que não estão de acordo com as disciplinas acadêmicas. (YUS, 2002, p. 7)

Segundo Mogilka (2006), o conceito de educação integral é algo tão preconizado quanto escasso nas experiências educacionais. Essa é uma situação que se agrava ainda mais em se tratando de educação escolar, onde, tradicionalmente, a aprendizagem dos conteúdos disciplinares “entra em conflito com o desenvolvimento das dimensões afetivas, políticas e, até mesmo, intelectuais do aprendiz” (MOGILKA, 2006, p. 55).

Para designar a educação integral, Yus (2002) utiliza o termo educação holística. Esse termo é utilizado pelo autor como sinônimo de educação integral, pois, para ele, seu significado etimológico está relacionado com holismo, tendo como referência o universo, que é feito de conjuntos integrados, os quais não podem ser reduzidos a simples somas das partes (YUS, 2002, p. 17). Esse termo foi proposto por R. Miller em 1997, como aponta Yus (2002):

Para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. [...] não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano. (YUS, 2002, p. 16)

Nesta pesquisa, utilizarei somente o termo educação integral, visto que esse é o termo utilizado também nas bases que fundamentam o Projeto EPI.

Ferrer et al. (2005) desenvolveram um estudo por meio do qual organizaram características que advêm da prática de uma educação integral. Para eles, a educação integral teria como objetivos: a) promover a participação criativa de todas as dimensões humanas no conhecimento e nos processos de pesquisa; b) estudar a elaboração de uma compreensão global das estruturas, teorias e visões; c) criar a ativação das potencialidades individuais do aluno e seu desenvolvimento criativo na construção do conhecimento; d) possibilitar a integração de gêneros; e) criar uma diversidade epistemológica; f) promover o desenvolvimento integral e o domínio dos conteúdos educacionais e institucionais.

Segundo Yus (2002), o ponto de partida para a busca da educação integral é a necessidade de superar a fragmentação existente de todas as dimensões da vida humana. Para o autor:

Nossas escolas transpiram fragmentação por todos os poros: organização (tempos, espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas, sem possibilidade de ver a relação dentre e entre elas, e entre estas e a realidade que os alunos vivem. (YUS, 2002, p. 14)

A função da educação integral, para esse autor, é restabelecer as conexões em todas as dimensões da vida. Miller (1996, apud YUS, 2002) indica que o centro de atenção da educação integral está no estabelecimento de relações. O autor enumera cinco tipos diferentes de relações que considera centrais para o desenvolvimento de uma educação integral: a) *relação entre o pensamento linear e intuição*, como forma de estabelecer um equilíbrio entre eles, utilizando-se de técnicas que possibilitem a síntese entre análise e intuição; b) *relação entre mente e corpo*, estabelecendo conexão entre ambos, que pode ser explorada através da dança, dramatização, exercícios de concentração e relaxamento; c) *relação entre domínios de conhecimento*, como forma de unir as disciplinas curriculares e os temas escolares; d) *relação entre o eu e a comunidade*, desenvolvendo as habilidades interpessoais, habilidades de serviço comunitário e habilidades de ação social; e) *relações entre o eu e o eu*, estabelecendo conexões consigo mesmo, através dos interesses universais do ser humano.

Para esse autor, é através do estabelecimento dessas relações que se abre a possibilidade para que o estudante tome consciência das mesmas, e, também, das habilidades de que necessita para transformá-las, onde for preciso.

O termo educação integral, por vezes, é confundido ou tomado como sinônimo de escola em tempo integral ou, ainda, de educação em tempo integral. No entanto, esses são conceitos diferenciados, já que a escola em tempo integral está relacionada basicamente com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

A utilização da expressão “escola em tempo integral” como sinônimo de “educação integral” acontece devido à relação direta que, por vezes, acaba se estabelecendo entre as duas. Como aponta Cavaliere (2007), ampliar o tempo de permanência do aluno na escola significa comprometer-se com uma educação que vai além daquela até agora oferecida na maioria das escolas. Para a autora, deve-se levar em conta não só a quantidade, mas a qualidade desse tempo, ou seja, o significado que esse tempo tem para a escola e para aqueles que dela participam. Ao aumentá-lo, aumenta também a responsabilidade, daqueles que atuam na escola, de tornar significativo esse tempo. Assim, como reflete Chaves (2002), “a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade de tempo diário de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que um simples aprender a ler, escrever e contar” (CHAVES, 2002, p. 43).

A ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola, segundo Cavaliere (2007), pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

- (a) Ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;
- (b) Ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
- (c) Ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1015)

Essa autora considera que, sendo função da escola preparar os indivíduos para a vida social, a escola em tempo integral pode ser uma aliada. Porém, para isso, as instituições precisam ter condições de infra-estrutura e organização do tempo e do espaço, precisam preparar seus profissionais e ter definições curriculares compatíveis. Segundo a autora, faz-se necessário construir experiências de compartilhamento e reflexão no interior da escola, entendendo o tempo integral como oportunidade de maior qualidade na experiência escolar. Para Cavaliere (2002), esse tipo de ação:

[...] localiza as potencialidades transformadoras da instituição escolar em sua experiência vivida, em seus processos culturais internos, entre os quais, a experiência de uma vivência coletiva é intensificada pela jornada integral e por uma outra racionalidade organizacional do tempo (CAVALIERE, 2002, p. 125).

Assim, parece necessário uma reorganização do tempo de escola que leve em conta as peculiaridades culturais de cada contexto. A escola necessita de uma organização flexível de modo a desenvolver a autonomia, o pensamento e a ação independente do aluno. Trata-se de recriar os horários e regras da escola em função de projetos que possam abrir oportunidades para os alunos. Nessa perspectiva, “a escola pública de horário integral deve ser vista como uma conjugação de extensão – tempo físico, qualificável – e intensidade – tempo qualitativo trabalhado como educação integral” (COELHO, 1997, p. 55). É sob essa perspectiva que a educação em tempo integral tem uma ligação com a educação integral.

No Brasil, a ampliação da jornada escolar para o período integral é uma das iniciativas do governo federal com o objetivo de levar educação de qualidade a toda a população. Esse foi um dos compromissos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumido no Fórum Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizado na Tailândia, em 1990. Na ocasião, os representantes dos países participantes, dentre eles o Brasil, assinaram um tratado responsabilizando-se, em seus respectivos países, pela tomada de iniciativas para que a educação de qualidade fosse levada a toda a população, além de buscar a erradicação do

analfabetismo (UNESCO/CONCED, 2001). Como iniciativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 passou a prever a ampliação progressiva do tempo de permanência dos alunos na escola para período integral, como aponta o artigo 34:

Artigo 34 - A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Inciso 1º - São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

Inciso 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O compromisso assumido na Tailândia, em 1990, foi reafirmado em 2001, com o Tratado de Dakar (UNESCO/CONCED, 2001). Com esse compromisso, retomaram-se as idéias já discutidas em projetos que foram implantados ao longo da história da educação no Brasil. Alguns desses projetos são destacados pela literatura e podem colaborar com a compreensão do processo de desenvolvimento da educação integral e da escola em tempo integral no cenário nacional, em épocas distintas.

Um deles é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), criado na década de 1950, no Estado da Bahia, e que, mais tarde, tornou-se conhecido como escola-parque. Esse projeto foi idealizado por Anísio Teixeira, com base nas premissas educacionais de John Dewey, como aponta Cavaliere (2007, p. 22), “na compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal”. Segundo Paro et al. (1988, p. 191), por meio desse projeto, seu idealizador buscou recuperar suas intenções de implantar uma escola em tempo integral que fosse voltada para a formação do cidadão, com o objetivo de atender, em regime de tempo integral, os indivíduos pertencentes às camadas financeiramente menos favorecidas.

O CECR era composto por quatro escolas-classe e uma escola-parque, que funcionavam em dois turnos, e tinha capacidade para atender mil alunos em cada escola. O atendimento aos alunos era em tempo integral, ou seja, eles permaneciam em atividades

educativas durante todo o dia. As atividades eram divididas da seguinte forma: nas escolas-classe eram desenvolvidas as disciplinas curriculares, que funcionavam em um turno; na escola-parque eram desenvolvidas as atividades de caráter extracurricular, em forma de oficinas, que funcionavam no turno contrário às escolas-classe. A idéia, segundo Maurício (2006), era de “fazer com que esse conjunto funcionasse como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes no futuro”. Porém, com o início da ditadura militar, o projeto não teve continuidade e, por cerca de vinte anos, a concepção de educação integral e escola em tempo integral ficou esquecida (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Mais tarde, na década de 1980, alguns Estados passaram a implantar propostas de educação integral semelhantes àquela desenvolvida no CECR. Mas, nesse período, o que se observou foi que as questões sociais tendiam a se sobrepor às dimensões pedagógicas, já que as políticas públicas acabavam por não dar conta de superar o acúmulo de problemas sociais que surgiam nessa época (PARO et al, 1988, p. 192).

No Rio de Janeiro a experiência aconteceu através da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darci Ribeiro, nas duas gestões de Leonel Brizola no governo do Estado, por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986; II PEE, de 1991 a 1994). A proposta pedagógica dos CIEPs buscava assegurar um bom domínio de escrita, leitura e cálculo, considerados fundamentais para o processo de inserção na sociedade letrada. Outro ponto é que a escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno e o conhecimento formal da sociedade. As atividades da escola eram divididas em duas partes: as aulas curriculares e as atividades diversificadas. O público-alvo eram crianças provenientes de famílias de baixa renda (FARIA;CASTRO, 2002).

A responsabilidade pelas atividades artísticas desenvolvidas ficava a cargo dos “animadores culturais” que, em sua maioria, eram egressos de grupos de teatro, música, poesia e de associações comunitárias. Esses profissionais tinham como função estabelecer relações entre comunidade e escola, visando trazer a cultura do aluno para o contexto

educacional. O objetivo principal era levar para o interior dos CIEPs “[...] produções das diferentes linguagens da cultura popular” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO RIO DE JANEIRO, 1991, p. 74). A presença da música, bem como das demais áreas artísticas, nessas instituições, estava condicionada às atividades oferecidas em forma de oficinas, de caráter não obrigatório, sendo que caberia aos alunos escolher as atividades de acordo com seu interesse (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO RIO DE JANEIRO, 1991).

Quanto à continuidade do programa, Cavaliere (2007), com base em pesquisa realizada no ano de 2001, descreveu que, até aquele período, a rede estadual administrava 359 CIEPs e o horário integral foi mantido em parte deles. Nos municípios pequenos, com um ou dois CIEPs, na maior parte deles, o horário integral permanecia somente nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Em regiões metropolitanas, cerca de metade dos CIEPs mantinha algumas de suas turmas em tempo integral. Na capital, apenas os 100 CIEPs da rede municipal mantiveram o horário integral, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais.

No entanto, algumas dessas escolas apenas aumentaram o tempo de permanência dos alunos na escola, não lhes oferecendo oportunidades de aprendizagem, prejudicando a proposta de melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento de uma educação integral. Por outro lado, algumas escolas,

[...] em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 172)

No Estado de São Paulo, a experiência aconteceu por meio do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), lançado em 1986, durante o governo de André Franco Montoro, pelo seu Secretário da Educação, José Aristodemo Pinotti. O objetivo desse

programa era aumentar o tempo de permanência na escola, retirando as crianças da rua e oferecendo-lhes uma série de atividades de forma a contribuir com sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Nesse programa, fica também destacado o caráter assistencialista que permeava sua proposta de escola de tempo integral. Dentre suas características, estavam a busca por parceiros do chamado terceiro setor e o caráter voluntário das adesões ao Programa. Um de seus objetivos principais era a assistência às crianças por meio da ampliação do tempo de permanência na escola, desde a fase anterior à sua entrada no então ensino de primeiro grau até a idade média de 14 anos (GIOVANNI; SOUZA, 1999).

Desde seu segundo ano de existência, o PROFIC não foi considerado como substantivo nas ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Rejeitado inicialmente pela rede estadual de ensino, o PROFIC ainda conseguiu manter-se até 1993, com oscilações e descontinuidades, graças à presença de alguns defensores no interior da administração central da Secretaria de Educação do Estado (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 71).

Outro projeto desenvolvido foi o “Projeto Minha Gente”, implementado em maio de 1991, pelo governo federal na administração de Fernando Collor de Mello, como resposta aos compromissos assumidos em foros internacionais:

Como parte de suas políticas sociais, o governo federal propôs-se a desenvolver a partir de 1990, ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como forma de assegurar melhores condições de vida a este segmento da população. A prioridade dada às crianças e adolescentes se fundamenta na Constituição Federal de 1988 e em compromissos assumidos pelo governo brasileiro em diversos foros internacionais. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5)

Esse projeto, segundo Maurício (2002), previa a construção e implantação de 5.000 escolas de ensino fundamental, distribuídas por todo o país, que funcionariam em período integral. Para isso, seriam construídos prédios pré-moldados, que seriam chamados de Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC).

Em 1993, com o afastamento do Presidente Collor do poder, o projeto foi assumido pelo Ministério da Educação e do Desporto, que modificou sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), dando continuidade à proposta em âmbito nacional. As ações desse programa seriam desenvolvidas nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) ou em unidades adaptadas para essa finalidade.

Dentre as características principais do programa estavam: “atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6). Segundo os autores, a estratégia básica do programa era a atenção em tempo integral, visando atender às necessidades e disponibilidades de cada localidade. Com esse programa, o Ministério da Educação e do Desporto tinha como objetivo atender a 1,2 milhões de crianças e adolescentes de áreas urbanas periféricas até 2003, em programas de atenção integral, em trabalho conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8).

Atualmente, em todo o Brasil, segundo pesquisas elaboradas pelo Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI), vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), as propostas desenvolvidas em diversas regiões do Brasil, de forma geral, têm como objetivo a educação integral e a extensão do tempo de permanência do aluno em atividades escolares. São desenvolvidos projetos que vão desde a implantação de turnos diferenciados de atividades, divididas em blocos geralmente denominados de turno curricular e atividades diversificadas, até propostas de integração curricular nas quais todas as atividades são articuladas no currículo da escola. Em alguns projetos, a escola conta com a parceria de organizações não governamentais (ONGs) e espaços comunitários, nos quais são oferecidas atividades em forma de oficinas, geralmente escolhidas pelos alunos, de acordo com seus interesses.

Boa parte dessas propostas é de caráter assistencialista e um de seus objetivos é a luta contra a violência e a evasão escolar. Ao tirar a criança e o adolescente da rua, oferecendo-lhes uma escola em turno integral, acredita-se que seja possível desenvolver integralmente suas necessidades básicas e educacionais. Outro objetivo consiste em capacitá-los para atingir efetivamente a aprendizagem, a socialização, a integração e a cooperação entre grupos. Em algumas propostas, uma das expectativas é a possibilidade de diminuir as desigualdades sociais, formando uma sociedade mais consciente e democrática e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de violência (NEEPHI, 2007).

1.1.2 O currículo integrado

Na literatura, o currículo integrado aparece como uma forma de organização de propostas a serem desenvolvidas na escola, buscando a não fragmentação dos conhecimentos e a significação das experiências de ensino e aprendizagem dos alunos, traçando relações com a realidade (ver YUS, 2002; XAVIER, 2000; PACHECO, 2000; TORRES SANTOMÉ, 1998; BERNSTEIN, 1996; PRING, 1976).

Segundo Xavier (2000), “a proposta de currículo integrado surgiu como uma alternativa progressista aos modelos empresariais de objetivos comportamentais que eram oferecidos, desde meados do século [XX] para melhorar o desempenho de estudantes nas instituições de ensino” (p.13). A literatura aponta para a existência de algumas formas de integração curricular que se tornaram tradicionais ao longo da história, passando pelos centros de interesse de Decroly, os métodos de projetos de Kilpatrick, as unidades didáticas de Morison e a Escola Nova de Dewey (XAVIER, 2000; PACHECO, 2000). São modalidades consideradas clássicas e todas elas, como aponta Pacheco (2000),

[...] têm como denominador comum a organização de projetos orientados para as necessidades e problemas concretos através da exploração de conteúdos que possibilitam uma aprendizagem contextualizada em função da experiência dos alunos. (PACHECO, 2000, p. 25)

A partir dessas propostas de integração curricular, várias outras têm sido desenvolvidas em diferentes contextos escolares. As propostas de integração curricular encontradas nas escolas são bastante variadas e, com frequência, surgem novas formas de trabalho, nas quais são assumidas as necessidades de não fragmentação das experiências de ensino e de aprendizagem, como aponta Torres Santomé (1998).

Pacheco (2000) apresenta uma organização das características de um currículo integrado, partindo dos conceitos apontados por diferentes autores que se dedicaram ao tema. Essa organização foi denominada por ele como “genérica” e tem como objetivo dar uma visão geral sobre as mais diversas vias pelas quais o currículo integrado tem sido estudado. O autor assim classifica essas características: a) organização pluridisciplinar: trata da correlação entre duas ou mais disciplinas, na qual os conteúdos se fundem de forma a constituir um novo saber; b) integração de destrezas: trata de habilidades que podem ser desenvolvidas por todas as áreas, por exemplo, leitura e ortografia; c) integração de temas e idéias: através da construção de unidades gerais, que derivam de vários campos disciplinares; d) integração derivada dos temas locais: questões que partem do contexto local e que são decididas pelos alunos; e) integração focalizada nos projetos de trabalho: trata de projetos desenvolvidos a partir de problemáticas que são apresentadas para os alunos, criando a necessidade de buscar suporte em diferentes áreas para a resolução dos problemas apontados.

A organização apresentada por Pacheco (2000) vai ao encontro da classificação elaborada por Pring, em 1976, para o qual o currículo integrado poderia acontecer por meio da correlação entre diferentes disciplinas; da correlação entre temas, tópicos ou idéias; do desenvolvimento de questões relacionadas ao cotidiano; e de temas e pesquisas decididos pelos estudantes.

De modo semelhante, para Torres Santomé (1998):

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas [...], mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc. Tratar-se-ia de cursos nos quais os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 25)

Segundo Pacheco (2000), existe uma série de entraves para que a construção de um currículo integrado aconteça nas escolas. Desde sua elaboração até a implementação, esbarra-se em questões organizacionais, na significação e sistematização do conhecimento, na formação dos professores e na elaboração de materiais curriculares que, de forma geral, acontecem de forma fragmentada, através de um currículo voltado para o desenvolvimento de disciplinas isoladas. Porém, o autor ressalta que a prática de um currículo integrado não pressupõe o abandono da organização do currículo por disciplinas, mas, sim, “que se respeite a construção de um campo de conhecimento que é o resultado da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, unidos pela via da interdisciplinaridade” (PACHECO, 2000, p. 30). Segundo Yus (2002), é nesse tipo de currículo que o estudante passa a ter maior possibilidade de analisar as relações entre as coisas, toma consciência delas e das “habilidades necessárias para transformar as relações onde for necessário” (YUS, 2002, p. 15).

O currículo integrado é considerado por Torres Santomé (1998) como uma categoria “guarda-chuva”, pois possibilita o agrupamento de diferentes práticas educacionais desenvolvidas na sala de aula e na escola. Segundo o autor, as razões usadas para legitimar a prática de um currículo integrado estão baseadas em três argumentos, podendo ser usados de forma isolada ou em diferentes combinações. O primeiro deles é como argumento epistemológico e metodológico, que se relaciona com a estrutura substantiva e sintática da ciência. Torres Santomé (1998) utiliza-se de Phillip H. Phenix para afirmar que “todas as ciências possuem duas estruturas: uma conceitual (substantiva) e outra metodológica

(sintática)” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 112). Para o autor, a integração curricular aparece, nesse argumento, promovendo avanços no que diz respeito à integração de conhecimentos e métodos entre diferentes disciplinas. Seria uma forma de analisar, sob a perspectiva de diferentes áreas, os conteúdos e conceitos desenvolvidos, nos quais predominam a comunicação e a troca desses conceitos, dos métodos utilizados e dos problemas a serem resolvidos.

O segundo argumento está baseado em razões psicológicas: como possibilidade de melhor atender necessidades e interesses do aluno, levando em conta seu contexto social, cultural e a estrutura cognitiva de desenvolvimento. Ao facilitar a compreensão das relações entre os distintos saberes e a sociedade, os alunos são levados a “refletir, compreender e criticar os valores e interesses promovidos e favorecidos por um determinado conhecimento” por meio da importância dada aos processos de aprendizagem e à revalorização do papel da experiência (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 116).

O terceiro argumento é definido como sociológico: refere-se à necessidade de humanizar o conhecimento com o qual se entra em contato nas escolas, relacionando-o com a realidade, como estratégia para incentivar os alunos a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente no processo de ensino e de aprendizagem.

A construção de um currículo integrado, segundo Torres Santomé (1998), traz, em si, uma proposta diferenciada de organização da escola. Uma proposta de currículo integrado visa a proporcionar aos alunos uma compreensão da sociedade em que vivem de maneira a fortalecer o desenvolvimento de aptidões técnicas e sociais, colaborando, assim, com sua “localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.7).

Escola em tempo integral, educação integral e currículo integrado sugerem formas específicas de pensar as formas de ocupação do tempo da escolarização, de ordenar “o fluxo das tarefas e das ações” (SOARES, 1999, p. 21) a serem desenvolvidas na escola. Dessa

forma, durante a condução desta pesquisa, o tempo foi tomado como categoria que possibilitaria organizar e compreender os processos de inserção do ensino de música na escola. Para isso, utilizei como referência principal para a condução do trabalho os tempos escolares, conforme definidos por Gimeno Sacristán (2008). Tratam-se de categorias extraídas da sistematização feita pelo autor sobre os tempos na educação durante toda a vida.

1.2 OS TEMPOS ESCOLARES

Cavaliere (2002) aponta que o tempo é um dos elementos essenciais para a compreensão dos processos civilizatórios e também para a compreensão dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas na sociedade. Dentre as categorias de organização social está o tempo da escola, que, segundo a autora (CAVALIERE, 2007), trata-se de uma das principais referências na vida de crianças e adolescentes. Em geral, toda a organização da vida familiar e da sociedade gira em torno do tempo da escola (GIMENO SACRISTÁN, 2008; CAVALIERE, 2007).

Os tempos escolares são os tempos vividos com a aprendizagem durante a presença do aluno na escola. No entanto, para Gimeno Sacristán (2008), estamos em constante processo de aprendizagem e o tempo da educação é um tempo vivido para além daquele que o aluno permanece na escola, sendo maior e mais amplo.

O autor aponta que várias pesquisas têm sido realizadas tratando do tempo na educação, sob diferentes perspectivas, porém, sempre com enfoques mais específicos, geralmente tratando cada uma das categorias de tempo de forma isolada. Em sua proposta de organização, o autor sistematizou categorias dos tempos de aprendizagem na educação, construindo um único esquema que contempla enfoques variados. Nesse esquema ele sistematiza seis categorias que se relacionam entre si, estando contidas umas dentro das

outras². O autor as apresenta, no entanto, de forma linear. Seguirei neste texto a forma de apresentação utilizada pelo autor, para facilitar a compreensão das categorias de tempo sugeridas por ele. Essa forma de organização serve, também, para facilitar a identificação de cada uma das categorias de tempo junto à Figura 1 “Os tempos na educação”, que apresentarei posteriormente.

As categorias organizadas pelo autor são as seguintes:

a) Tempo da educação durante toda a vida – é um tempo que inclui todos os momentos nos quais os sujeitos se educam. Aprendemos em toda a vida cotidiana, constantemente. Nesse tempo estão inclusos tanto os resultados de aprendizagens advindas das experiências planejadas com o objetivo de aprender um conteúdo determinado, quanto aqueles provenientes de experiências espontâneas. Essa categoria de tempo engloba, portanto, todas as demais;

b) Tempo de aprendizagem cultural extra-escolar não curricular – é um tempo que engloba atividades não especificamente escolares, pois são extensão e complemento, por seus conteúdos, das atividades escolares. Como exemplifica o autor, é o caso de ler sem finalidades acadêmicas, de conhecer o que nos proporciona a leitura de jornais, assistir a um filme, viajar, visitar museus, consultar a internet, assistir a uma apresentação teatral, entre outras atividades. Para o autor, é um tempo no qual estamos em contato com diferentes estímulos, oferecidos em nossa vida cotidiana;

c) Tempo das experiências escolares – é um tempo que engloba tudo o que acontece nas aulas e o que transcorre durante a permanência do aluno na escola sob a orientação de um professor (direta ou indiretamente). É um tempo que costuma ser idêntico para todos os estudantes submetidos a um mesmo processo de escolarização, em sua duração,

² Gimeno Sacristán (2008) utiliza-se do termo “acadêmico” para referir-se aos tempos em tarefas ou atividades curriculares. Como forma de adaptar a linguagem utilizada ao contexto educacional brasileiro, referindo-se à escola de educação básica, optei pela tradução do termo “acadêmico” como “curricular”, uma vez que, no Brasil, o termo acadêmico é utilizado para designar o ensino em nível superior.

conteúdos e atividades que ocupa. Para o autor, a qualidade da educação depende fundamentalmente das experiências que ocupam esse tempo;

d) Tempo em tarefas curriculares – é um tempo que engloba os tempos em que os alunos estão empenhados em desenvolver as tarefas propostas pelo professor, que estão relacionadas com as aprendizagens, conteúdos e diretrizes curriculares. É um tempo estrito de trabalho escolar, das atividades que despertam processos de aprendizagem, que requerem uma ordem e guiam o desenvolvimento da ação, assinalando o que se deve fazer para completar a tarefa;

e) Tempo de atividades complementares – essa categoria de tempo está subdividida em quatro diferentes perspectivas: *Tempo periférico das tarefas* – é um tempo adicional, dedicado às tarefas, no qual costumam ser desenvolvidas outras atividades relacionadas com as tarefas a serem cumpridas. Um exemplo é o atendimento individual dado aos alunos. Esse é um tempo que, geralmente, acontece em horários e espaços escolares, porém, em alguns casos, pode acontecer em outro tempo além desse; *Momento de desconpressão* – é o tempo relacionado com os momentos de descanso (férias, pausas, recreios); *Momento de ser acolhido e atendido pessoalmente* – é um tempo de assessoramento pessoal que acontece exclusivamente no tempo escolar. Um exemplo são os momentos de interações informais entre os professores e os alunos, que configuram as relações pedagógicas e interpessoais. Para o autor, é um tempo de fazer com que os professores se sintam educadores e não só especialistas nas matérias, no sentido de sentirem-se mais próximos dos alunos; *Tempo para atividades de caráter cultural e desportivo* – é o tempo relacionado com as comemorações culturais, com as atividades artísticas (música, teatro, dança, artes visuais), com atividades relacionadas aos esportes (como escolinhas de futebol, por exemplo);

f) Tempo de aprendizagens extra-escolares em tarefas curriculares – é um tempo destinado para aquelas tarefas geralmente denominadas “tarefas de casa”. São tarefas escolares realizadas em momentos fora do tempo de permanência do aluno na escola. As

escolas assumem a missão e responsabilidade sobre a cobrança de tais atividades, sendo um tempo geralmente considerado como obrigatório para os alunos.

Cada um desses tempos contempla quatro dimensões (ou perspectivas): dimensão física, dimensão biológica, dimensão fenomenológica e dimensão social (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

A dimensão física do tempo refere-se ao tempo cronológico, que pode ser medido, organizado e compartimentado; um tempo que se distribui e se controla, que é limitado para os seres vivos. Somos conscientes do tempo que se sucede dia após dia, que tem sua duração medida pela precisão dos relógios.

A linearidade e os ciclos de sucessão que se repetem são marcados por nós, acrescentando referências de hábitos ritualizados, celebrações públicas, recordações de sucessos e acontecimentos. Ou seja, de maneira particular, cada um constrói suas próprias referências de tempo. O tempo físico não é somente duração, mas, também, uma estrutura que se expressa na ordem em que as coisas nele transcorrem, de forma que podemos apreciar o que se segue.

Nessa perspectiva, o tempo é uma magnitude repleta de acontecimento humano, que é medida por relógios, por movimentos dos astros, que refletimos nas agendas e calendários. Porém, não é algo independente de nossa experiência pessoal e das atividades individuais que realizamos e as de caráter social nas quais estamos envolvidos, aponta Gimeno Sacristán (2008).

A dimensão biológica do tempo constitui a perspectiva dos processos que acontecem no corpo, cuja evidência nos proporciona a percepção de determinados processos biológicos que evoluem. É uma dimensão que está submetida ou regulada pelo funcionamento de nosso corpo, com suas possibilidades e limites. Como o corpo não é independente do espírito, também através dele se condicionam as potencialidades psicológicas do sujeito, a sua disponibilidade para as atividades ou trabalho de qualquer tipo.

Esse tempo, nós o sentimos, o distinguimos e o percebemos em nós mesmos e nos demais, detectando as mudanças que se sucedem na evolução e no desenvolvimento da vida, nos ciclos da maturação e nos processos de ação – desgaste – recuperação, que se refletem nos biorritmos. Não é um tempo uniforme, sobretudo nos seres humanos, pois cada ser, ao longo de sua existência, passa por oportunidades e experiências distintas com relação ao tempo. A seqüência do tempo de desenvolvimento assinala a aparição de capacidades e de oportunidades diferentes para cada pessoa, no percorrer do tempo.

O tempo biológico se modula social e culturalmente, experimentado por cada indivíduo e grupo de forma diferente, sendo, assim, um tempo heterogêneo. Cada uma das etapas do desenvolvimento tem um determinado reconhecimento social e é valorizada de forma diferente.

Esse tempo tem uma projeção pedagógica direta nas manifestações de cansaço que mostram os limites objetivos de cada um. No momento de decidir o que exigir do aluno, de seu corpo, a educação não pode ignorar essa dimensão ou perspectiva do tempo, tendo em conta as diferentes formas de organizar a vida escolar e as atividades educativas que ocupam o tempo de distintas formas. Os alunos são, antes de qualquer coisa, corpos que sentem, corpos que são submetidos a um trabalho, um desgaste, um espaço e um tempo.

A dimensão fenomenológica do tempo, a experiência vivida, está relacionada ao conteúdo da experiência, que dá sentido ao tempo para quem o vive, desenvolve atividades e ações mais diversas. É o tempo recordado, nossa história. A vida transcorre no tempo e nós preenchemos esse tempo com atividades das quais extraímos vivências que nutrirão outros momentos. Nós dotamos de sentido um tempo ao ocupá-lo com determinadas atividades e conteúdos.

Segundo Gimeno Sacristán (2008), o pensamento que rege a visão de tempo na escola é que o tempo é preenchido de atividades e conteúdos, que, na maioria das vezes, estão condicionados ao futuro, seja do indivíduo e de sua família, seja da cultura e da sociedade.

Esse tempo, na educação, é afetado negativamente por algumas circunstâncias: primeiro, por ser organizado e ocupado por atividades idealizadas por adultos em função do futuro dos alunos. Para o aluno, o sentido do tempo consiste nas atividades que realiza. Ele está no presente e não é fácil, para ele, estar disposto a sacrificar seu tempo, seu presente, por um futuro desconhecido, por mais que possa ter significado para os adultos. Segundo, no tempo escolar se entende como importante a dimensão histórica assinalada pelo tempo em geral, no sentido de que qualquer momento é determinante para outros tempos. A escolaridade está montada principalmente sobre a idéia da rentabilidade de um tempo. Terceiro, ao ser um tempo ao qual queremos dar sentido de promessa para o futuro, ele se abre a pretensões sem limites, o que acaba por gerar uma sobrecarga nos currículos e na jornada escolar:

Se a sucessão de múltiplos acontecimentos, ou a realização de atividades variadas em um período de tempo, dão a sensação de vivê-lo [o tempo] de forma mais acelerada, a pretensão de rentabilizá-lo nos conduz à tendência compulsiva de comprimi-lo dotando de demasiadas pretensões, de demasiado conteúdo, imprimindo-lhe “velocidade pedagógica”. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 51)

A dimensão social do tempo é uma forma de separar o que é público do que é privado. Trata-se, também, de um elemento organizador das atividades públicas. Gimeno Sacristán (2008) utiliza-se do pensamento de Durkheim para afirmar que o ritmo da vida social é base da categoria de tempo. O tempo é um fator socializador quase invisível dos indivíduos, porém muito efetivo. Na dimensão social o tempo é organizado pelas normas sociais, pelo costumes e hábitos sociais, pelas instituições e/ou pela cultura.

O tempo é dado coletivo e, na medida em que ele pertence a uma sociedade, seus membros têm uma compreensão compartilhada do mesmo, constituindo-se em um componente da consciência coletiva. Ao caráter coletivo do tempo, o autor aponta que o valor do tempo, de ser aglutinador social, aconteceu graças a sua capacidade reguladora. Assim, as ordens e regras do tempo social influenciam, sem que se perceba, a vida social dos indivíduos e os diferenciam em grupos sociais.

O tempo na educação é um tempo social, que cumpre as funções de estruturar as relações sociais. Ele é utilizado para estabelecer diferenças e hierarquias nessas relações, entre grupos e indivíduos. Na escola, a maneira como o tempo é organizado deriva da organização do tempo em uma determinada forma de ser da sociedade, dependendo dos usos e das necessidades advindas dos membros da própria sociedade.

Gimeno Sacristán (2008) aponta que na escola são estabelecidos laços horizontais (entre alunos e alunos) e laços verticais (entre alunos e professores), que geram um ambiente onde os participantes se relacionam entre si. Essas relações que se estabelecem entre as pessoas são vividas em uma dimensão social do tempo. Na escola, é no seio desse meio humano e social que têm lugar as atuações estritas de ensino e de aprendizagem, sem que um esteja dissociado do outro; uma relação de convivência próxima e prolongada em que, inevitavelmente, se criam laços de afeto, relações de poder e interdependência entre as tarefas de um e outro.

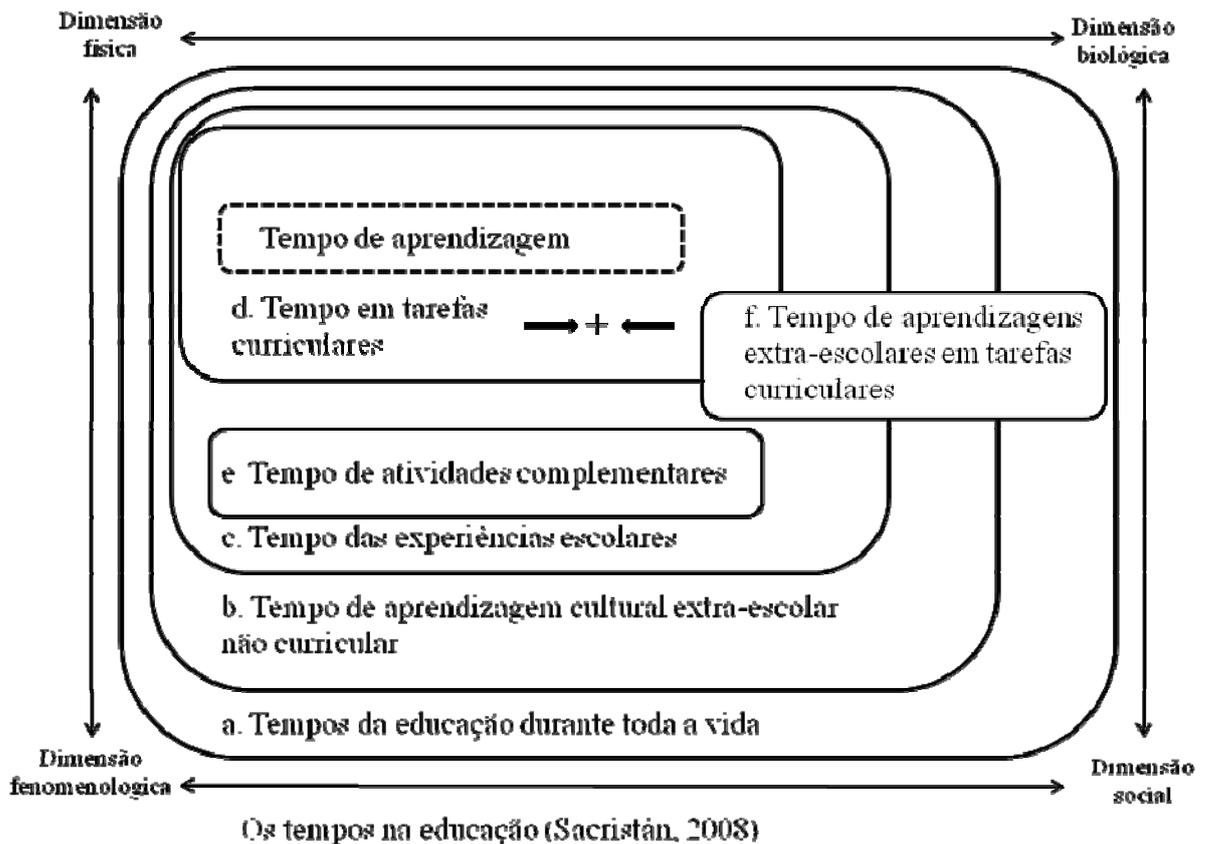
O autor aponta que as relações entre professores e alunos são fundamentais em seu próprio processo de socialização. Nas instituições educativas se desenvolve uma relação de especial significado, por ser prolongada e especificamente dirigida a influenciar o aluno em uma direção específica, a qual legitima o professor a intervir em nome de um projeto de transformação dos alunos.

Essas quatro dimensões devem ser apreciadas e valorizadas simultaneamente em todos os tempos vividos na educação. Como aponta Gimeno Sacristán (2008), toda atividade humana ocupa um tempo físico, no qual acontecem determinados processos biológicos, tem um conteúdo de vivências subjetivas, que têm significado para o indivíduo que as experimenta, e se enquadra em uma ordem social.

A divisão do tempo na educação em categorias distintas tem o objetivo de contribuir com a compreensão sobre os tempos para os alunos, com suas aprendizagens. A figura a

seguir mostra que as seis categorias apresentadas por Gimeno Sacristán (2008) estão contidas umas nas outras, contemplando as quatro dimensões do tempo.

Figura 1: Os tempos na educação



Fonte: Gimeno Sacristán, 2008, p. 55

Nesta pesquisa, o foco principal está nos tempos das experiências escolares, aos quais vou me referir como tempos escolares.

Na escola, o tempo de aprender é diferente do tempo de ensinar, o tempo do aluno não é o mesmo tempo do professor ou da escola. Segundo Gimeno Sacristán (2008), a escolaridade, com seus horários, calendários e rituais, regula o tempo psicológico individual e o tempo social dos sujeitos. O horário passa a ser mais do que uma proposta, relação de atividades ou coisas programadas em uma ordem específica; ele tem um importante valor

regulador dos indivíduos e das relações que se estabelecem entre eles. Para Faria Filho; Vidal (2000):

O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alternam as demandas sociais (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Quando tomamos o tempo como tema de uma discussão ou pesquisa em educação, o que deveria ser relevante são as experiências resultantes da vivência de um tempo determinado, aponta Gimeno Sacristán (2008). Conforme sustenta o autor:

Analisar as formas de estruturar os tempos escolares é interrogar a escolaridade já estabelecida acerca de sua validade, uma forma de compreender a verdadeira utilidade das instituições escolares. Saber como está preenchido nosso tempo, o tempo escolar, é conhecer a essência da escolarização. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 50)

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 O MÉTODO

Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, optei pelo desenvolvimento de um estudo de caso qualitativo.

2.1.1 A abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa, para Bogdan; Biklen (1994), é uma abordagem que busca a compreensão de uma determinada realidade objetivando um conhecimento aprofundado dos significados atribuídos às experiências vividas. Assim, os diferentes modos de compreensão e perspectivas dos colaboradores são considerados como significativos para a pesquisa. Nessa abordagem, a obtenção de dados acontece por meio da inserção direta do investigador no campo pesquisado, para o que ele despende grande quantidade de tempo, entendendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente natural. O investigador torna-se, então, o instrumento principal da investigação.

A pesquisa qualitativa possui caráter descritivo e é um tipo de abordagem na qual o investigador analisa os dados sendo o mais fiel possível à forma como eles foram registrados. A ênfase dessa abordagem está no processo. É um tipo de pesquisa que se foca no modo como as definições se constroem, na qual os investigadores tendem a analisar os dados

principalmente de forma indutiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que os dados são coletados e agrupados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Esses autores alertam que não são todos os estudos que possuirão todas essas características e com a mesma intensidade. Cada estudo, em sua particularidade, assume as características que são mais adequadas às suas necessidades, de acordo com os objetivos a que se propõem.

Para Sautu et al. (2005), na perspectiva qualitativa, a realidade é subjetiva e múltipla e o pesquisador assume que sua interação e influência fazem parte da investigação. Os conceitos e categorias emergem de forma indutiva, ao longo de todo o processo de investigação, sendo que o processo se torna flexível e interativo. Além disso, é privilegiada a análise em profundidade e em detalhes do contexto pesquisado.

2.1.2 O estudo de caso

O estudo de caso, segundo Stake (2000), caracteriza-se como um estudo da particularidade e complexidade de um caso único, no qual o pesquisador busca fazer uma descrição detalhada, de forma minuciosa, com limites bem definidos.

Segundo o autor, deve-se otimizar a compreensão do caso, ao invés de focalizar na generalização com outros casos. Ele propõe uma generalização que denomina de “naturalística”, na qual a responsabilidade de definir como os resultados da pesquisa serão generalizados fica a cargo do leitor. O pesquisador busca compreender o caso em sua profundidade, de modo a expressar significados complexos de forma suficientemente descritiva para que o leitor possa entrar no caso e experienciar a situação, para, então, chegar às suas próprias conclusões.

Laville; Dione (1999) acrescentam que esse método de pesquisa visa ao aprofundamento do estudo, permitindo “fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 155). Os autores afirmam que o estudo de caso possibilita que o pesquisador “tenha mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.156).

2.2 A ESCOLHA DO CASO

O processo de escolha da escola que se tornou a unidade deste estudo teve início em 2007. Na ocasião, entrevistei a coordenadora do Projeto EPI para obter informações sobre o Projeto em nível estadual e, também, sobre as escolas que faziam parte do mesmo. Segundo as informações fornecidas, na época, 109 escolas integravam o Projeto EPI e o ensino de música estava presente em 44 delas, segundo dados da Secretaria da Educação de Santa Catarina. Depois de analisar diferentes possibilidades, a escola escolhida como campo de pesquisa acabou sendo aquela descrita em minha introdução, onde atuei como professora de música.

Os seguintes fatores foram determinantes na escolha dessa escola. Primeiro, o fato de ela ser considerada uma das escolas modelo e referência do Projeto EPI no Estado. Segundo, porque o fato de ter trabalhado como professora nessa escola me fez estabelecer uma relação de confiança com a comunidade escolar, facilitando o acesso aos colaboradores da pesquisa e ao ambiente escolar. Esses fatores foram considerados positivos, pois possibilitaram um maior aprofundamento das questões trazidas por minha pesquisa.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como instrumentos para a construção dos dados desta pesquisa, optei pelo uso da observação, da entrevista semi-estruturada e da análise de documentos.

2.3.1 A observação

A observação, segundo Lavige; Dione (1999) é um modo privilegiado de contato com a realidade pesquisada. Para os autores, “é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 176).

O processo de observação seguido nesta pesquisa foi a observação naturalista que, segundo Estrela (1994, p. 45), tem como objetivo fixar-se na situação na qual se produzem os comportamentos a fim de obter informações que possam garantir uma interpretação situada desses comportamentos. Utilizei a técnica de observação denominada por Estrela (1994) como observação participada, que corresponde, segundo o autor, “a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, nas atividades do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (ESTRELA, 1994, p. 35).

Assim, nesta pesquisa, a observação foi utilizada como forma de conhecer e analisar as situações vivenciadas no contexto escolar. A observação inicial da escola teve como objetivo a familiarização com suas rotinas, possibilitando o reconhecimento do campo de estudos na função de pesquisadora e o conhecimento sobre os espaços ocupados pela música

na escola. Por meio da observação foi possível identificar a organização do tempo e do espaço escolar e conhecer as estratégias utilizadas pela direção escolar e pelos professores para essa organização.

2.3.2 A entrevista semi-estruturada

A entrevista, segundo Bogdan; Biklen (1994), é uma técnica de pesquisa utilizada para recolher informações descritivas do próprio sujeito, permitindo ao investigador obter informações sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. A entrevista semi-estruturada, para Triviños (1987, p. 146), parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas dos informantes.

As entrevistas me possibilitaram compreender as concepções dos diferentes grupos que formam a comunidade escolar sobre o ensino de música na escola. Contribuíram, também, com a compreensão sobre a adaptação da escola às formas de organização sugeridas pelo Projeto EPI. Além disso, as entrevistas trouxeram informações sobre as concepções dos professores a respeito da organização da escola com a inserção no Projeto EPI, suas concepções sobre educação integral e currículo integrado.

Os entrevistados foram selecionados conforme os diferentes grupos que formam a comunidade escolar. Foram entrevistadas 59 pessoas, sendo dois membros da equipe diretiva (o diretor Mateus e a secretária Karol); 14 professores, dentre eles dez unidocentes (Simone, Vívian, Fátima, Marise, Julia, Paulo, Bia, Amanda, Gabriel e Mônica) e quatro especialistas (Mariana/música, Isadora/educação física, Lisa/artes plásticas, Geane/inglês); sete pais e/ou responsáveis; e 36 alunos, que freqüentavam as turmas das séries iniciais.

Dos dez professores unidocentes que trabalhavam com as turmas do Projeto EPI nove moravam no município de Águas Mornas. Apenas um professor atuava na escola há menos de um ano e todos aceitaram participar da pesquisa como entrevistados. Todos os professores das áreas de conhecimento específico moravam em municípios vizinhos. Apenas uma professora atuava na escola há menos de um ano. Esses professores tiveram sua participação atrelada à disponibilidade de tempo, uma vez que sua carga horária na escola era menor, o que fazia com que seus horários disponíveis para conversa também o fossem.

Dentre os pais e/ou responsáveis, o critério de seleção foi o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. O contato com esses pais ocorreu a partir das observações, aproveitando algumas visitas dos mesmos à escola, e por sugestões advindas de conversas informais com professores, equipe diretiva e alunos.

Dentre os alunos, o processo de escolha ocorreu, também, a partir das observações, nos intervalos ou nas aulas, nas quais eu estabelecia contato por meio de conversas informais, percebendo nos alunos um possível interesse em participar da pesquisa. Optei por um número aproximado de alunos pertencentes a cada turma, para que pudesse ter uma visão sobre como os alunos de diferentes séries/idades pensavam a respeito das questões trazidas nesta pesquisa, sobre a música e sobre a escola. Todos os roteiros utilizados nas entrevistas encontram-se no Apêndice 1.

2.3.3 A análise de documentos

Os documentos são considerados fontes para pesquisa que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Segundo Laville; Dione (1999) são reconhecidas como documentos todas as fontes de informação (escritas, visuais ou audiovisuais) que possam fornecer dados que contribuam

com a pesquisa. Para os autores, os documentos são fontes de informações já construídas, restando ao pesquisador reuni-los e deles selecionar aquelas informações que serão mais pertinentes à pesquisa.

A análise dos documentos nesta pesquisa teve como objetivo conhecer as bases que fundamentam o Projeto EPI em Santa Catarina, bem como acessar documentos que tratam da inserção da escola no Projeto.

2.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Iniciei a construção dos dados desta pesquisa em 2007, por meio de uma entrevista com a coordenadora do Projeto EPI no Estado de Santa Catarina, realizada na Secretaria de Educação do Estado. Na ocasião, tive acesso a documentos e a informações sobre as bases que fundamentam o Projeto EPI e sobre a inserção das escolas no Projeto.

A análise desse material serviu de subsídio, também, para a decisão sobre a escola que seria escolhida como campo empírico desta pesquisa. Escolhida a escola, logo iniciei os contatos com a mesma para saber da viabilidade de realização da pesquisa, sendo que todos os integrantes da equipe diretiva e pedagógica mostraram-se receptivos e dispostos a colaborar com a realização da pesquisa.

O contato direto com a escola, como pesquisadora, aconteceu em uma reunião pedagógica que marcou o início das atividades do ano letivo de 2008, realizada no dia 7 de fevereiro desse ano. Na ocasião, estavam presentes todos os professores e a equipe diretiva, para os quais apresentei meu projeto de pesquisa e solicitei a autorização de todos para as observações nos diferentes espaços escolares e para a participação nas entrevistas. A autorização (Apêndice 2) foi assinada pela direção escolar, após concordância de todos os integrantes da equipe diretiva e pedagógica da escola.

Iniciei as atividades de observação no dia 18 de fevereiro de 2008, segunda semana de aula. No primeiro momento das observações tive como objetivo a familiarização e adaptação ao ambiente na função de pesquisadora, já que havia atuado como professora na escola. Em seguida, minhas observações focalizaram-se na organização dos tempos na escola e nas formas como o ensino de música estava presente nos diferentes tempos e espaços.

Foram 32 dias de observações no total, com uma média de três dias de observações por semana, de fevereiro a junho de 2008. Durante as oito primeiras observações, optei por permanecer nos ambientes externos à sala de aula (como pátio, corredores e sala dos professores), como forma de conhecer a rotina da escola e criar uma proximidade com alunos e professores. Acreditava que, dessa forma, seria possível amenizar um possível estranhamento de alunos e professores nas observações subseqüentes, realizadas nas salas de aula, pois, tanto alunos quanto professores já estariam habituados com minha presença no espaço escolar.

Para as observações nas salas de aula solicitei autorização prévia a cada professor, para acompanhar as atividades. Antes de iniciar as observações em cada uma das turmas, os professores pediam que eu explicasse para os alunos o porquê de minha presença nas aulas. Observei, em média, seis aulas por turma, nas áreas ministradas pelos professores unidocentes. Nas demais áreas a média foi de três a quatro aulas por turma, com exceção das aulas de música, nas quais as observações foram mais intensas, somando um total de 18 aulas observadas, sendo que algumas eram aulas-faixa³ e outras em período comum.

Durante as observações, utilizei um caderno de anotações, no qual registrava os acontecimentos de forma descritiva e, também, realizava algumas incursões próprias, anotando idéias que surgiam com as descrições do campo de pesquisa. As anotações eram, a cada dia, digitalizadas e adicionadas a um diário de campo (DC). Durante as observações optei por fazer, também, registros fotográficos, com o objetivo de complementar aquilo que

³ Duas aulas que aconteciam sucessivamente.

eu observava. A utilização das imagens nesta dissertação foi autorizada pelos pais e/ou responsáveis (Apêndice 4).

As observações prosseguiram durante todo o tempo no qual realizei as entrevistas, mas de forma menos freqüente. O foco dessas observações estava nas atividades das aulas de música e, também, nas atividades realizadas nos tempos além das aulas, que procurei acompanhar desde minha incursão no campo de pesquisa até minha saída do mesmo.

As entrevistas foram iniciadas no mês de abril de 2008 e se estenderam até o mês de julho do mesmo ano. Apenas quatro entrevistas não aconteceram nas dependências da escola (aquelas realizadas com dois professores e dois pais), sendo que me desloquei até a casa dos entrevistados.

As entrevistas com os professores foram realizadas em duas etapas. Após a realização da primeira entrevista com todos os professores, que durou, em média, 50 minutos cada, realizei uma segunda entrevista com cada professor com o objetivo de aprofundar questões que surgiram a partir das primeiras entrevistas e das observações subseqüentes a elas. Na segunda etapa, cada entrevista durou, em média, 25 minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após as transcrições, as entrevistas foram lidas pelos entrevistados com o objetivo de validar e autorizar a utilização das informações ali contidas antes de iniciar a análise das mesmas. As autorizações para a utilização das informações foram feitas por meio de documento escrito (Apêndice 3), devolvido juntamente com as entrevistas, entregues para mim, em mãos, ou então, deixado aos meus cuidados na secretaria da escola. Dentre os professores, dois optaram por enviar a revisão da entrevista, bem como a carta de cessão das informações, por email, uma vez que haviam entrado em licença de trabalho e estavam afastados da escola.

As entrevistas com os pais duraram aproximadamente 30 minutos cada, sendo realizadas somente em uma etapa. Com os alunos a duração das entrevistas foi de aproximadamente oito minutos, também realizadas em apenas uma etapa. Depois de

transcritas, todas as entrevistas, tanto de pais quanto de alunos, foram entregues aos pais em um envelope fechado e lacrado, acompanhadas da autorização a ser assinada. Posteriormente, essas entrevistas e autorizações foram trazidas pelos alunos ou pelos próprios pais, e deixadas aos meus cuidados na secretaria da escola, sendo que todas as oito entrevistas realizadas com os pais foram devolvidas com autorização assinada. Das 36 entrevistas realizadas com os alunos, 34 foram devolvidas com autorização assinada pelos pais. As duas entrevistas cujas autorizações não foram retornadas foram excluídas da análise dos dados desta pesquisa.

Todas as falas inseridas na análise passaram por um processo de textualização, que consiste em buscar um ponto de equilíbrio entre “a máxima fidelidade ao discurso e a necessidade de torná-lo acessível ao leitor” (TOURTIE-BONAZZI, 1998, p. 242). Segundo o autor, a textualização consiste em retirar do texto as expressões de linguagem oral e as repetições, e criar um texto coerente, de fácil compreensão e fluência, porém, procurando manter-se fiel às idéias do entrevistado, sem alterar o sentido de suas falas.

Cabe salientar que foi garantido aos entrevistados o anonimato, por meio da utilização de pseudônimos para identificar os participantes. Alguns entrevistados escolheram seus próprios pseudônimos, enquanto outros preferiram deixar essa escolha a meu critério.

A escola é identificada na pesquisa por seu próprio nome, uma vez que essa foi a opção da direção e dos professores, acreditando ser desnecessária a utilização de nome fictício, uma vez que essa é a única escola localizada no município de Águas Mornas que está inserida no Projeto EPI, o que, por si só, permitiria a identificação da escola. Dessa forma, durante todo o texto, utilizei a sigla da escola EEBCAL (Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkhul).

O tempo de minha permanência no campo de pesquisa foi de fevereiro a julho de 2008, tendo retornado à escola no mês de agosto para buscar algumas das cartas de autorização que não haviam sido retornadas.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi um processo de organização das informações coletadas com o objetivo de compreendê-las e discuti-las, apresentando o que foi encontrado por mim. Para Bogdan; Biklen (1004), a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Segundo Albarello et al. (1997), a análise qualitativa dos dados parte da construção de um fio condutor, da descoberta de categorias, da definição das particularidades de cada uma delas, para, em seguida, construir um conjunto de relações entre elas. As orientações sugeridas por esses autores foram seguidas na análise das entrevistas. As entrevistas serviram de base para a criação das categorias de análise. Os dados advindos das observações e documentos foram inseridos nas categorias construídas a partir das entrevistas, passando, em seguida, pelos mesmos procedimentos de análise.

O primeiro passo da análise dos dados foi a organização de todo o material da pesquisa em três cadernos: O primeiro, contendo as entrevistas com o diretor da escola e com os professores; o segundo, com as entrevistas de pais e alunos; e o terceiro, com as observações e cópias dos documentos escritos.

Na etapa seguinte, iniciei o processo de categorização dos dados. Para Albarello et al. (1997), essa etapa consiste em uma descoberta indutiva das categorias de análise e das relações que se estabelecem entre elas. O procedimento utilizado nesta pesquisa é denominado pelos autores de procedimento semi-indutivo. Segundo eles, esse tipo de procedimento é dividido em três etapas. A primeira etapa, denominada de trabalho de descoberta, está relacionada com a leitura inicial do material e a definição de categorias gerais

de análise derivadas dos dados ou da problemática da pesquisa. Nessa etapa realiza-se também um primeiro trabalho de interpretação do material, de busca de significados e caminhos para a análise aprofundada dos dados. A segunda etapa, o trabalho de codificação e de comparação sistemática, consiste no aperfeiçoamento da grade de análise definitiva, na codificação do material significativo, na configuração e organização dos dados e no trabalho paralelo de interpretação dos dados. A terceira etapa trata-se da discussão do trabalho. Essas três etapas não são lineares, podendo interagir entre si. Como apontam os autores, “o procedimento de análise qualitativa reveste largamente a forma de uma espiral: assim, o mesmo material pode ser trabalhado várias vezes durante a análise e as fases podem suceder-se várias vezes” (ALBARELLO et al., 1997, p. 125).

Para iniciar a análise dos dados realizei várias leituras do material, de forma exploratória, com o objetivo de obter uma visão contextualizada e de criar maior familiaridade com todos os dados. Em seguida, realizei uma nova leitura, minuciosa, na qual anotei as palavras ou expressões que se ressaltavam no texto, seja pela ênfase dada pelo entrevistado, pela frequência com que apareciam nas falas, ou por instigar discussões as quais considerarei relevantes para a pesquisa, naquele momento. Essas anotações contribuíram para a constituição dos temas abordados na análise.

Em seguida, de posse desses temas, realizei uma segunda etapa de leitura dos dados com o objetivo de fazer uma categorização exaustiva do material. Primeiramente, optei por fazer um esboço de categorização, como sugerido por Albarello et al. (1997). Selecionei três entrevistas, que foram lidas por várias vezes, de forma a atingir uma categorização exaustiva. Feita essa categorização, parti para a leitura das demais entrevistas, reorganizando e ampliando as categorias construídas. Ao final dessa etapa, cheguei a um total de 125 temas.

O passo seguinte foi a redução e agrupamento dos temas. Nesse processo, dividi-os em três grupos temáticos, denominados de esquemas, que emergiram dos assuntos abordados nas falas dos entrevistados: 1) Inserção no Projeto e perfil da escola; 2) Educação integral e a

música; 3) Currículo integrado e a música. Cada um desses esquemas foi dividido em subtemas nos quais os 125 temas inicialmente encontrados foram acomodados. Com esses três grupos definidos, reuni cada uma das falas referentes aos grupos temáticos, construindo três documentos separados.

Paralelamente a esse processo, constituía-se o fio condutor da análise, qual seja, entender como aconteceu o processo de escolarização da música, nos diferentes tempos e espaços vividos na escola, a partir da correlação entre a leitura e categorização dos dados, os objetivos da pesquisa e o conceito de tempos escolares de Gimeno Sacristán (2008).

Ao contrapor os esquemas de análise ao seu fio condutor, percebi a necessidade de repensar a forma de organização dos dados, para melhor responder aos objetivos propostos na pesquisa. As categorias permaneceram agrupadas nos três esquemas mencionados, porém, cada um dos subtemas passou por uma reclassificação, sendo relacionados com os tempos vividos com a música na educação escolar. Esse foi o ponto de partida para o processo de apresentação final dos resultados da análise, que foi dividida nos seguintes temas: a) o Projeto EPI, no qual apresento as características e bases que fundamentam o Projeto; b) as características da escola; c) as concepções sobre as formas de ocupação do tempo na escola; d) a organização do tempo e do espaço na escola; e) as contribuições do ensino de música na escola; f) o tempo na aula de música; g) o tempo com a música no currículo integrado; h) o tempo com a música na escola, fora das aulas; i) o tempo com a música fora da escola; j) conquista do tempo e do lugar da música na escola.

Por meio do fio condutor da análise, foi possível criar conexões entre os esquemas de análise construídos e os diferentes tempos vividos na educação escolar, de forma a conhecer a escola e compreender as formas de escolarização da música nos diferentes tempos da educação escolar.

A organização dos tempos vividos com a música na escola seguiu a categorização estabelecida por Gimeno Sacristán (2008), adaptando-a à realidade do campo empírico.

Portanto, a categorização apresentada foi construída a partir do diálogo entre a literatura e os dados provenientes da realidade escolar, levando em conta os objetivos do Projeto EPI (atendo-se aos conceitos que norteiam sua prática: educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado) e as necessidades de compreender sua forma de organização, vistos como meio de entender a escola para, em seguida, compreender como o ensino de música entrou na escola e tornou-se parte dela.

PARTE II – A MÚSICA NOS TEMPOS ESCOLARES

3. OS TEMPOS DE PLANEJAR

3.1 O PROJETO EPI

O Projeto EPI foi implantado na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina no ano de 2003, com oito escolas participantes. Em 2004, o número de escolas passou para 50 e foi crescendo a cada ano, atingindo um total de 109 escolas no início de 2007, e, em 2008, 129 escolas. Esse Projeto é amparado no Decreto nº 3.867 de 19 de março de 2005, que “regulamenta a implantação e implementação da escola pública integrada para o ensino fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina” (Santa Catarina, 2005, p. 6). Entende-se implantação como o processo de inserção do Projeto na regulamentação das leis, e implementação como o processo de colocar em prática as ações previstas pela lei.

A intenção expressa nos documentos do Projeto é a de dar ao aluno uma educação integral e, para isso, propõe-se a ampliação do tempo de permanência do aluno e a prática de um currículo integrado. A essência do Projeto está na articulação das categorias:

“Escola” como espaço social de aprendizagem, de “pública” como direito inalienável e intransferível de todos e de “integrada” como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana. (SANTA CATARINA, 2005, p.2)

Segundo sua coordenadora, no ano de 2007, o diferencial do Projeto EPI está justamente na ênfase ao curricular e na integração do currículo. Para ela,

[...] a grande maioria das escolas [em outros projetos] ainda é de contra-turno. Ou seja, a criança fica no regular e tem uma proposta de contra-turno que, não necessariamente, tem uma ligação direta com o regular, nem os professores necessariamente estabelecem contato [uns com os outros]. A proposta de Santa Catarina é de ser curricular em período integral, e já no ano de 2004 houve uma discussão ampla com as escolas, a Secretaria da Educação do Estado e o Conselho Nacional de Educação sobre o tema, que culminou na aprovação do parecer da jornada integral em Santa Catarina. Portanto, se a criança for para uma escola integral, ela é obrigada a cursar todo o período, e o currículo também é integrado. Isso é o que reza a proposta. (coordenadora do Projeto, 2007, p. 5)

Para a coordenadora, um dos principais desafios para as escolas participantes do Projeto EPI era cumprir o que estava explícito em sua proposta, isto é, “construir um currículo integrado ampliando o tempo e as oportunidades de aprendizagem dos educandos na escola, sem perder de vista a qualidade de ensino” (SANTA CATARINA, 2007, p. 75).

A proposta de um currículo integrado, presente no Projeto, tem como objetivo a busca pela integração das disciplinas da base comum e das atividades diversificadas (ver Anexo 1), abrangendo, também, os chamados temas transversais e temas locais⁴, indo ao encontro da integração dos conteúdos, como disposto no documento base do Projeto EPI (SANTA CATARINA, 2003).

O Projeto EPI mantém, em sua matriz curricular, os três eixos temáticos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina⁵: linguagem e comunicação, ciências e matemática, histórico e social. O currículo deveria integrar, organizar e dinamizar o conjunto de ações desenvolvidas pela escola, “ampliando a oferta de atividades educativas no âmbito do Projeto Pedagógico de cada unidade de ensino” (SANTA CATARINA, 2003, p. 4).

No cerne das ações educativas do Projeto EPI estão presentes alguns princípios enunciados na Proposta Curricular de Santa Catarina, que são traduzidos no documento base do Projeto em três pontos. São eles:

4 Temas transversais: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Temas locais: conhecimentos vinculados à realidade local.

5 A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina se constitui como um documento que tem como objetivo nortear as ações educacionais desenvolvidas no âmbito das escolas públicas da Rede Estadual. Apresenta-se como proposta, tendo em vista a liberdade de sua utilização, levando em conta as diferenças estabelecidas, sejam elas de grupo, escola ou regionais.

Qualidade de ensino e aprendizagem como garantia;
Ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido;
Gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. (SANTA CATARINA, 2005, p. 3)

A ampliação do tempo físico de permanência na escola é pré-requisito para todas as escolas que entram no Projeto EPI. Dessa forma, elas assumem o compromisso de reestruturar e reorganizar o tempo e o espaço da educação escolar com o objetivo de ir ao encontro das propostas apresentadas no documento base do Projeto, bem como dos anseios e necessidades da comunidade escolar. O envolvimento de toda a comunidade escolar torna-se essencial para que essa proposta seja implementada na escola.

Como consta nos documentos, as concepções teóricas e metodológicas que fundamentam o Projeto EPI são constantemente reavaliadas e, se necessário, modificadas, devido ao fato de esse ser um projeto em fase de construção (SANTA CATARINA, 2005).

3.2 AS CARACTERÍSTICAS DA EEBCAL

Fundada no ano de 1930 e tendo passado por diversas nomenclaturas, a EEBCAL está localizada no município de Águas Mornas, no interior do Estado de Santa Catarina, a 30 quilômetros da capital do Estado, Florianópolis. O município tinha aproximadamente cinco mil habitantes no ano de 2008. Quando realizada a coleta de dados, a escola atendia, em média, 550 alunos. Desses, aproximadamente 140 integravam as turmas das séries iniciais do ensino fundamental, que fazem parte do Projeto EPI, permanecendo na escola das 7h45 às 17h.

Todas as atividades oferecidas para as turmas que integravam o Projeto na escola eram curriculares, sendo a presença dos alunos obrigatória em turno integral. Eram duas turmas em cada uma das quatro séries iniciais do ensino fundamental.

Nas turmas do Projeto EPI a escola contava com apenas quatro salas para atender as oito turmas. Devido a isso, em cada sala eram agrupadas duas turmas de cada série, chamadas de turma 1 e turma 2. Essas turmas eram atendidas por dois professores unidocentes.

A escola, localizada no centro urbano e comercial da cidade, ocupava uma área de 4.400m². Possuía oito salas de aula, sala de música, laboratório de informática, secretaria, dois banheiros para os alunos e um para os professores, cozinha, sala para atendimento aos alunos com necessidades especiais, duas quadras de esporte, cantina e refeitório, distribuídos em um pátio com três níveis diferentes de altura. Na parte mais baixa, ficava localizado o pátio coberto da escola e o refeitório, separados apenas por correntes colocadas ao redor das mesas e bancos. Nesse espaço acontecia um grande número de atividades, sendo um espaço utilizado para aulas, estudos individuais ou em grupo. Era, também, um espaço de passagem obrigatória para todos que entravam na escola.

As salas de aula eram todas equipadas com uma TV 29 polegadas, um aparelho de DVD, um aparelho de som, um computador conectado a internet e a uma impressora central, que ficava na secretaria da escola. A escola possuía dois aparelhos de vídeo cassete e um aparelho de data show, que ficavam à disposição de todos os professores.

Na sala dos professores, encontravam-se duas mesas grandes e dois computadores, usados pelos professores para organizar seus materiais de trabalho. Todos os dias, ao entrar nessa sala, me deparava com professores fazendo pesquisas, na internet, em livros e trocando idéias sobre seus planejamentos e propostas de projetos a serem desenvolvidos em sala. Nessa sala também havia um pequeno espaço, com dois sofás confortáveis, onde, principalmente no horário de almoço, os professores se encontravam, para conversar e descansar. Percebi que

existia um clima de amizade e cumplicidade entre os professores, o que também ficou registrado em algumas falas dos entrevistados:

A relação entre os professores aqui é muito gostosa, muito boa e me senti muito bem trabalhando aqui, por sentir esse carinho assim, entre os professores. (professora Julia, p. 212)

Aqui a gente senta, conversa... Eu acho até pelo tempo que a gente tem, o fato de estar aqui o dia inteiro ajuda também essa parte. Os professores têm mais contato uns com ou outros. (professora Amanda, p. 434)

Aqui eu acho que a gente tem uma amizade muito grande entre os professores. A gente acaba almoçando junto, tomando café junto, então, tem uma integração maior aqui. (professora Geane, p. 439)

As professoras apontam para a possibilidade de estar mais tempo na escola como causa de uma maior integração entre os professores. Assim, a ampliação do tempo de escolarização parece tornar a relação entre os professores mais próxima.

O laboratório de informática contava com aproximadamente 12 computadores, todos com acesso a internet e colocados à disposição dos professores para as aulas. As turmas do Projeto EPI tinham seu horário semanal agendado para pesquisas e aulas de informática. Era um espaço utilizado pelos alunos e, também, pela comunidade em geral. A utilização fora do horário das aulas acontecia a partir do agendamento de horários na secretaria da escola.

Apesar de ter as salas de aula todas bem equipadas, vários problemas foram identificados por pais e professores com relação ao espaço físico. Para o diretor Mateus, essa “é uma questão que influencia na qualidade do trabalho desenvolvido” (p. 25). Segundo a mãe Jaqueline, isso se dava, principalmente, porque se tratava de uma escola na qual os alunos permaneciam durante todo o dia:

Pra mim, a questão do espaço físico é complicada, principalmente pra atender o período integral. Deixa muito a desejar, pois não tem espaço suficiente pra comportar essa situação, de ter as crianças na escola o dia inteiro. (mãe Jaqueline, p. 27)

Para a professora Simone, essa era uma questão que a escola precisava resolver com urgência. Para ela, “a escola ainda precisa buscar mais recursos, ter mais espaço, para que as crianças corram, brinquem, pois espaço é limitado para eles” (p. 84), como apontam, também, as professoras Amanda e Fátima:

Eu acho que necessitava urgentemente uma escola ampla, uma biblioteca disponível, que a gente não tem, a gente tem que atravessar a estrada pra ir até a biblioteca municipal. Eu acho assim, lazer pra essas crianças, pois, como elas estão o dia todo aqui no colégio, acho que está faltando uma área de lazer, um parque, uma quadra adequada, coberta. Então, eu acho que tinha que ter mais oportunidades de lazer à disposição delas. (professora Amanda, p. 281)

Não seria bom ter uma quadra coberta ali pra aquelas crianças? É o meu sonho ter um parquinho aqui pras nossas crianças. Não seria bom ter uma sala de sono, de descanso, onde eles pudessem descansar quando quisessem? Pra mim, isso seria importante pra atender as crianças o dia inteiro na escola. (professora Fátima, p. 159)

As necessidades de ampliação e melhoria dos espaços parecem ter surgido em função da ampliação do tempo e da proposta de dar uma educação integral aos alunos. Eles passavam mais tempo na escola e foram inseridas outras atividades, de onde surgiu a necessidade de adaptação do espaço físico. Esse parece ter sido um dos entraves que a escola teve de enfrentar para ir em busca de cumprir com os objetivos a que se propôs a partir de sua adesão ao Projeto EPI.

A carência de estrutura física também se refletia no espaço dos professores. Como não havia salas para todas as atividades, os professores ficavam sem ter onde guardar seus materiais. Os poucos e pequenos armários destinados aos professores não atendiam às necessidades de todos:

Eu tenho muita coisa que eu quero guardar e não tenho onde guardar, porque eu não tenho um armário, uma sala. O ideal, pra mim, era uma sala só minha. Bateu o sinal, eu pego meus alunos, eu vou até lá e dou a minha aula. Eu posso sujar, depois eu limpo, varro. Se eu quiser pintar a parede, eu pinto; se eu quiser pintar as cortinas, eu pinto, sabe? É uma coisa de que eu sinto falta pra trabalhar o dia todo na escola com as crianças. (professora Lisa, p. 423)

Para o professor Paulo, o principal entrave, que impedia a escola de poder oferecer uma estrutura melhor para as crianças, era a falta de verba, pois, como ele mesmo apontou, nenhuma estrutura pode ser mantida se não existir verba. Para esse professor, a dificuldade financeira que a escola enfrentava a cada ano “[...] acaba por derrubar um pouco a questão da estrutura da escola, refletindo-se na qualidade daquilo que é oferecido para os alunos, principalmente em uma escola de período integral” (p. 225).

Entretanto, como apontou a professora Bia, embora a estrutura da escola não fosse a mais apropriada para atender aos alunos em período integral, professores, funcionários e direção procuravam amenizar essa situação, “[...] arrumando maneiras para tornar essas aulas diferentes, buscando formas de aproveitar o tempo neste espaço da melhor maneira possível” (p. 248).

Apesar de todas as dificuldades com relação à estrutura física, para a professora Vívian, a escola era vista como “[...] privilegiada por todos os equipamentos disponíveis dentro de cada sala de aula” (p. 110). Ela considerava que, para a realidade das escolas públicas no Brasil, mesmo pensando em escolas de período integral, essa era uma situação privilegiada:

Quando recebemos crianças de outras escolas, percebemos que elas ficam entusiasmadas com tudo o que temos dentro da sala de aula. Por exemplo, ontem, quando eu liguei o data show pra corrigir uma produção de texto de uma criança na sala de aula, eu vi a admiração de uma menina que chegou essa semana para nós, pela novidade do data show que estava na sala de aula. A gente usa o vídeo, a televisão. Então, isso, com certeza, dá uma possibilidade muito grande de trabalho. (professora Vívian, p. 110)

3.3 AS CONCEPÇÕES SOBRE AS FORMAS DE OCUPAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA

Com a inserção no Projeto EPI, a escola passou a ter mais tempo para a educação dos alunos. Tinha-se, portanto, um tempo cronológico ampliado e era preciso decidir como esse tempo seria ocupado. Como aponta Gimeno Sacristán (2008), a forma como ocupamos um tempo determina o sentido que damos a ele. Assim, a decisão de como esse tempo seria usado determinaria o que seria considerado importante para a educação dos alunos.

Cada um tinha suas próprias concepções e expectativas em torno da forma como o tempo seria ocupado. A princípio, como afirmou o diretor Mateus, a escola começou “[...] exclusivamente com o aumento do tempo e com os funcionários para a gente manter essa criança ocupada o dia todo na escola” (p. 8), que eram os pré-requisitos para que a escola pudesse ser inserida no Projeto EPI. A partir daí, a preocupação passou a ser preencher o tempo pensando na educação que seria oferecida.

Cavaliere (2007) ressalta uma questão importante quando se trata da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Segundo ela, mais tempo na escola não significa, necessariamente, mais qualidade nas práticas escolares. Faz-se necessário, dentro desse tempo, agir na transformação do tipo de vivências escolares, “[...] na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1021). Para os professores, essa transformação das vivências escolares estava relacionada com a possibilidade de a escola oferecer uma educação apontada como “de mais qualidade”, como disse a professora Simone:

[...] esse é o rumo pra gente mudar qualquer coisa, pra melhorar a qualidade da educação, estar oferecendo uma educação assim, de mais qualidade. A gente sabe que, hoje, se a gente for pegar qualquer pesquisa, vai ver que qualquer país desenvolvido vem a se desenvolver com as suas bases na educação. Enquanto nosso país, enquanto a gente não investir em educação de qualidade, a gente vai ficar aquém sempre. Então eu vejo assim: a escola de tempo integral como essa grande possibilidade pra mudar esse quadro. (professora Simone, p. 69)

A busca pela qualidade e a transformação das vivências escolares estavam associadas às concepções dos professores sobre as formas como o tempo seria ocupado, indo ao encontro da reflexão de Chaves (2002), para quem a qualidade da educação liga-se tanto à quantidade de tempo quanto à possibilidade de “[...] a escola oferecer muito mais além do aprender a ler, escrever e contar” (CHAVES, 2002, p. 43).

Identifiquei diferentes concepções sobre as formas como o tempo poderia ser ocupado na escola. Dividi essas concepções em duas categorias: A ampliação do tempo relacionada aos conteúdos curriculares e a ampliação do tempo ligada às relações sociais que acontecem na escola. As concepções, no entanto, não são excludentes, podendo complementar umas as outras. A primeira categoria concebe o tempo integral como uma oportunidade de desenvolver melhor os conhecimentos, sejam aqueles que já faziam parte do currículo da escola, sejam aqueles acrescentados a partir da inserção da escola no Projeto EPI. A segunda concebe a ampliação do tempo ligada às relações sociais, ou seja, mais tempo para a convivência, para o professor olhar para o aluno, para o aluno olhar para si mesmo. É, também, um tempo que amplia a função assistencialista assumida pela escola, ao estar com os alunos sob seus cuidados em período integral.

Para a professora Bia, inicialmente, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deveria ser direcionada exclusivamente à alfabetização dos alunos:

No meu entender, a princípio, o período integral seria a criança saber muito além no ler e escrever. Eu achava assim, que ele [o currículo] deveria dar muito mais ênfase pras disciplinas que já tinha, que o aluno deveria chegar na 4ª série sabendo muito mais dessas disciplinas. (professora Bia, p. 253)

Porém, a professora Bia, em falas posteriores, afirmou que, a partir de sua convivência, na escola, com as demais disciplinas que foram inseridas no currículo, percebeu que o uso do tempo poderia ir além do que havia pensado inicialmente:

Eu percebi que seria isso também [trabalhar os conteúdos que já faziam parte do currículo], mas não só. Percebi que essas disciplinas todas que entraram no currículo da escola, elas também são importantes para os alunos, e não só para os alunos quanto também pra escola. Eu percebi o quanto é importante a gente usar esse tempo pra desenvolver esse lado também, dessas outras disciplinas, do teatro, da música... Enfim, o quanto isso ajuda na educação deles. (professora Bia, p. 254)

A ampliação do tempo como possibilidade de inserir e desenvolver disciplinas antes não contempladas no currículo da escola apareceu na fala da professora Bia, acima, e é a forma de ocupação do tempo mais citada entre os professores. A proposta do Projeto EPI é de que todas as atividades oferecidas para preencher o tempo de permanência dos alunos na escola sejam curriculares. Portanto, para muitos professores, essa seria uma oportunidade de trazer para a escola áreas de conhecimento que até então não faziam parte de seu projeto político-pedagógico, fosse ao âmbito curricular ou extracurricular.

É uma possibilidade de estar o dia inteiro tendo contato com várias disciplinas. Tentar contribuir o máximo pra que ele saia dali com uma vivência boa, com uma educação de mais qualidade que contribuiria realmente no desenvolvimento deles. (professora de música, Mariana, p. 358).

Eu acho que esse tempo é um tempo que dá a oportunidade da criança ter outras áreas de conhecimento, podendo desenvolver outras habilidades, que, numa escola de tempo normal, talvez não se desenvolvessem. Então, é o caso das artes plásticas, a música, as cênicas, o inglês, tantas disciplinas que a gente tem, que vão ampliando isso. (professora Vívian, p. 69)

Abriu-se a possibilidade de inserir no currículo outras áreas de conhecimento. Como apontou a professora Geane, “[...] é uma oportunidade que a gente vê que muitas crianças não têm, de ter esse contato com diferentes conhecimentos” (p. 443). Para a professora Vívian, “[...] dessa forma, ela [a criança] vai se desenvolvendo, tendo a oportunidade de estar interagindo com as várias disciplinas que o período integral oportuniza” (p. 107). Segundo o diretor Mateus, a escola não poderia mais se prender aos conteúdos tradicionais (referindo-se à base comum de disciplinas exigidas pela LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) se quisesse dar uma educação integral aos alunos. Para ele, se a escola quisesse preparar o indivíduo para a sociedade, era necessário inserir outros conteúdos, outros

conhecimentos, que dessem subsídios para que o aluno pudesse estar mais bem preparado para atuar na sociedade (p.15).

Já para a professora Lisa, a ampliação do tempo de escolarização abriu a possibilidade de o aluno estabelecer uma relação mais próxima com os conhecimentos, a partir das vivências que acontecem na escola:

Ter mais tempo pras vivências mesmo. O que eu acho mais importante não é nem o conhecimento; é a ampliação de vivência que a criança tem. É o tocar flauta, é o fazer teatro, é o criar. É nas plásticas, estar sempre manipulando as coisas, por exemplo. É o fazer, o pegar mesmo, colar, cortar, mexer na coisa. Porque a vivência conta bem mais pra eles, e fica bem mais gravado, tu leva pra vida inteira. (professora Lisa, p. 409)

As diferentes vivências permitiriam ao aluno ter contato com mais conhecimentos, o que, segundo a professora Isadora, ampliaria suas possibilidades de escolha, escolhas que são pessoais e que vão acontecer dentro de uma perspectiva individual de tempo.

Quanto mais tu oferece, maior a possibilidade da pessoa poder fazer escolhas. Se você oferecer menos, isso vai limitar um pouco a visão dela. A partir do momento que ela não conhece o mundo, pra ela ter esse *feeling* de “não, tem coisas que eu preciso”, é muito mais difícil de ela despertar. A partir do momento que são ofertados outros conhecimentos, eles já têm uma outra noção. (professora Isadora, p. 386)

Outra possibilidade é ter mais tempo para perceber como ocorrem as relações que o aluno estabelece com os conhecimentos e com as pessoas. Esse é um tempo sentido pelo aluno em sua particularidade, mas o professor, ao estar mais tempo junto do aluno, tem a possibilidade de participar desse processo de forma mais aprofundada, como aponta a professora Vívian:

Trabalhar com a criança, pra ela perceber que não precisa ser boa em tudo, mas que ela é boa em algumas coisas. É fundamental no período integral deixar a criança ir desenvolvendo e percebendo o que gosta de fazer e o que não gosta. É claro que ela também tem que executar, ela também tem que fazer e assistir a aula que não gosta, mas ela perceber que tem outras oportunidades. Se ela não vai bem na matemática, ela pode ir bem na música, a música pode contribuir pra ela melhorar na matemática, que uma coisa leva à outra. (professora Vívian, p. 107)

Ter acesso a uma variedade maior de conhecimentos, como apontou a professora, dá ao aluno a possibilidade de se conhecer e de perceber melhor suas próprias habilidades, o que pode se refletir na sua auto-estima e, por conseqüência, no aprendizado geral do aluno.

Eu vejo que nós temos crianças que não vão tão bem na matemática ou em outras disciplinas na sala de aula mas, quando elas vão bem na aula da música, elas passam a perceber que elas têm habilidade, sabe, que ela não é um zero à esquerda, que não sabe nada. Se ela não está bem lá naquelas disciplinas de escrever, de resolver as equações, mas se sai bem lá na música, lá no xadrez, se ela se sai bem em outra disciplina, isso ajuda na auto-estima da criança, e isso é fundamental pra qualquer pessoa. Também, pra que dentro da sala de aula ela se sinta mais segura, mais confiante, pra resolver aquilo que ainda não sabe. (professora Vívian, p.131)

Esse tempo também é visto como um tempo para a convivência, onde se ampliam os laços que se estabelecem entre as pessoas, permitindo ao professor conhecer melhor seus alunos. A partir do momento em que passam o dia todo juntos, as relações entre professor e aluno se tornam mais próximas. Seria um tempo para o professor olhar para esse aluno em sua particularidade, para seus interesses e dificuldades:

Penso que não é só a valorização da aprendizagem em si. É claro que é muito importante isso, mas é a valorização da criança, cada uma com seu lado particular. Cada criança diferente que recebemos, nós temos que estudar pra trabalhar aquela criança. Eu acho que isso ajuda muito. Essa é uma das coisas principais pra mim, esse tempo que ela [a criança] tem, a valorização desse tempo e a ênfase que é dada à criança, ao particular daquela criança. (professora Bia, p. 242)

A partir do momento em que tu está envolvida com a criança, ela passa a fazer parte da tua família. É a tua família que está ali, tu te envolve com todos eles. Não é somente uma escola, mas, sim, uma grande família já. (professora Amanda, p. 281)

A ampliação do tempo também está relacionada com o assistencialismo, uma visão de que a escola de tempo integral vem atender às necessidades da comunidade. Primeiramente, porque ela dá à criança assistência em período integral. A visão da professora Bia sobre o assistencialismo está ligada à possibilidade de a escola acompanhar o aluno de forma mais próxima, uma vez que ele passaria o dia inteiro sob seus cuidados. Para ela, é um

tempo que permite à escola ser assistencialista no sentido de “olhar para as crianças além da escola. Conhecendo melhor as crianças é possível estar mais atento aos problemas sociais nos quais estão envolvidas” (p.254). É uma forma de respeitar as necessidades de cada criança procurando ajudar da forma como for possível.

Para muitos dos entrevistados, estar na escola o dia inteiro é uma forma de a criança estar protegida, mas, também, uma forma de permitir que os pais trabalhem fora, e não tenham a preocupação de onde deixar seus filhos, como ressalta a mãe Katarina e o professor Paulo:

Antes, as mães não poderiam trabalhar muito e, agora, já fica mais fácil. Eu não trabalho, mas pra quem trabalha é bom saber que eles estão ali cuidados e aprendendo mais e desenvolvendo cada vez mais. (mãe Katarina, p. 40)

Eu penso que o fato das mães terem onde deixar os seus filhos, já com 6, 7, 8, 9 anos de idade, é algo positivo para elas. Porque podem ir à busca daquilo que tanto precisam, que é a sua subsistência, melhorando a qualidade de vida dessas famílias e, por conseqüência, da comunidade. (professor Paulo, p. 220)

A mãe Katarina apontou, também, que aumentar o tempo de permanência na escola é uma forma de tirar as crianças na rua e dar-lhes a oportunidade de aprender outras coisas na escola, estando ligada com a ampliação das oportunidades de aprendizagens oferecidas aos alunos:

A escola integral ajuda muito, porque elas [as crianças] não ficam mais na rua, elas estão aprendendo mais na escola e não ficam aí pela rua, às vezes, até, aprendendo coisa que não deve. (mãe Katarina, p. 42)

O diretor Mateus traz uma visão de assistencialismo que está ligada com o compromisso da escola com a comunidade. Para ele, “[...] a escola deve estar aberta a atender os problemas da comunidade” (p. 38) sem deixar de lado os objetivos educacionais que devem ocupar esse tempo.

A ampliação do tempo faz com que a escola receba muitos alunos encaminhados por conselho tutelar, vítimas de maus tratos. Isso acontecia porque na escola em período integral a criança passaria durante todo o dia sob os cuidados da escola, distanciando-se dos riscos que estavam correndo no meio onde viviam. Segundo o diretor,

[...] é um papel também da escola fazer esse papel de receber essas crianças. Mesmo com um número grande de alunos, às crianças que vêm encaminhadas por problemas de família nós não temos negado vagas. Na verdade, de repente, é a única oportunidade que essa criança vai ter na vida de mudar a história dela, e nós não podemos negar isso pra ela, eu acho, de jeito nenhum, ainda mais sendo uma escola que visa à educação integral da criança. (diretor Mateus, p. 39)

Para ele, a transformação das vivências escolares associada à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola são requisitos básicos para se atingir uma educação de qualidade, integral (p. 4). A educação apontada como “de mais qualidade” parece estar associada às formas como o tempo era ocupado na escola, com aquilo que era oferecido aos alunos e com eles desenvolvido durante sua estada na escola:

A educação integral oportuniza a formação global da criança: o aprendizado de várias disciplinas desenvolve o cognitivo, a autonomia, formação de caráter, formação cultural mais ampla, entre outras formações que colaboram pro desenvolvimento global do ser humano, dando uma educação assim, de mais qualidade. (professora Marise, p. 174)

Eu penso assim: a formação como um todo do ser humano. Tentar abranger todas as faces do ser humano, todas as partes do desenvolvimento: motora, física, tudo que envolve esse desenvolvimento intelectual, da parte emocional, da convivência, dos conteúdos. (professora de música, Mariana, p. 358)

Para a professora Vívian, essa ampliação de tempo seria “uma forma de dar oportunidade pra criança desenvolver as várias habilidades” (p. 107), como aponta, também, a professora Simone:

Além de ensinar o que a escola tradicional tem como função, que é de passar os conhecimentos científicos, é estar extrapolando, estar ajudando a criança a desenvolver o seu lado social, o seu lado emocional, psíquico também. O tempo integral possibilita desenvolver essas outras habilidades. Então, a preocupação não é só com o conhecimento, mas é você estar formando um ser humano na sua totalidade. (professora Simone, p. 72)

3.4 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA ESCOLA

A primeira experiência de tempo integral vivenciada na escola aconteceu no final do ano de 2003. Foi uma experiência de aproximadamente 45 dias, na qual uma turma de 2ª série foi escolhida para permanecer na escola durante todo o dia, em atividades curriculares. Segundo o diretor Mateus, na ocasião, foram reunidos os pais da turma da 1ª série, pois a intenção era implantar o tempo integral de forma gradativa. Nessa reunião, optou-se por fazer essa experiência com a turma da 2ª série, ao invés da 1ª. Segundo ele, o sucesso da experiência fez com que, no ano seguinte, todas as turmas das séries iniciais fossem inseridas ao mesmo tempo no Projeto EPI.

Antes de sua inserção no Projeto EPI, a matriz curricular da escola contava com 25h/a semanais. O professor unidocente ficava responsável por 20h/a, que eram destinadas às disciplinas de português, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso. As outras 5h/a eram lecionadas por professores com formação específica, sendo três aulas de educação física e duas aulas de artes.

A partir da inserção no Projeto EPI, a carga horária semanal passou para 50 h/a. Cabia à escola decidir quais áreas de conhecimento fariam parte de sua nova matriz curricular e quem seria o responsável por essas aulas. As atas de reuniões e demais documentos que tratam sobre esse processo de escolha não trazem informações detalhadas, se atendo apenas aos resultados e pareceres finais.

Dentre os professores e pais entrevistados, a maioria deles não estava na escola na época em que aconteceu esse processo de escolha, ou, então, não se lembrava ao certo como havia acontecido tal processo. Aqueles que se lembraram disseram que essas escolhas se

deram por meio de assembléia com a comunidade escolar, ou que foram escolhas feitas a partir de sugestões advindas da direção da escola.

O que consta nos documentos é que o Projeto EPI dispunha de uma matriz curricular geral (Anexo 1), com uma lista de áreas de conhecimento a partir da qual cada escola poderia construir sua própria matriz. Porém, a escola tinha a liberdade de acrescentar conhecimentos que julgasse importantes, de acordo com as necessidades locais e disponibilidade de profissionais.

A nova matriz curricular da escola passou a vigorar somente em 2004, ano em que a escola iniciou suas atividades com todas as turmas das séries iniciais inseridas no Projeto EPI. Essa matriz era dividida em duas partes: a base comum, que correspondia às áreas do conhecimento que eram trabalhadas na escola até o momento de sua inserção no Projeto EPI; e a parte diversificada, que correspondia às áreas do conhecimento até então não contempladas no currículo da escola (Anexo 2).

A base comum continuava contando com as mesmas 25h/a de carga horária que eram oferecidas antes da inserção da escola no Projeto, ocupadas de acordo com as exigências para a base comum previstas na LDBEN⁶. Na parte diversificada, foram inseridas outras áreas de conhecimento com o objetivo de complementar a base comum do currículo, por exemplo, as aulas de literatura, que têm o objetivo de complementar as aulas de português. As áreas de artes e educação física, além das aulas da base comum, contavam com carga horária na parte diversificada. Na área de artes, as aulas mantiveram cada uma sua denominação própria: música (três períodos), artes plásticas (dois períodos) e artes cênicas (dois períodos). As aulas da área de educação física mantiveram a mesma denominação em ambas as partes, sendo que,

⁶ A constar: Art. 26. § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

na parte diversificada, a área era subdividida em esportes e dança. Na prática, como pode ser observado no horário da escola (Anexo 3), as oito aulas destinadas à educação física são divididas entre: educação física, esportes, escolinha de futebol, dança e xadrez. O inglês também foi inserido no currículo, sendo lecionado por um professor com formação específica.

Algumas das aulas inseridas na parte diversificada do currículo eram lecionadas pelos professores unidocentes responsáveis pela turma. Eram elas: literatura, ciências/iniciação à pesquisa, jogos matemáticos, turismo, filosofia e história local. No Anexo 2 consta a carga horária destinada para cada uma das áreas da nova matriz curricular da escola.

A organização do tempo aconteceu de forma que as atividades da base comum e da parte diversificada ficassem intercaladas no horário. Para o diretor da escola,

Dessa forma, tu tens a oportunidade de trocar mais experiência com os professores, porque eles estão mais em contato [uns com os outros]. Imagina o currículo separado com um turno regular e um turno extra. Um grupo de professores trabalharia de manhã, outro grupo trabalharia à tarde com os alunos. Quer dizer, não haveria encontro, não teria possibilidade de fazer um trabalho coordenado, um trabalho que pudesse estar unindo as diversas disciplinas (diretor Mateus, p. 29).

O tempo de escolarização, apesar de ser um tempo físico e de ser vivido em uma dimensão social de tempo, não é uniforme para cada pessoa. Esse tempo é sentido de maneira diferente por cada um, estando submetido aos limites e potencialidades que são inerentes a cada pessoa. Assim, a forma de organização desse tempo está associada, também, a uma dimensão biológica do tempo.

Por ser uma dimensão de tempo que envolve essas potencialidades físicas e psicológicas, ela está relacionada com o cansaço e com os limites do sujeito, e está, também, relacionada à organização do tempo na escola. Os horários da escola foram organizados de forma a facilitar a interação entre as áreas, mas, também, pensando no cansaço do aluno, na sua maturação, capacidade de concentração e interesse. O professor Paulo apontou para a

necessidade de a escola estar atenta a esse fator, principalmente quando se trata de uma escola de período integral:

Nós precisamos estar muito preparados para que possamos interagir com as nossas crianças e para que elas possam sentir-se bem dentro da escola. Porque, se for um currículo com conteúdos que venham acarretar cansaço às nossas crianças, obviamente que o objetivo delas seria correr. Nesse sentido, esse currículo que nós temos, em relação ao ensino integrado, eu penso que ele é algo mais maleável, tanto é que nossas crianças gostam de estar aqui dentro, elas sentem prazer. (professor Paulo, p. 217)

O professor ressaltou essa necessidade, apontando que a busca dos profissionais envolvidos com a educação nessa escola era fazer com que as crianças não ficassem cansadas com as atividades que eram oferecidas, mas que tivessem o prazer de voltar no outro dia (p. 223).

Na organização do horário escolar (Anexo 3), pode ser observada a forma como as aulas eram dispostas em cada um dos dias da semana. Na maioria dos dias os alunos contavam com atividades diversificadas. Porém, em alguns dias eles ficavam durante todo um turno com os professores unidocentes. Isso se dava porque a organização do horário com relação às aulas que eram ministradas pelos professores unidocentes era maleável. Cabia a eles decidir como essas aulas seriam organizadas, dentro do tempo que lhes era disposto. Essa flexibilidade dava uma movimentação diferenciada a cada semana.

Uma rotina de nove horas diárias em atividades escolares vai, inevitavelmente, refletir no cansaço dos alunos. A estratégia usada pelos professores unidocentes, de não ter uma rotina fixa de horários na escola, pode ser analisada como uma forma de amenizar esse cansaço, pois, mexe com a imaginação e curiosidade dos alunos com relação às atividades que seriam realizadas. Porém, mesmo assim, em muitos dias o cansaço era inevitável, como aponta a professora Amanda:

Nós temos agora várias disciplinas interligadas, é português, depois vem artes cênicas, depois vem matemática, história, geografia, depois vem futebol... Enfim, muitas vezes, dependendo da atividade, eles estão cansados no final do dia. Mas tem dias que eles dizem: “pô, já, professora? Já

chegou cinco horas?”. A gente vê assim, que eles têm pena de ir embora: “ah, o que nós vamos estudar amanhã? O que nos vamos ter amanhã?”. Então, tem dias que a gente vê que a criança está mais cansada, mas tem dias que não. (professora Amanda, p. 285)

A organização do horário escolar era feita de forma a atender as necessidades da escola como um todo. Os dias da semana tinham configuração diferenciada de tempo. De segunda a quinta-feira o horário das atividades era das 7h45 até as 17h, e, na sexta-feira, das 7h45 até as 12h. Nas segundas, terças e quartas-feiras, os turnos eram de cinco períodos com 45 minutos cada. Nas quintas e sextas-feiras, os turnos eram de seis períodos com 37 minutos cada⁷. Cada turno era separado por um intervalo de 15 minutos para lanche. Os dois períodos, matutino e vespertino, eram separados por um intervalo de 1 hora e 15 minutos para o almoço, das 11h45 até as 13h. As divisões exatas de tempo do horário escolar são apresentadas no Anexo 4.

Nas tardes de sexta-feira não havia aula para as turmas do Projeto EPI. Nesses dias, como aponta o diretor Mateus,

Os alunos são dispensados pra que eles possam, na comunidade, fazer outras atividades, como a catequese e outras atividades que eles têm. Eles são dispensados na sexta à tarde e os professores ficam fazendo planejamento das atividades. (diretor Mateus, p. 15).

A rotina dos alunos na escola era marcada por uma série de atividades intercaladas. Durante todo o dia era possível observar a movimentação de alunos em diferentes espaços, onde aconteciam as aulas. As aulas ministradas pelos professores unidocentes, geralmente, aconteciam nas salas de cada série. Porém, em alguns dias os professores buscavam outros espaços para suas aulas, como a quadra de esportes, o laboratório de informática, ou até mesmo as praças da igreja e da prefeitura do município. Semanalmente, cada turma fazia uma

⁷ Isso acontecia para contemplar, no currículo dos alunos de 5ª a 8ª séries, as aulas de ensino religioso e, também, as aulas de leitura. Apesar dessas turmas não fazerem parte do Projeto EPI, as atividades tinham que ser regidas pela mesma organização de tempo dentro de cada turno, pois muitos dos professores atuavam tanto no Projeto EPI quanto nas demais turmas.

visita à biblioteca municipal, localizada em frente à escola. Na 1ª série, era comum encontrar os alunos trabalhando fora da sala de aula, em uma mesa grande, colocada próxima à porta da sala. Percebi, também, que os alunos tinham a liberdade de sair da sala para brincar na calçada, próximo à porta, quando terminavam de fazer as tarefas solicitadas, como relatei no diário de campo:

Ao chegar um pouco mais à frente, percebo que alguns alunos da 1ª série estão fora da sala de aula, com jogos e brinquedos, juntamente com uma das professoras, enquanto outros estão na sala, fazendo uma atividade que foi proposta, acompanhados da outra professora. Quando chego mais próximo, a professora me diz que elas vão permitindo aos alunos que terminam as atividades e, desde que autorizados, que peguem brinquedos e fiquem no espaço fora da sala. Cheguei perto dos alunos e da professora e ela começa a me falar da importância também desse momento, em que os alunos brincam, que através dos jogos também aprendem a contar, a fazer equações, concentram-se e desenvolvem o raciocínio. Nesse momento, percebo que os alunos estão com jogos de tafona, dominós e baralhos, e a professora auxilia-os nos jogos. Ela olha para mim e fala que considera esse momento muito importante para a educação dos alunos, pois eles aprendem muito brincando. (DC, p. 20)

As demais aulas utilizavam os espaços conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1: Os espaços das aulas

| Os espaços das aulas | |
|--------------------------------------|---|
| Disciplinas | Espaços |
| Música | Sala de música e teatro |
| Artes cênicas | Sala de música e teatro |
| Artes plásticas | Sala de aula de cada série ou refeitório |
| Inglês | Sala de aula de cada série |
| Educação física/xadrez | Refeitório |
| Educação física/dança | Pátio coberto ou ginásio de esportes do município |
| Educação física/esporte | Ginásio de esportes do município |
| Educação física/escolinha de futebol | Campo de futebol (de propriedade particular) |
| Educação física | Quadras de esporte da escola |

O refeitório era um lugar normalmente utilizado por vários professores. Em algumas situações que observei, os professores pediam para algum aluno sair da sala e ver se havia espaço livre no refeitório, para que pudessem fazer a atividade. Nas aulas de música, também era comum os alunos usarem diferentes espaços do pátio da escola para fazer suas atividades de estudo, individual e em grupo.

Era uma rotina marcada pela movimentação dos alunos que, com frequência, saíam da sala de aula, ou mesmo da escola, para fazer suas aulas em outros espaços. Na organização do horário, segundo o diretor, era levada em conta essa troca e utilização dos espaços, devido à necessidade de tempo para locomoção, em alguns casos. Assim, as aulas eram dispostas com períodos maiores, chamados de aula-faixa, para que o tempo fosse mais bem aproveitado. Um exemplo disso eram as aulas da escolinha de futebol: o espaço usado para essa atividade era um campo de futebol, de propriedade particular, que era emprestado para a escola e ficava localizado a aproximadamente 15 minutos dela. Eram, em média, 30 minutos usados no trajeto de ida e volta entre escola e campo, o que equivalia a mais da metade do tempo de uma aula, que, nesse dia, durava 45 minutos.

A busca por outros espaços além dos escolares aconteceu por dois motivos. Primeiro, a necessidade advinha da falta de espaço físico da escola; segundo, porque a busca por parcerias na comunidade era um dos objetivos apresentados nas bases do Projeto EPI. Assim, para atender essas necessidades, a escola expandiu os espaços de aula para além de seus muros, utilizando-se de locais públicos e privados, como registrado no quadro anterior.

O espaço do pátio coberto da escola era bastante utilizado para a realização de várias atividades de aula: as aulas de xadrez, que ocupavam as mesas do refeitório; as aulas de dança e as aulas de educação física nos dias de chuva, pois os alunos não tinham como se locomover

até o ginásio de esporte ou utilizar as quadras de esporte da escola, por essas não serem cobertas⁸.

Todas essas atividades acontecendo paralelamente faziam desse pátio o lugar mais movimentado da escola na maior parte dos dias. Em conversas informais com os professores, esses disseram que havia dias em que era complicado desenvolver as atividades, pois os alunos não conseguiam se concentrar com tanto movimento de pessoas passando e conversando, de som dos instrumentos musicais sendo tocados e vários outros acontecimentos que acabavam atrapalhando o andamento das aulas que eram realizadas no pátio. Nesses dias, era possível observar uma média de quatro a cinco turmas ocupando esse espaço ao mesmo tempo.

As aulas de música aconteciam em uma sala específica para tal, porém, utilizavam-se, também, de outros espaços. Era comum a movimentação dos alunos pelo pátio da escola durante os horários de aula, estudando em pequenos grupos, nas quadras de esporte, no refeitório, nas escadas e corredores.

3.5 A ESCOLHA DO ENSINO DE MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ESCOLA

Desde sua fundação, a escola nunca havia passado pela experiência de ter o ensino de música no currículo, segundo informações de professores, em conversas informais durante as observações. A única experiência de ensino formal de música na escola se dava com a fanfarra, que iniciava suas atividades sempre no mês de agosto, para se preparar para o desfile

⁸ Esse pátio coberto era, ainda, dividido com atividades das turmas de 5ª a 8ª série, quando os alunos faziam trabalhos em pequenos grupos, ou com alunos do período oposto, que vinham até a escola para fazer tarefas extraclasse.

no dia da independência, no mês de setembro. Porém, logo após o desfile, os ensaios chegavam ao fim. O responsável por essa atividade, geralmente, era um dos professores de educação física, ou a escola contratava um profissional com experiência, que trabalhava com a fanfarra durante esse período.

A prioridade em participar da fanfarra era dada aos alunos do ensino médio. Começando pelo 3º ano, as vagas eram preenchidas em ordem decrescente de séries. Os alunos que possuíam seus próprios instrumentos poderiam participar, sempre que quisessem, pois a seleção se dava porque não havia instrumentos em número suficiente para todos os interessados em tocar.

O ensino de música passou a fazer parte do currículo da escola no ano de 2004, no mesmo período no qual a escola se inseriu no Projeto EPI. Com isso, a convivência com o ensino de música na escola passou a ser diária, não apenas para os alunos, mas para todos aqueles que, de alguma forma, participavam das atividades escolares.

Todos os professores entrevistados afirmaram não ter passado por experiências anteriores nas quais a música fosse componente do currículo da escola. Aqueles que passaram por experiências com o ensino de música, o fizeram fora da escola. Mesmo assim, foram poucos os que disseram ter estudado música, apontando essa situação como uma novidade com a qual estavam aprendendo a conviver na escola:

Pra gente era uma novidade, assim. Eu, por exemplo, fui conhecer a aula de música mesmo, aqui na escola, porque antes eu nunca tinha visto nenhuma escola que tinha aula de música. Eu nunca aprendi nada de música também, fui aprender um pouco aqui na escola, vendo os alunos, o meu filho em casa, estudando. O que a gente sabia de música era o que a professora ensinava ali na aulinha, de cantar uma musiquinha, mas, não sabia nada, a gente cantava por cantar, às vezes, cantava tudo errado, desafinado e nem sabia, e tocar mesmo, a gente nunca tocou nada. Hoje é que a gente vê e que a gente está conhecendo e aprendendo mais assim, de como é uma aula de música, o que se aprende e o quanto é importante pro aluno. (professora Amanda, p. 295)

Os motivos que levaram à escolha do ensino de música na escola foram recordados por poucos. Para as professoras Bia e Mônica essa decisão partiu da sugestão da direção da escola:

De início veio mais direcionado da direção, a sugestão de a música ter que entrar no currículo escolar. Foi direcionado pela direção. (professora Bia, p. 253)

Eu estou tentando puxar pela minha memória, mas, pelo que eu lembro, foi alguma influência de alguma outra experiência, em algum outro lugar, que o Mateus [diretor da escola] tenha tido, na verdade não lembro ao certo. Bom, mas quem sugeriu a música, deve ser porque gosta muito, ou acha muito importante. Eu realmente não lembro ao certo, mas acho que ela foi parte das disciplinas que foram escolhidas aqui, no início do projeto. (professora Mônica, p. 343)

O professor Gabriel recordou-se que “foi feito um tipo de enquete com o pessoal, em uma reunião, e, daí, optou-se pela música e por todas as outras disciplinas que entraram no currículo” (p. 303). Os motivos apontados pelos professores para que a música tivesse sido escolhida para compor o currículo têm relação com o que os professores identificam como contribuições do ensino de música na escola. Assim, muitos dos professores atribuem essa escolha ao fato de a música ser algo muito presente na vida cotidiana das pessoas e que, na escola, poderia contribuir com a formação do aluno, por meio das funções que lhes são atribuídas: Desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo; auxílio na integração entre as pessoas; auxílio na apropriação de conteúdos de outras áreas; transmissão de valores sociais e culturais; promoção do conhecimento de outras culturas; respeito às diferenças; desenvolvimento de habilidades musicais (ver Hummes, 2004; Souza et al., 2002).

A música tem essa propriedade assim, de sensibilizar mais, de desenvolver melhor os sentidos, de tornar mais rápido o pensamento, de ajudar na concentração. Então, eu acho que talvez esse é o motivo assim pelo qual a música faça parte do currículo da escola. (professora Simone, p. 89)

A música tem uma contribuição muito grande na formação do nosso cidadão. Eu não conheço nenhuma sociedade que não tenha a musicalidade. Desde as sociedades antigas, a pré-história, sempre teve música. Ela é uma área social, vamos dizer assim, muito forte pra todos nós. A gente ouve música quando está triste, pra alegrar, a gente ouve música quando está alegre. Então, a gente tem música pra todos os momentos da vida. E, pedagogicamente, assim, na escola, ela também contribui, e muito, com outras áreas, entre elas, a concentração, a habilidade de raciocínio que a música traz. (diretor Mateus, p. 22)

Para a professora de música, Mariana, os motivos que teriam levado à escolha do ensino de música estavam associados ao prazer, à diversão e à descontração. Uma vez que os alunos passariam o dia inteiro na escola, a música poderia ser algo que viesse a contribuir para tornar essa rotina mais agradável, mais prazerosa:

A princípio, eu fiquei pensando assim, que seria uma escolha não exatamente numa forma de conteúdo, mas, talvez, por se entrosarem assim com a música, ver como é gostoso, essa coisa mais simples de tudo, assim: “ah, quem sabe música?”. Eu fiquei imaginando nesse sentido. “A música é uma coisa gostosa, anima, já que eles vão ficar o dia inteiro na escola”. Fiquei mais nessa linha, não de uma escolha por causa de um conteúdo específico, mas que eles iam se divertir um pouco mais. (professora de música, Mariana, p. 362)

Muitas das concepções sobre as contribuições da música na escola, conforme relatadas pelos entrevistados, vão ao encontro de vários outros trabalhos na área da educação musical, que envolvem o estudo dos usos e funções da música na escola. Essas pesquisas, de modo geral, buscam a identificação, classificação e compreensão desses usos e funções (FURQUIM; BELLOCHIO, 2009; PUERARI, 2008; PEDRINI, 2008; SANCHONETE, 2006; HUMMES, 2004; SOUZA et al., 2002).

As contribuições do ensino de música ligadas ao desenvolvimento de habilidades como concentração, raciocínio, lógica, coordenação motora, disciplina, organização em grupo, foram apontadas como justificativas para sua inserção na escola. Os professores sustentam que essas habilidades são desenvolvidas através das práticas musicais que acontecem nas aulas de música na escola, e que vão se refletir, também, no desenvolvimento de outras habilidades:

Quando você trabalha com um jogo de copos, a questão do ritmo, a agilidade, a criança desenvolve muito essa questão, quando ela precisa aprender o ritmo, como ele acontece, eu acho que desenvolve muito essa questão do que é lógico assim, de uma seqüência, de métrica. (professora Simone, p. 99)

O aprender a ouvir, a esperar o outro, pois cada um tem a sua vez. Dentro da música tem aquele negócio de uma turma cantar primeiro e outros depois, então, eles têm que prestar atenção no

que o outro está fazendo, pra saber sua vez. Se não, eles se atrasam, eles cantam errado, eu acho que a música trabalha bastante isso, “eu comecei e o outro tem que estar prestando atenção, tem que estar me respeitando, pra saber a hora dele, porque eu também vou ter que ouvir ele”. Então, eu acho que vai trabalhar bastante isso, o respeito, o trabalhar em grupo, o saber ouvir, acho que principalmente isso. (professora Geane, p. 441)

Para a mãe Jaqueline, a música exige dedicação. Os alunos precisam ter disciplina e concentração para executar uma determinada tarefa solicitada pela professora de música. Disciplina e concentração, nesse caso, estão associadas com a capacidade que o aluno precisa ter de persistir nos estudos quando está aprendendo uma música, por exemplo, superando possíveis dificuldades. A partir daí, segundo ela, a experiência vai se refletir nas atitudes do aluno perante as dificuldades que por ventura apareçam nas demais tarefas que lhe forem solicitadas:

Eu acho que, até, a música na escola trabalha muito a questão disciplinar. Ela exige muita disciplina, que exige concentração. E por exigir da pessoa essa disciplina, ela acaba levando isso pra outros aspectos, ela [a pessoa] começa a se ligar já em outros aspectos: “ah, tenho uma dificuldade”, deixa a matemática de lado, deixa o português de lado. Daí, quando a música começa na educação escolar, exige estudo, exige disciplina, exige concentração, automaticamente a criança está envolvida com aquilo e começa a se interessar pelas outras matérias, uma coisa vai puxar a outra. Inconscientemente, a criança vai levar pra outras matérias aquela disciplina e concentração que ela tem que ter pra música. (mãe Jaqueline p. 31, pais)

Para as professoras Simone e Marise, os conhecimentos de técnica e habilidade exigidos pela execução dos instrumentos musicais favoreceram o desenvolvimento da concentração e coordenação, pois essas são necessárias para a prática musical:

A disciplina de música tem contribuído bastante na nossa escola, principalmente com a questão da concentração das crianças. Eu acho que é uma aula que exige bastante disciplina e concentração, então, tem ajudado as crianças a desenvolver esse lado (professora Simone, p. 80).

Tocar flauta, por exemplo, exige muito, precisa ter tudo muito rápido, a coordenação, de botar aqueles dedinhos, de tirar, de cantar, de raciocinar. Então, assim, eu, quando vejo eles tocando sem aquelas notas [se referindo à partitura], eu começo a perceber o quanto isso está dando resultado em sala, até pelo desenvolvimento do raciocínio, da lógica, de ter uma idéia mais coerente, que reflete na escrita, e tem favorecido a própria atenção da criança, ela fica mais conectada. Então, tem os dois lados. Tem aquela aula gostosa, que ela relaxa e, também, traz uma outra forma de conteúdo, ela entra na sala, ela já está mais conectada, mais atenta (professora Marise, p. 193).

O ensino de música na escola contribuiu, também, com o resgate de um acervo musical construído socialmente, segundo o professor Paulo. Para ele, o contato com esse conhecimento socialmente produzido era uma forma de socialização, não apenas desse conhecimento, mas uma socialização humana, que ocorre nas relações que se estabelecem entre as pessoas e as músicas, seja através de um tempo sucessivo ou coexistente:

Eu vejo as contribuições da música também, o valor do resgate de algumas músicas que acabam, às vezes, por morrer, na cultura de um município, de uma cidade, de um Estado, e até de um país. Nesse sentido, a busca e o resgate dessas músicas, fazer com que as nossas crianças se voltem para o passado, que convivam com essas pessoas, com essas músicas, e que tragam essas músicas para dentro de um momento muito gostoso, na escola, que é exatamente pela música. (professor Paulo, p. 228)

Para o diretor Mateus, a música teria algumas vantagens sobre as outras áreas, por ser uma área artística diretamente relacionada com o prazer, porque estava entre as atividades que os alunos faziam por prazer, dentro ou fora da escola. Segundo ele, “é difícil imaginar alguém que não goste de música de alguma forma e isso, de certa forma, contribui com o envolvimento dos alunos nessas atividades” (p. 41). Além disso, para o diretor, uma das contribuições que o ensino de música trouxe para a escola estava relacionada com as escolhas musicais, como aponta:

Com certeza, eu posso afirmar que a questão musical de Águas Mornas, pelo menos da nossa comunidade, mudou em função da música na escola. Quando a gente começou com o projeto escola integral, quando a gente começou com o projeto de música, a própria escola fazia apresentação com dança da garrafa, com essas músicas de extremo mau gosto. Isso, com o ensino de música na escola, se extinguiu, acabou dentro da escola, a gente não vê mais. Essa contribuição eu acho que vai ser muito importante com a educação musical da comunidade. (diretor Mateus, p. 33)

As vivências práticas com a música na escola, segundo a secretária Karol, podem fazer com que eles “gostem, aprendam e, principalmente, que respeitem. É importante que os alunos respeitem todos os estilos, que saibam ouvir criticamente e avaliar o que estão ouvindo” (p. 59). Para a professora Marise,

[...] quando ela [a criança] se depara com uma escola que traz essas oportunidades de diferentes músicas, ela começa a ver que tem outro lado, que tem outras coisas e isso tem uma influência depois. (professora Marise, p. 190)

Porém, a maior contribuição do ensino de música na escola, apontada por todos os professores, está relacionada com a possibilidade de adquirir mais conhecimentos, de ter a oportunidade de vivenciar uma prática musical na escola:

A música, ela propõe o cantar, ela ensina o cantar, o tocar, os instrumentos que eles conhecem, que eles aprendem, que a gente [os professores] nunca teve oportunidade de ter. Músicas que a gente nem conhecia, coisas que a gente nem sabia que existiam, e que podiam contribuir tanto com o aluno, que podia ser tão interessante, tão prazeroso e tão importante para a criança. Só a mudança que eu percebo nas crianças, que a música também contribui. Claro, não é só a música, mas a música faz parte, com essa coisa de cantar, de tocar, da concentração que precisa pra isso, eu acho que ela contribui muito na escola. (professora Bia, p. 272)

Para os professores, foi a partir da inserção do ensino de música na escola que se tornou possível perceber a importância e as contribuições que essa área teria na escola. Como disse a professora Bia:

Antes, eu não tinha esse conhecimento, eu não sabia nem a importância que isso teria pra criança e pra escola. Pra mim, a criança aprendia a ler e a escrever e assim ia. Nós não tínhamos aquela informação de saber que a criança precisa, talvez, de todo esse básico primeiro, e que a música, ela propõe isso, ela propõe, principalmente pras crianças das séries iniciais, toda uma base que a criança precisa ter, pra ter um desenvolvimento maior, pra ter um crescimento maior. Isso, pra mim, a música traz. (professora Bia, p. 271)

Na fala da professora Isadora, a partir do conhecimento que adquire com o ensino de música, o aluno passa a estabelecer relações sociais. Para ela, a música é mais um conhecimento por meio do qual as diferentes pessoas se identificam e vão criar grupos de afinidades, por meio de um conhecimento que se torna comum:

É importante tu saber conhecer as coisas, tu ter assunto pra saber conversar com outras pessoas que não sejam só do meio da escola. A música, ela cria grupos de afinidade, nos quais você consegue conversar com pessoas que têm esse conteúdo, tenha ela 8 ou 80 anos. Então, isso torna a pessoa um pouco mais com bagagem, se torna mais interessante. Eu vejo assim, conhecer, tocar, é uma possibilidade de trocar. A partir do momento que tu não conhece, tu não vai trocar com outras pessoas. (professora Isadora, p. 404)

As expectativas em relação ao ensino de música na escola que aparecem nas falas, tanto de pais quanto de professores, estão relacionadas com as contribuições que os mesmos atribuem à própria convivência com o ensino de música na escola. Para o professor Gabriel, o objetivo do ensino de música na escola “[...] é que os alunos tenham experiências musicais que levem pra si, não importando o caminho que vão seguir em sua vida” (p. 317). O foco central das expectativas estava, portanto, nas vivências que os alunos teriam com o ensino de música na escola.

4. OS TEMPOS DE VIVENCIAR A MÚSICA NA ESCOLA

4.1 O TEMPO COM A MÚSICA NA AULA DE MÚSICA

Nos dias da aula de música, muitos alunos já entravam no pátio da escola com suas flautas doces na mão, alguns produzindo sons de forma exploratória, outros executando músicas que faziam parte do repertório da aula de música. Segundo a professora Júlia, na sala de aula a movimentação já começava cedo, com os alunos procurando seus materiais de música, suas flautas doces e partituras, para treinar as músicas com os colegas quando tinham tempo livre, entre as trocas de professores. Para essa professora, era algo “gostoso, suave” e os alunos pareciam sempre estar concentrados fazendo aquilo, muitas vezes, nem percebendo a entrada do professor na sala.

As aulas de música aconteciam nas terças e quintas-feiras. Eram três aulas semanais para cada turma, divididas em dois blocos: um composto por aula-faixa, no qual as turmas 1 e 2 de cada série tinham aulas separadas; outro composto por um período normal, no qual as turmas 1 e 2 faziam aula juntas. Esse último período era chamado de aula de coro, por ser uma aula destinada especificamente às atividades de canto. As práticas musicais na aula de música estavam focalizadas na execução da flauta doce e da percussão, no canto, nas atividades de apreciação musical e, em menor proporção, nas atividades de composição, improvisação e arranjo.

Com a flauta doce, eram desenvolvidas questões relacionadas à técnica de execução do instrumento, como posição das notas, sopro e afinação, sempre a partir do repertório escolhido pela professora. A partitura para flauta doce (ver Anexo 5), geralmente, era

composta dos nomes das notas escritos em uma folha, por extenso, com algumas indicações de duração e com o desenho da flauta doce, indicando como executar cada uma das notas utilizadas. As Figuras 2 e 3, a seguir, representam um momento de uma das aulas de música na qual os alunos desenhavam suas flautas e copiavam do quadro a música que começariam a tocar naquela aula.



Figura 2: Aula de música – alunos desenhando a flauta



Figura 3: Aula de música – alunos copiando música do quadro

Para as turmas de 3^a e 4^a séries, percebi que a professora começava a inserir elementos de notação musical convencional nas partituras. Porém, desde a 1^a série eles já trabalhavam com jogos (baralhos, dominós, memória) que utilizavam símbolos musicais.

A percussão também era utilizada em algumas atividades. A partir das músicas que já faziam parte do repertório da flauta doce ou do coro, em algumas aulas, eram usados pandeiros, clavas, tambores, chocalhos, entre outros instrumentos de percussão, para fazer arranjos para essas músicas. A professora também trabalhava com percussão corporal ou percussão com objetos sonoros alternativos.

No canto, eram inseridos alguns exercícios de técnica vocal, principalmente relacionados à respiração e à afinação. O repertório era escolhido pela professora que,

geralmente, cantava ou reproduzia uma gravação da música para que os alunos aprendessem sua melodia. Depois, cantavam todos juntos. Os exercícios de técnica vocal estavam sempre relacionados com o repertório executado. Nas atividades de canto, os alunos recebiam as letras das músicas, ou as copiavam do quadro. Essa era uma prática na qual raramente utilizavam partituras.

Nos dias de aula de coro, as atividades geralmente iniciavam com um momento de relaxamento, no qual os alunos se deitavam ou sentavam nos colchonetes espalhados pela sala e ouviam alguma música colocada pela professora. Depois, aos poucos, iam se posicionando para cantar, sentados ou em pé. Geralmente, faziam algum exercício de respiração e alguns exercícios de aquecimento vocal, nos quais a professora utilizava a própria melodia da música que trabalharia em seguida.

Quando se tratava de uma música desconhecida, ela cantava para eles, ou reproduzia uma gravação da música, para que pudessem aprender a melodia. O trecho abaixo, extraído do diário de observação de campo (DC), refere-se à descrição da rotina de uma aula de coro, com as duas turmas 1 e 2 da 2ª série:

Depois do intervalo, no período matutino, entro na sala de música e me coloco no fundo da sala sentada em um banquinho, aguardando enquanto a professora foi buscar a turma na sala. Logo que me sento, entra Carlos (um aluno com necessidades educacionais especiais), acompanhado de uma bolsista, responsável por acompanhá-lo em suas atividades. Ela o leva até o fundo da sala e o coloca sentado em um colchonete, no chão, em frente a um espelho que toma parte da parede nos fundos da sala. Percebi que Carlos estava feliz, e vou conversar com ele. Perguntei porque ele estava tão feliz. Ele está deitado no colchonete, e, nessa hora, bate palmas, bate os pés no chão e responde, sorrindo, que estava feliz porque teria aula de música, e complementa, dizendo que gosta de música. Pergunto do que ele gosta e ele me diz que gosta de cantar e de tocar. Batendo palmas e dançando deitado no colchonete, ele começa a cantar a música “Chamado do povo”⁹, que é uma das músicas do repertório da turma. Enquanto ele está cantando, os alunos começam a entrar e a bolsista fala para ele não fazer bagunça na aula de música. Ele responde: “eu não faço, eu tô cantando”. Nisso, os alunos começam a chegar. Enquanto vão entrando na sala, a professora pede que eles se deitem nos colchonetes e fiquem em silêncio. Ela coloca a música “Aquarela” (Toquinho). Enquanto os colegas estão deitados, Carlos senta e começa a cantar, dançar e bater palmas no ritmo da música. Quando essa música acaba, a professora coloca outra música, “A Casa” (Vinicius de Moraes/Bardotti/Sérgio Endrigo). Carlos também canta a música toda, enquanto dança e bate palmas. Quando acabou essa música, a professora pediu que todos se sentassem nos colchonetes e fez alguns exercícios de alongamento. Em seguida, em pé, ela pediu que fizessem com ela um exercício. Ela começa a melodia da música “Baião de Ninar”

⁹ Música de abertura do Boi de mamão, manifestação folclórica de origem açoriana, que acontece no Estado de Santa Catarina.

(Edino Krieger) em boca chiusa, cantando-a em seguida. Quando os colegas começam a cantar o baião de ninar, Carlos começa a bater palmas e cantar.

Depois, ainda em pé, eles cantam A Casa (Vinicius de Moraes /Bardotti/Sérgio Endrigo), e pedem para cantar a música Balão Mágico (Ignacio Ballesteros/Difelisatti/Edgard Poças). Quando terminam de cantar, a professora pede que deitem novamente no colchonete. Está na hora de bater o sinal para o término da aula, que, nesse dia, foi de 37 minutos. Enquanto eles se organizam, a professora coloca um CD contendo as músicas que foram utilizadas nas aulas e pede que eles ouçam a música. Mas, logo bate o sinal. Todos se levantam e formam uma fila, para voltar à sala. (DC, p. 98)

Para muitos alunos, essa era uma aula onde podiam aprender a cantar, a executar músicas que ainda não conheciam. As atividades desenvolvidas nas aulas, conforme falas dos alunos, mantinham o foco nas vivências, aparecendo sempre relacionadas com o fazer musical. Além disso, alguns alunos associavam esse aprendizado na aula com a possibilidade de se tornar futuros cantores ou de aprender outros instrumentos:

Andréia – Ah, tu gosta da aula de coro, mas o que vocês fazem nessas aulas?

Iara –Eu gosto de cantar. A professora ensina umas músicas que a gente não conhece. Outro dia até procurei lá em casa, aquela do Ora bolas e não achei, eu acho que não tenho.

Andréia – E como são essas aulas?

Iara – Ah, a gente canta, assim, aprende a cantar. A professora traz a música, ensina pra gente, às vezes ela coloca o CD e a gente escuta e aprende.

Andréia – Hum.

Iara – E, às vezes, ela também pede pra gente fazer umas coisas lá assim, cantando a música [ele faz um trecho da música em boca chiusa], antes de cantar. Daí, depois, a gente canta. E a gente relaxa também, no começo e no fim da aula. É isso que eu lembro. (aluna da 4ª série, p. 152)

Oswaldo – Eu gosto da aula de cantar, porque, se um dia eu quiser ser um cantor, daí eu já vou saber cantar.

Andréia – Hum, tu pensa em ser um cantor?

Oswaldo – Uhum, e tocar bateria também. Que não tem [na escola], mas, daí, se eu já aprendo na escola, eu já vou saber cantar e posso cantar também, porque eu vou saber como que faz, que a professora ensina. Já vai ser mais fácil daí, pra tocar. (aluno da 3ª série, p. 119)

Giseli – A gente canta e é bem legal.

Andréia – Por que é bem legal?

Giseli – Ah, porque a gente canta. A professora ensina a música pra gente, que a gente não conhece, daí a gente já vai pra casa e já sabe cantar outras músicas, e quando crescer, pode cantar também.

Andréia – Hum, quando crescer?

Giseli – É. Daí eu posso ser uma cantora. (aluna da 1ª série, p. 54)

Além da aula de coro, os alunos tinham o dia de aula-faixa, que, geralmente, era dividida em três momentos: uma parte inicial, com todos juntos, onde a professora apresentava as atividades para a turma e dava as orientações para o trabalho, atendendo as dúvidas gerais.



Figura 4: Aula de música - momento inicial, alunos juntos na sala

No segundo momento, ela os dividia em pequenos grupos, que se espalhavam pelo pátio da escola para fazer a atividade solicitada (ver Figuras 5 e 6, a seguir). Nesse momento, a professora passava pelos grupos para acompanhar as atividades e dar atenção às necessidades individuais dos alunos. No terceiro momento, todos voltavam para a sala e continuavam a atividade juntos, apresentando os resultados de seus estudos para a turma.



Figura 5 (esquerda) e **Figura 6** (direita): Aula de música - alunos trabalhando em diferentes espaços

Esse era um tempo vivido com as tarefas curriculares, no qual os alunos pareciam ter mais tranquilidade para desenvolver suas aprendizagens e o professor, para dar atenção aos processos individuais de cada um. A aula de música ocupava espaços além da sala de aula, espaços que também eram ocupados por eles em outros tempos, para outras atividades, o que parecia criar uma relação mais próxima entre as vivências musicais na aula e os diferentes espaços da escola.

Com os alunos da 1ª série, quando trabalhou com a flauta doce, a professora ensinou as músicas por imitação, principalmente por se tratar de alunos menores, que poderiam ter dificuldade para leitura, fosse notação convencional ou não, pois muitos ainda não eram alfabetizados. Porém, logo depois, ela começou a trabalhar com notação, utilizando o nome das notas escrito por extenso, além de símbolos que indicavam a duração de cada nota (geralmente, o desenho de uma onda sonora, representando a duração de cada som, mais curta ou mais longa). Abaixo, segue a descrição de uma dessas aulas, na qual a professora iniciou o trabalho com a flauta doce, utilizando esse tipo de notação:

Era a primeira aula da manhã de uma quinta-feira. São treze alunos da 1ª série na sala. Eles entram e sentam nos colchonetes, espalhados pela sala, em meia lua. Todos têm em mãos um caderno e um estojo de lápis. A professora pede que cada um pegue o caderno e escreva nele seu nome e série, pois é um caderno que vai ficar na sala de música. Eles demoram um pouco e são ajudados pela professora, muitos ainda não conseguem escrever seu nome sozinhos. Em seguida, a professora explica que eles vão aprender a tocar flauta doce e que ela vai passar uma música para eles. Ela entrega a cada um uma folha, na qual estavam escritas as notas (por extenso) da música “Serra serra, serrador”. Devagar, a professora vai trabalhando a leitura do título da música com eles, e, em seguida, a leitura das notas (por extenso). Cada um lê uma nota. Depois, ela canta a música para eles conhecerem. Em seguida, pede que eles cantem juntos, em pé e com movimentos corporais. Eles cantam várias vezes a música e vão acelerando. As poucos, à medida que a música vai acelerando, eles vão adicionando movimentos corporais a ela. Em seguida, a professora chama os alunos para o outro lado da sala e pede que eles cantem a música caminhando pela sala no ritmo da música e virem estátuas no final. Eles começam a cantar e caminhar. Na repetição da música eles já estão quase todos correndo pela sala. Ao final, todos voltam aos seus lugares e cantam mais uma vez. Daí, a professora começa a ensiná-los a manusear a flauta doce. Eles trabalham a nota si, depois a nota lá, repetindo algumas vezes, enquanto a professora vai passando e corrigindo postura, digitação e sopro. Eles permanecem nessa atividade até o fim da aula. (DC, p. 124)

Para os alunos da 1ª série, as aulas de música pareciam ser um momento de diversão também. Para muitos, o tocar instrumentos era associado com o “brincar”:

Andréia – Ah, e o que tu gosta dessa aula [de música]?

Bianca – De brincar.

Andréia – De brincar? De que?

Bianca – (risos) Brincar de tocar, os instrumentos.

Andréia – Hum, e como vocês brincam?

Bianca – Ah, a professora dá a flauta pra gente e a gente brinca de tocar.

Andréia – Brincar de tocar flauta?

Bianca – Uhum, e de outras coisas também.

Andréia – Ah, é? Quais?

Bianca – Hum, às vezes a professora coloca música no DVD pra gente assistir, e é divertido.

Andréia – Tu gosta?

Bianca – Uhum.

Andréia – E do que mais vocês brincam na aula de música?

Bianca – Ah, às vezes a gente toca outras coisas, outros instrumentos, e às vezes a gente tem que fazer assim, de bater palma e bater [ela bate com a mão no peito, para falar da atividade de percussão corporal] e... é assim e é divertido. (aluna da 1ª série, p. 73)

Carlos – Na aula de música a gente pode brincar. E é legal.

Andréia – Como assim, brincar?

Carlos – Brincar de música.

Andréia – E como vocês brincam de música, o que vocês fazem?

Carlos – A gente brinca com a flauta, que a professora dá, pra tocar.

Andréia – E o que mais?

Carlos – Hum, a gente canta também, mas eu gosto mais de brincar com a flauta e com os instrumentos, aqueles assim de [ele bate com as mãos na mesa]

Andréia – Percussão?

Carlos – É. E daí a gente toca também, esses instrumentos.

Andréia – E o que tu acha disso?

Carlos – Legal. (aluno da 1ª série, p. 79)

Para os alunos, a aula de música estava associada à brincadeira. Como aponta o diretor Mateus, a música, por si só, já está associada ao prazer, à diversão e à brincadeira. Mas, talvez, um dos fatores que possa contribuir com essa visão seja, também, a liberdade que era dada aos alunos nas aulas de música, no momento de escolher os espaços de estudo. Na sala, os espaços eram ocupados de forma livre, os alunos chegavam e iam se espalhando pelos colchonetes (ver Figura 7, a seguir). Quando estudavam no pátio, tinham liberdade de escolher onde iriam ficar. Qualquer um dos espaços escolhidos por eles acabava coincidindo com aqueles nos quais brincavam nos intervalos. Talvez, isso possa ter contribuído para que esses momentos fossem associados à brincadeira, àquilo que é feito de forma livre, mesmo que as atividades fossem dirigidas durante as aulas.



Figura 7: Aula de música - momento inicial com toda a turma em sala, alunos tocando descontraídos

Os alunos também mencionaram os jogos realizados nas aulas, como dominós e baralhos de figuras musicais, ou, então, jogos sonoros, com cartas, nos quais os alunos tinham que identificar o som que estavam ouvindo. Essas foram atividades bastante citadas pelos alunos quando perguntei o que gostavam de fazer nas aulas de música:

Andréia – O que tu gosta de fazer na aula de música?

Michele – Hum, brincar!

Andréia – Hum, brincar? E de que vocês brincam, do que tu gosta de brincar?

Michele – Ah, eu gosto daquele negocinho que tem, de jogar cartas. Tem cartas com desenhos e tem o som que a professora coloca, do desenho e a gente tem que descobrir que som é, e quem tem a carta coloca no chão se descobrir. E tem outros jeitos que a gente brinca. É bem legal. Eu gosto (aluna da 2ª série, p. 101).

Mauro – na aula de música eu gosto de jogar dominó, que às vezes a professora deixa.

Andréia – Dominó?

Mauro – É, mas é um dominó diferente. Não é de bolinha, é de coisa de música. Eu acho legal. A gente aprende coisa de música e a gente brinca também. (aluno da 3ª série, p. 116)

Para os alunos das turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries, a professora, aos poucos, inseria alguns elementos de notação convencional, segundo ela, para que os alunos fossem se familiarizando com esse tipo de leitura. Na 4ª série os alunos estavam trabalhando com a execução de músicas em diferentes vozes. No registro, a seguir, descrevo uma das aulas, onde a professora começou a trabalhar com uma nova música, a três vozes:

Eram os dois últimos períodos da manhã de uma quinta-feira. A professora chegou à sala de música com os alunos da 4ª série 1. Eles se espalharam pela sala, com seu caderno e sua flauta doce na mão. Aqueles que não tinham flauta doce pegavam os instrumentos emprestados da escola para tocar durante a aula. A professora saiu da sala para buscar materiais e alguns alunos vieram falar comigo, perguntando se podiam cantar uma música para mim. Nem esperaram minha resposta e logo começaram a cantar a música “Bicho papão”, que haviam aprendido na aula de música. Todos estavam cantando. Quando a professora entrou na sala, eles pararam de cantar e ela pediu para que continuassem. A professora aproveitou para coordenar a atividade, regendo a música. Era uma música cantada a três vozes, sendo que o que definia as vozes eram a letra e o ritmo de cada voz, que eram diferentes. A professora explicou que eles iriam fazer uma música diferente daquela que ela havia trabalhado com a turma 2. Era uma música para flauta doce, a três vozes. Ela explica aos alunos como iriam fazer o trabalho, que seria dividido em grupos, e que cada grupo faria uma coisa diferente, como na música que tinham acabado de cantar. A professora passou a música no quadro enquanto os alunos copiaram. Alguns acabaram mais rapidamente, dentre esses, uma menina que, logo que acabou, pegou

sua flauta doce e começou a tocar sozinha, em pianíssimo. Ela estava próxima à professora, que a ouviu e ajudou nos trechos que ela não havia entendido bem. Quando todos haviam terminado de copiar, a professora pediu que ouvissem Magali (a menina que tocava pianíssimo anteriormente), que iria tocar todas as vozes para os colegas. Um tanto nervosa, ela tocou para os colegas e, quando chegava ao fim de cada uma das vozes, era aplaudida pelos colegas. Em seguida, a professora explicou como seria a divisão das vozes. Quando todos acabaram de copiar, a professora entregou as flautas doces para aqueles que não a tinham, e todos começaram a tocar juntos explorando os sons. Eles foram divididos em grupos que, depois de tocarem cada um a sua parte, acompanhados pela professora, se espalharam pelo espaço externo da escola, enquanto a professora ficou na sala com os alunos novos que chegaram naquele dia, para dar atenção especial. Dada a atenção, ela deixou esses alunos estudando e passou de grupo em grupo para ver como estava o trabalho. Depois de alguns minutos, eles voltaram para a sala e tentaram tocar todos os grupos juntos, a três vozes. No rosto de cada um percebi a expressão de felicidade pelo resultado conquistado. Eles comentavam uns com os outros o quanto havia ficado legal a música, cada um tocando uma coisa diferente e o quanto era divertido. Em seguida, a professora convidou a todos para tocarem com ela a música “Peixinhos do mar”, que já fazia parte do repertório da turma. Alguns haviam esquecido a seqüência das notas, então, ela escreveu no quadro o nome das notas para que todos pudessem acompanhar. Para trabalhar com essa música ela utilizou uma dinâmica na qual os alunos foram divididos em dois grupos, um de cada lado da sala. Um lado tocava, em seguida o outro começava. Depois, dividiu os grupos por gênero, cada grupo queria ser o melhor, e eles cobravam uns dos outros para que prestassem atenção e tocassem direito. Os alunos pareciam estar se divertindo com a atividade e todos participavam. Em alguns momentos, a professora parava para rever algumas questões de técnica de sopro, postura e respiração e todos ficavam atentos às correções feitas pela professora. Esse foi um momento que ela aproveitou para atender a necessidades mais específicas de cada aluno. Enquanto todos tocavam, ela ia passando e auxiliando-os individualmente. Logo que bateu o sinal, a professora convidou os alunos novos e aqueles que estavam com dificuldade para se reunir com ela, depois do almoço, e estudar juntos. E eles concordaram e pareceram felizes com a idéia. (DC, p. 82)

Os alunos demonstravam grande receptividade para com a música e muita disposição para as atividades de prática musical. Quando chegava o momento de tocar ou de cantar, eu percebia que todos se empenhavam em participar. A aula de música foi apontada pelos alunos com uma das atividades de que eles mais gostavam de fazer na escola. Quando perguntei por que gostavam da aula de música, as respostas, novamente, estavam associadas com as vivências musicais, trazendo, também, referências a atividades vividas fora da escola e a tocar outros instrumentos:

Andréia – Por que tu gosta da aula de música?

Augusto – Porque eu aprendo a cantar, a tocar, a fazer coisas de música. Eu gosto de brincar de tocar instrumento, e a parte mais legal da aula, quando a gente toca a flauta doce e quando a professora deixa a gente tocar aqueles outros instrumentos que tem lá na sala [referindo-se aos instrumentos de percussão]. (aluno da 2ª série, p. 110)

Andréia – Mas o que te faz gostar da aula de música?

Willian – Porque a gente toca os instrumentos, porque a gente aprende a tocar e a cantar também, que daí a gente já vai saber cantar e também tocar, quando precisar e quando quiser.

Andréia – Quando precisar?

Willian – É. Às vezes, tu pode ir num show e, se tu quiser, tu pode tocar. E tu pode aprender outros instrumentos, porque tu já vai saber mais fácil tocar. Porque a flauta já ajuda, né? E eu quero tocar violão, por exemplo, daí depois eu já vou saber como é as notas, as coisas, que são iguais, de música.

Andréia – É isso que te faz gostar da aula de música?

Willian – Uhum. E eu sou bom, eu toco tudo lá que a professora pede, e canto também. (aluno da 3ª série, p. 115)

Andréia – E tu gosta da aula de música?

Silvia – Sim.

Andréia – Por que?

Silvia – Porque a gente aprende a tocar, ué!

Andréia – Mas isso é legal?

Silvia – Claro que é! Tu não acha? [com cara de assustada com minha pergunta]

Andréia – Eu acho sim

Silvia – Ah, tá. É que é tão legal, é divertido, a gente já vai, depois, aprender mais coisas e tocar cada vez mais. (aluna da 1ª série, p. 78)

As atividades de apreciação musical aconteciam freqüentemente. Em geral, quando trabalhava apreciação, a professora ocupava uma aula somente com essa atividade. Em algumas das aulas às quais eu assisti, a professora utilizou DVDs com apresentações musicais, estimulando a percepção dos alunos para os diferentes elementos contidos nas músicas apresentadas. Percebi que essa atividade agradava muito aos alunos, que, nesses dias, se espalhavam por toda a sala, deitados ou sentados nos colchonetes:

Era aula com a 3ª série. Os alunos chegam e logo se espalham pela sala, cada um com seu colchonete. A professora fala que vai passar um vídeo com um show do grupo Palavra Cantada, e pede que assistam atentamente. Começa a primeira música e eles assistem atentamente. Ela diz que eles assistirão duas músicas: “Pé com pé” e “Criança não trabalha”. Assim que acaba a segunda música, a professora levanta para desligar o aparelho e conversar com eles, porém, ouve em coro: “nããããã, deixa mais uma música”. Ela diz que, então, vai colocar mais uma e um aluno fala: “mais duas... três”; outro fala: “o DVD todo”. Começa uma música chamada “Eco”. Eles riem muito e se divertem com a música. A música seguinte começa com percussão e baixo e eles começam a batucar junto, no ritmo da música, batendo com as mãos no chão ou na perna. Quando acaba essa música, a professora pára o vídeo para que eles falem sobre as músicas. Eles começam falando das letras, dizendo que são engraçadas, que têm rimas, que são para se divertir. A professora estimula os alunos a falarem dos instrumentos. Eles falam os nomes dos instrumentos que viram tocando no DVD. Está perto de bater o sinal e, a pedido dos alunos, a professora coloca o DVD para tocar até que o sinal bata. Uma aluna identifica o reco-reco, enquanto toca o DVD. Bate o sinal. Depois, no intervalo, a professora comenta na sala dos professores sobre a atividade, dizendo que seu objetivo era ter trabalhado com cada uma das músicas, mas eles estavam tão interessados em ouvir, que achou que seria melhor, dessa vez,

deixar que eles ouvissem e, em outro dia, ouvir novamente cada uma das músicas e fazer esse trabalho. Ela encerra sua fala dizendo: “eles estavam tão felizes e empolgados assistindo que não tinha como dizer que não. Os olhinhos deles brilhavam pra ouvir mais e mais músicas. Nunca imaginei que eles fossem gostar tanto assim”. (DC, p. 124)

Nesse dia, os alunos saíram da sala comentando uns com os outros: “puxa, que legal, né?” ou “adorei a aula de hoje, ouvimos um montão de músicas”. Um dos alunos disse: “será que a gente vai tocar essas músicas?”. Vários alunos saíram da sala cantando as músicas. Foi um momento em que a professora percebeu o interesse dos alunos em ouvir música. O fato de eles terem três aulas de música por semana permitia à professora ter certa tranquilidade com relação ao tempo. Ter mais tempo para trabalhar permitiu que deixasse os alunos assistirem todo o DVD, como solicitado por eles, pois no dia seguinte teriam outra aula, e poderiam conversar sobre as músicas e fazer as atividades previstas pela professora.

Nos dias da aula de música, além do som vindo da sala (das flautas doces, dos instrumentos de percussão e dos alunos cantando com a professora), era comum a movimentação dos alunos com seus instrumentos fora da sala, em horário de aula, estudando em pequenos grupos, como descrito anteriormente. Abaixo, descrevo outra experiência em que os alunos faziam suas atividades de estudo em grupo. Trata-se de uma das aulas com a 3ª série, turma 1:

Era uma terça-feira, as duas primeiras aulas do turno matutino. Eu já estava na sala, sentada em um banquinho ao fundo, quando os alunos entraram me dando bom dia. Foram se colocando em meia lua, todos sentados no chão e virados para o quadro, onde a professora começou a escrever as figuras musicais de semínima a semibreve. Quando acabou de escrever, ela pediu que fizessem todos juntos, marcando o tempo com palmas, e o valor da figura com a voz. Em seguida, pegavam as flautas doces e executavam as notas repetidas pela professora, alternando as figuras. Neste dia, havia dois alunos novos na turma, vindos de outras escolas. A professora ensinou a eles a posição das notas na flauta doce, começando pelo si, depois o lá, e pediu que ficassem treinando essas duas notas. Dirigindo-se novamente para toda a turma, ela pediu que tocassem as notas juntos, aproximando-se dos alunos com dificuldades, auxiliando-os. As notas usadas pela professora eram sol, lá, si, dó, representadas por extenso (sol, lá, si, dó) e, abaixo dessa escrita, uma figura de mínima ou semibreve, representando o valor de cada uma. A professora faz um jogo, em forma de eco, no qual ela faz uma nota e todos repetem. Essa atividade se estendeu até que todos conseguiram executar as notas com mais facilidade. Então, ela dividiu os alunos em pequenos grupos, e pediu que se espalhassem pela escola, para estudar. A professora pediu a todos que se ajudassem, para fazer com que todos do grupo voltassem para a sala conseguindo tocar a música. Um grupo de alunos ficou na sala porque, segundo a professora, eram alunos que precisavam ficar sob os olhares dela, pois costumavam atrapalhar as atividades de outras aulas e não fazer as atividades solicitadas por ela. Os dois alunos novos também

ficaram na sala para serem atendidos pela professora. Assim que acabou de atender os novos alunos, ela passou de grupo em grupo para ver como estavam os estudos e tirar dúvidas. Depois de, aproximadamente, 10 minutos, todos voltaram para a sala e tocaram juntos. A professora falou, então, que aquela era a nova música do repertório para flauta doce e que, de agora em diante, eles iriam começar a aprender a ler e escrever música com a notação tradicional. Os alunos, em sua maioria, mostravam-se interessados e buscavam cumprir as tarefas solicitadas pela professora. Mesmo aqueles alunos que ficaram na sala, durante o estudo em grupo, quando solicitados, ou sob os olhares da professora, faziam as atividades e pareciam estar interessados em tocar. Um deles, quando me aproximei do grupo, me perguntou se eu sabia como se fazia a nota sol. Então, peguei uma flauta doce e sentei com eles para tocar. A professora percebeu minha ação e aproveitou para sair da sala e acompanhar as atividades dos grupos que estavam fora da sala. Depois, na hora de apresentar os resultados do estudo para toda a turma, eles fizeram questão de tocar e disseram a todos que eu havia acompanhado o estudo deles. (p. 36, DC)

Essa era a principal rotina das aulas de música na escola. O tempo que os alunos tinham para estudar fora da sala parecia dar a eles um senso de responsabilidade pelo trabalho que teriam que desenvolver sozinhos, pois, ao retornarem para a sala, seriam cobrados os resultados de seu estudo. Em algumas aulas, eu caminhei pelo pátio, observando como os alunos reagiam a esse momento, e eram poucos aqueles que não se esforçavam para fazer a atividade como solicitada pela professora. Em cada grupo, havia alunos que cobravam de todos os colegas que estudassem, pois teriam que mostrar o trabalho para a turma quando retornassem à sala. Esses momentos também foram registrados nas entrevistas com os alunos:

Andréia – E o que vocês fazem nas aulas de música?

Jair – A gente toca, na sala com a professora, todo mundo junto. Daí, ela vê quem não tá conseguindo e ajuda. Depois manda a gente estudar a música na rua [referindo-se ao pátio da escola].

Andréia – E vocês estudam?

Jair – Tem gente que, às vezes, fica brincando. Mas eu estudo, porque eu quero aprender a tocar. Mas tem uns que ficam só brincando. Daí, a gente briga e, às vezes, eles tocam. Mas sempre quando a professora chega, daí eles tocam, mas, depois, quando volta pra sala, a professora sempre tem que fazer tudo de novo, porque muita gente não aprendeu.

Andréia – E tu gosta de sair da sala pra estudar com teus colegas?

Jair – Uhum. Ah, às vezes, sim; às vezes, não. Às vezes, depende de quem a professora manda ficar junto, eu gosto ou não gosto, depende. Mas eu acho legal, porque a gente sai da sala e tem que tocar sozinho. Daí a gente já vê quando não sabe tocar e pede pra professora e ela ajuda e daí aprende melhor. (aluno da 3ª série, p. 143)

Marta – Tem aquelas horas que a gente sai da sala pra estudar também. Pra aprender. A professora ensina a música e, daí, a gente sai pra estudar, daí, depois, a gente volta pra ela ver o que a gente estudou e se a gente aprendeu. (aluna da 4ª série, p. 180)

Nessas falas é possível observar a seriedade dos alunos com relação à tarefa solicitada. Existia uma cobrança por parte de alguns alunos quando os colegas não participavam ou não queriam estudar. Uma das reclamações frequentes era que os colegas não estudavam e isso iria atrapalhar o resultado deles depois, quando a professora pedisse para tocar, na sala. Mas o mais comum era ver aqueles alunos que já sabiam tocar ajudando e ensinando os colegas que estavam com dificuldades. Quando voltavam para a sala, cada um queria que seu trabalho ficasse o melhor.

Alguns alunos, dentro desse processo, demonstravam maior necessidade de ter acompanhamento mais próximo da professora. Acredito que, não apenas por questões físicas e motoras, mas, também, por questões psíquicas, algumas pessoas têm a necessidade de se sentirem acompanhadas, perceber que há alguém olhando por elas e acreditando em seu trabalho. Cada criança, dentro de seu próprio tempo biopsíquico, vai se perceber e encontrar seu espaço na escola.

Para a professora de música, ter mais tempo de aula e permanecer o dia todo na escola possibilitava utilizar essa dinâmica, de dar tempo para que os alunos pudessem estudar sozinhos. A ampliação do tempo de aula, nesse caso, permitiu uma desaceleração dos processos de ensino que, segundo ela, permitiriam vivências mais aprofundadas indo ao encontro de uma aprendizagem musical mais sólida.

4.2 O TEMPO COM A MÚSICA NAS OUTRAS AULAS

Além do tempo das aulas de música, a música ocupava, também, os tempos das outras aulas, sendo utilizada por professores e alunos de formas variadas. A proposta do Projeto EPI sugere a prática de um currículo integrado na escola.

Para analisar as formas como a música aparecia e era utilizada nas outras aulas busquei conhecer as concepções dos professores sobre currículo integrado, como forma de construir subsídios que possibilitassem o entendimento sobre as possíveis contribuições do ensino de música para a construção desse modelo de currículo na escola. As concepções dos professores sobre currículo integrado apontam para dois tipos de integração: a integração do aluno na sociedade e a integração entre as diferentes áreas de conhecimento na escola:

A gente pode enxergar a palavra, a expressão currículo integrado, como um currículo que possa integrar a criança na sociedade. Essa seria uma visão que eu acho até legal, do currículo integrado. A gente pode enxergar o currículo integrado na escola como um currículo que pudesse dar conta dessa integração, mas que ele também tivesse, na sua atividade pedagógica, a integração do trabalho das diversas áreas do conhecimento, também dentro da escola. Então, eu acho que essas duas coisas têm que estar bem presentes na definição, no conceito de currículo integrado. (diretor Mateus, p.4)

Eu entendo que um currículo integrado seria assim, a interdisciplinaridade, entre as disciplinas, mesmo. É você trabalhar a língua portuguesa interdisciplinando com a música, com a matemática, em geral. (professor Gabriel, p. 309)

Eu penso que tem que abranger todas as áreas: artes, educação física, dança, as matérias da base comum do currículo mesmo, padrões. Assim, de fazer trabalhos que integrem essas áreas, projetos em que todos possam participar (secretária Karol, p. 48)

Na fala do diretor Mateus, o currículo integrado estava relacionado com a inserção do aluno na sociedade e com a integração das áreas. A inserção do aluno na sociedade estava, por sua vez, relacionada com a inclusão de outras áreas de conhecimento no currículo, como aponta:

Hoje a escola não pode se prender mais, exclusivamente, nos conteúdos tradicionais de português, matemática, história, geografia..., porque a criança precisa, na sociedade em que a gente vive hoje, uma sociedade globalizada, uma sociedade que a gente consegue, pela capacidade que têm os meios de comunicação de gerar fatos novos a cada instante, a criança precisa ter outros conteúdos que não só os tradicionais. A sociedade é muito dinâmica e ela traz todos os dias novidades a que a criança precisa se habituar. Então, a escola precisa, hoje, trabalhar com esse aspecto de formá-la pra uma sociedade muito complexa. Pra isso, a gente precisa não só trabalhar português, matemática, história, geografia, porque não é só isso que a sociedade hoje exige do nosso cidadão. (diretor Mateus, p. 5)

Assim, foram acrescentadas áreas de conhecimento no currículo, as quais deveriam se desenvolver de forma integrada na escola. Para o diretor Mateus, “[...] a escola já tem um caminho mais percorrido no que diz respeito à inserção do aluno na sociedade”. Segundo ele, a preparação para a inserção na sociedade está relacionada com a inserção de outras áreas de conhecimento que antes não eram contempladas na escola e que “[...] vão dar a formação integral para a criança”.

Tanto a inserção na sociedade quanto a inserção de novos conhecimentos fazem parte das concepções dos professores sobre a educação integral. O objetivo é a educação integral, e o currículo integrado, segundo as concepções dos professores, seria a forma pela qual essa educação integral deveria acontecer, como aponta a professora Simone:

Eu penso que a construção de um currículo integrado tenha que ter como norte a questão da totalidade, da educação integral do aluno. Todas as disciplinas, elas precisam estar sintonizadas, de forma que visem essa formação total do nosso educando. A gente não pode querer só simplesmente passar conhecimento por passar, a gente tem que se preocupar, nesse currículo integrado, de estar oferecendo às crianças sempre momentos de reflexão, de debate, estimulando sempre a atitude crítica, a vivência social e comunitária. Então, eu penso, por esse lado, que as disciplinas devem estar articuladas de forma a promover a educação integral do educando. (professora Simone, p. 75)

Para os professores, a prática de um currículo integrado está associada à necessidade de planejamento em conjunto. Esse foi o maior entrave apontado para que esse tipo de organização curricular fosse efetivado na escola. Planejar em conjunto é um dos grandes desafios, não apenas para a EEBCAL, mas para toda atividade educacional, tornando-se uma difícil tarefa para os professores e envolvidos com a educação, em seus diversos níveis.

Na EEBCAL, além da organização do tempo em função das atividades com os alunos, existia a preocupação com o tempo de planejamento em conjunto para os professores, que também fazia parte da organização na escola. As tardes de sexta-feira ficavam reservadas para o planejamento das atividades. Esse era um dia em que os professores unidocentes responsáveis por cada série se reuniam, para preparar seus materiais de aula e fazer seus

planejamentos em conjunto. Para todos os professores, essa idéia de ter um tempo previsto na organização da escola era interessante e necessária, porém, esbarrava em alguns entraves.

Como aponta a professora Mariana, “[...] é uma boa idéia, mas que não acontece, porque não são todos os professores que estão na escola nesse horário” (p. 354). Assim, o tempo de planejamento em conjunto acabava envolvendo somente os professores unidocentes. A participação dos professores das demais áreas nem sempre era possível, por ser um horário em que, quando estavam na escola, esses professores trabalhavam com as turmas de 5^a a 8^a série, como apontou o diretor Mateus:

[...] é preciso organizar esse tempo na escola, mas hoje não tem como tu, numa sexta-feira à tarde, dispensar os alunos de 5^a a 8^a. Eles vão deixar de ter cinco dias de aula para ter quatro. Então, a gente precisaria ter todos com o mesmo tempo na escola [todos em período integral], porque daí tu dispensaria todos e reservaria um tempo pra planejamento. (diretor Mateus, p. 17)

Para a maioria dos professores, uma saída apontada foi a exclusividade dos professores para o Projeto EPI. Porém, como eles mesmos disseram, seria uma saída inviável, frente a vários fatores de ordem prática, como a carga horária desses professores, que era mínima e, por isso, os professores tinham a necessidade de atuar também nas turmas de 5^a a 8^a série, ou até mesmo em outras escolas, como afirmou a secretária Karol:

A dificuldade é o próprio tempo dos professores, o tempo de que eles dispõem. Alguns professores trabalham em outras escolas, então, eles vêm, dão a aula e é aquele tempo só e deu. Eu acho que é isso. E, também, se tivessem melhores perspectivas de salário, eu acho que não precisariam ter isso. Então, é claro que isso implica também, né? (secretária Karol, p. 50)

Dessa forma, o tempo para o planejamento em conjunto continuaria sendo um dos grandes problemas dentro da organização do tempo físico na escola. A participação de todos os professores nos projetos, quando acontecia, era por meio de conversas informais, nos horários de intervalo ou troca de aula entre os professores, como aponta a professora Vívian:

Eu acho que os professores trocam bastantes idéias, nos seus momentos de almoço, das refeições, ou mesmo qualquer horário em que estejam sem dar as suas aulas. Normalmente se está discutindo esse tipo de coisas. É trocando idéias, re-avaliando, é comentando aquilo que deu certo e, também, o que não deu certo. Essa liberdade a gente tem, e é legal. (professa Vívian, p. 109)

O tempo que os professores tinham durante os intervalos permitia-lhes a troca de idéias e de informações sobre as atividades que eram desenvolvidas em suas aulas. Mas, para a professora Bia, a prática de um currículo integrado deveria ir além desses momentos de encontros informais, pois, nesses momentos,

[...] até pode haver uma certa integração. Há sim, quando um procura o outro. Mas, pra que isso aconteça, nós temos que estar: “Ah, pede pra tal fulano, pra tal professor”, pra funcionar. Então, isso é uma coisa que ainda me deixa muito angustiada. Que, talvez, talvez não, com certeza, o trabalho seria bem diferente se existisse esse momento e nós pudéssemos dar continuidade aos projetos. (professora Bia, p. 245)

Outros professores corroboram com essa visão, apontando que, para que a prática de um currículo integrado acontecesse efetivamente na escola, seria necessário ter um momento de planejamento em conjunto. Para os professores Isadora e Paulo, cada professor parecia estar fazendo seu trabalho de forma isolada:

Eu ainda enxergo muito separado. Eu enxergo eu fazendo meu trabalho, tu fazendo teu trabalho, os professores de sala fazendo o trabalho deles e não vejo ninguém trocar nada. Porque, assim, o trocar, que eu digo, não ali na sala dos professores: “ah, fulano, o que tu está fazendo?”. Pra mim, trocar é a gente sentar junto, planejar junto, trocar junto. Eu vejo essa necessidade, falta uma hora de planejar juntos. O que era pra ser interdisciplinar, e até multidisciplinar em algumas situações, eu não enxergo dessa forma, eu vejo que cada um está fazendo seu trabalho. (professora Isadora, p. 386)

O que falta, pra mim, é nós abirmos um espaço pra juntos trabalharmos esse currículo pra ser melhor. Se fosse um projeto junto, se todo mundo trabalhasse junto, poderia estar envolvendo essas atividades dentro do projeto. O trabalho teria um crescimento, uma coisa muito melhor do que está acontecendo (professor Paulo, p. 239)

Por outro lado, para a professora Vívian, no dia-a-dia da escola, buscava-se fazer um trabalho integrado e, segundo ela, apesar de não haver planejamento em conjunto entre todas as áreas, alguns trabalhos eram realizados:

A integração curricular é mais ou menos o que se tenta fazer no dia-a-dia. É claro que a gente não consegue estar integrando uma disciplina à outra sempre, mas, mesmo não tendo um planejamento com todas as disciplinas juntas, a gente tenta trocar idéias e deixar o outro professor a par daquilo que está sendo realizado na sala com as crianças. Isso é uma integração. (professora Vívian, p. 109)

Desenvolver um currículo de forma integrada, para esses profissionais, é um processo de aprendizagem que acontece com o passar do tempo, a partir das experiências que vão se acumulando. Em vários momentos de suas falas, os professores disseram estar em um processo de aprender a fazer educação integral, aprender a fazer currículo integrado e a lidar com essa nova realidade na escola. Esse tempo de aprender a integrar, apontado pelos professores, pode ser pensado como um tempo de maturação dos profissionais que atuam na escola, com relação à prática de um currículo integrado e à proposta de uma educação integral:

Ano após ano a gente vai melhorando. Na verdade, a gente está num processo ainda, de aprender a fazer educação integral e currículo integrado. É tudo muito novo, a gente vai aprendendo e o tempo vai passando, as experiências vão nos acrescentando” (professor Simone, p.111)

Pra mim, eu vejo um resultado. Houve assim umas etapas de adaptação, que também foi crescimento pra nós, que estávamos juntos cada ano tentando fazer alguma coisa diferente, resolvendo as questões que não estavam dando certo. Então, é um processo, a que a gente vai se adaptando. (professora Bia, p. 106)

Além disso, era também nova a vivência com as áreas de conhecimentos que até então não faziam parte do currículo da escola. Assim, além de ter o objetivo de trabalhar de forma integrada com as demais áreas, essas áreas dentro da escola eram novidade para muitos professores. É uma relação que se constrói aos poucos, a partir das vivências que se estabelecem na escola, também, por meio desse processo de maturação dos professores com relação a essas “novidades”, à adaptação a uma nova realidade, como relata a professora Bia:

Eu, pra ser bem sincera, quando ele começou a colocar todas essas outras disciplinas, música, educação física, além do que já tinha, a quantidade de aulas a mais, de início, fiquei um pouco assim, com o pé atrás, porque eu imaginei: “meu deus, eles vão começar a colocar disciplinas ou botar mais quantidade, como é que vai ficar daqui a pouco, se, no meu entender, o período integral, de início, seria a criança ter que saber muito além disso no ler e escrever”. Como nós não tínhamos conhecimento de música, essas coisas, parece que aquilo ali não tinha muita importância. Eu fui uma que fiquei chocada de início. Só que daí... ao passar de algum tempo, eu passei a olhar com outros olhos a música, e não só a música, como as outras disciplinas também. Eu comecei a olhar com outros olhos e a perceber que aquilo ali tinha tanta importância quanto as disciplinas que eu achava importantes pro crescimento da criança. Então, na verdade, a música começou a fazer parte, já fazia parte, mas, dali em diante, eu comecei a entender que ela fazia parte da criança, que a criança ia poder ter outros conhecimentos, outra postura, que aquilo ali ia ajudar no crescimento da criança. Hoje em dia, eu a vejo como uma disciplina, vamos dizer assim, não melhor ou pior, porque eu acho que todas as disciplinas são importantes, mas eu vejo a música e todas essas disciplinas novas como muito importantes dentro da proposta do período integral. Então, quando entrou a música, de início, nós não tínhamos conhecimento, ficou uma coisa difícil de entender, entendes? Então... “pra que aumentar artes e ficar dando desenho por desenho?”. E hoje em dia não, hoje em dia eu já consigo enxergar isso de uma outra forma e ver o quanto é importante a criança estar participando dessas aulas, nessa formação em música e em outras disciplinas também. (professora Bia, p. 253)

Como apontou a professora Amanda, além do aprender a integrar, existia uma falta de conhecimento dos professores com relação ao que a área de música trabalha na escola, talvez, pelo fato de a escola nunca ter passado pela experiência de ter o ensino de música no currículo, ou, também, pela falta de contato dos próprios professores com essa prática na escola, como observa a professora:

Pra mim, é a falta de conhecimento mesmo, da gente. Porque a gente foi ver a música em si, assim, o ensino de música, aqui com os alunos, agora nesses últimos quatro anos. Porque, antes, a gente nem tinha aula de música, a gente cantava qualquer coisa, a professora dava uma letra, a gente nem sabia a melodia, nem sabia como cantar, ela trazia uma fita e a gente cantava junto com ela. Hoje em dia não, eles têm toda a partitura, conhecem o que é uma partitura, a gente nem sabia o que era isso. Eles aprendem a cantar, a tocar e a gente consegue ver o quanto isso é importante pra eles. E a gente, não. A gente nunca passou por essa experiência de aprender música assim, como eles, na escola, com todas essas coisas que eles têm e que a gente acaba aprendendo e vendo que é bem diferente de tudo que a gente tinha visto na escola. Mas a gente vai conhecendo e vai aprendendo a lidar com tudo isso e a trabalhar com essas coisas todas, né? (professora Amanda, p. 253)

Para o diretor Mateus, o ensino de música estava contribuindo com a preparação e inserção do aluno na sociedade e para com a integração das disciplinas. Para ele, quando o professor desenvolvia questões que estão relacionadas à música feita em diferentes contextos sociais, ele estava trabalhando com o aluno questões relacionadas à sociedade de forma geral. Seria uma integração de temas e idéias, como trazido na literatura (PACHECO, 2000;

PRING, 1976). Para o diretor, a música acabava desenvolvendo conteúdos que também faziam parte do currículo de outras áreas. É um tipo de integração que se dava por meio do desenvolvimento de conteúdos:

Vou dar um exemplo bem simples da contribuição da música com as outras disciplinas: Eu lembro que tem alguns trabalhos que foram feitos de música, e de estilos musicais, que foram trabalhos não só da música, mas de história também, que se resgataram a condição social da qual aquela música saiu, de que comunidade que ela saiu, quem criou, etc. Como, por exemplo, o funk, que hoje é uma coisa bem forte na nossa juventude. Então, para quem ouve o funk, acho que tem uma idéia errada sobre qual era o objetivo de quem o fez e de onde ele saiu. Eu sei que, quando se trabalha esses estilos musicais, o professor de música não trabalha só o funk em si, mas trabalha também a sua história, a sua origem. Então, ele está contribuindo pra entender a sociedade. Além disso, ele faz um trabalho de sociologia, de história, daquele momento histórico de onde aquela música surgiu. Como tem a bossa nova, como tem o funk, como tem outros estilos musicais também. E todos surgiram a partir de uma condição social. (Diretor Mateus, p. 24)

Uma das atividades mais comuns, descritas pelos professores quando falavam de integração com a música, era aquela em que a música era utilizada como meio para reforçar ou desenvolver determinado conteúdo. Para isso, muitas vezes, os professores pediam auxílio para a professora de música, para saber que músicas poderiam cantar com os alunos, referindo-se à letra das músicas.

Em uma das situações que presenciei, uma professora chegou à sala de música e perguntou para a professora de música se ela tinha a música “Planeta Água” (Guilherme Arantes), ou alguma outra música que falasse de meio ambiente, pois era o tema que estavam trabalhando em aula e queriam cantar uma música com os alunos para encerrar o projeto. A professora de música disse que ali ela não tinha, e a outra professora foi procurar a gravação da música na internet.

Tanto nas falas dos professores, quando nas observações, percebi que as atividades nas quais a música estava presente partiam das conversas informais, nos corredores e intervalos de aula, quando os demais professores procuravam pela professora de música para solicitar auxílio no desenvolvimento das atividades que envolveriam música. Eram atividades

nas quais a integração a outras atividades se dava pelo conteúdo verbal da música, como aponta a professora Mariana:

Às vezes, surge, nos próprios intervalos: “ah, eu tô trabalhando sobre isso, Mariana. Tu tem alguma coisa que, alguma música que pudesse estar trabalhando isso também?”. Às vezes, surge. Mas não é uma coisa que é programada assim: “vamos tentar trabalhar sobre um projeto”. (professora de música, Mariana, p. 354)

A integração com a música também acontecia nas outras aulas, além da aula de música, a partir da iniciativa dos próprios alunos, como relatado pelas professoras Mônica e Simone:

A música, eu penso assim: Se eu tô trabalhando na sala e dentro de um projeto, dentro de um contexto que eu esteja trabalhando surja: “ah... então vamos cantar essa tal música”, e a criança diga: “eu posso tocar, fazer um ritmo aqui na carteira?”. Dessa forma, tu está trazendo um conhecimento que ela teve lá na aula de música, e está contribuindo pra tua aula, seja de ciências, seja de português, de qualquer coisa. (professora Mônica, p. 345)

Aconteceu um episódio interessante. Há uns 15 ou 20 dias, as crianças estavam na carteira, fazendo uma atividade em sala e uma menina começou a cantar uma música que está sendo ensaiada no coral. Ela começou e o do lado começou, e o outro começou... Era uma música nova, eu não conhecia a música, era uma letra linda, muito gostosa de ouvir, em pouco tempo estava todo mundo cantando, e, em pouco tempo, estavam fazendo sinal um para o outro... “Tem que repetir duas vezes, né?” e eles cantaram a música duas vezes. Olha, assim... lindo, lindo, lindo... por iniciativa deles. Uma começou, o outro assim: “opa, eu vou começar também”. E quando se percebeu, estavam todos assim, a turma toda cantando. Então, as crianças estavam concentradas em uma atividade, porque era um momento de concentração da turma, mas tinha alguém com aquela música na cabeça e estava cantarolando baixinho, e o outro ouviu e aquilo foi assim, muito bom, foi muito legal. (professora Simone, p. 91)

Essa situação demonstrou a existência de certa cumplicidade entre professor e alunos. Foi um momento que parece ter acontecido porque a professora entendeu essa prática não como uma forma de dispersar da atividade que havia proposto, mas, sim, como um momento de concentração e harmonia entre os alunos. Aos poucos, e de forma espontânea, toda a turma estaria envolvida naquela prática, preocupados em cantar juntos e com as repetições, para que saísse tudo corretamente.

No momento em que as professoras permitiram que essas situações acontecessem, elas contribuíram para estreitar os laços de cumplicidade e confiança que existem entre professor e aluno. A professora Mônica falou sobre a importância de o professor estar atento e aproveitar os conhecimentos trazidos pelos alunos. A professora Bia fez um breve relato de sua experiência com atividades nas quais aproveitava os conhecimentos musicais adquiridos pelos alunos:

Às vezes, eu peço pras crianças me contar ou cantar algo pra ver se eu consigo envolver o que é dado na música nas minhas aulas. Porque com todo conteúdo, quase, eu gosto de inventar alguma coisa diferente, música, essas coisas. Então, eu tenho por costume já, pedir às crianças, ao retornar pra sala, me dizer o que eles estão fazendo na aula de música, me dizer o que eles aprenderam, se eles podem fazer alguma coisa pra mim, me mostrar o que é feito. Então, o conhecimento que eu tenho é porque eu vou em busca do aluno e peço. Até porque eu acho que tem que haver esse retorno. A criança me mostrar o que aprendeu pra eu poder também estar usando nas minhas aulas. (professora Bia, p. 270)

Essas são formas de aproveitar o conhecimento que o aluno adquiriu na aula de música. É uma forma de valorizar o que o aluno aprendeu, de reforçar esses conhecimentos, na medida em que o aluno vai exercitá-los, e estreitar os laços de cumplicidade na sala de aula. Para a professora Mônica, os conhecimentos trazidos pelos alunos poderiam ser mais explorados em outras aulas:

Eu acho que a gente tinha que buscar mais isso, às vezes a gente não aproveita tanto o conhecimento que o aluno tem pra nossa prática. Nós poderíamos fazer mais trabalhos usando esses conhecimentos, que eles trazem lá da aula de música. Eles aprendem a tocar, a cantar, a gente poderia usar isso. Porque a gente não sabe tocar instrumentos, eu, se soubesse, até tocaria com eles, mas eu não toco. Todo projeto que a gente trabalha, geralmente, tem uma música. Mas a gente analisa a letra, o que ela está falando, e usa a letra. A gente canta, mas a gente usa a letra da música. Com o conhecimento de música que o aluno aprende na aula de música, a gente poderia complementar essa atividade de alguma forma interessante, assim, de estar usando mesmo o que eles aprendem de música. (professora Mônica, p. 347)

Alguns trabalhos foram desenvolvidos com a música na escola, na busca pela prática de um currículo integrado. As professoras Marise, Simone e Vívian relataram algumas dessas

práticas, nas quais a professora de música buscou conhecer os projetos, ou conteúdos de outras áreas, e desenvolveu atividades de forma a integrar os conhecimentos:

Eu lembro que a gente fez um poema, na sala, com os alunos, das estações do ano. Aquele poema, os alunos levaram para a aula de música e virou uma música, e as crianças adoraram aquilo. Então, tu ver que o trabalho se estende pra música e a música também já vem pra sala de aula, é um retorno legal. (professora Marise, p. 183)

Em alguns momentos, a gente consegue uma ligação pra trabalhar, que é bem interessante. Por exemplo, quando a gente trabalhou a alimentação, foi trabalhado na aula de música o Rap das vitaminas, que as crianças criaram a partir daquilo que aprenderam na aula. Aquilo motivou, já faz um tempo e até hoje eles ainda lembram. Tem um movimento que acontece, a criança produz coisas na sala, um poema, rimas, coisas nesse sentido, que são colocados ritmos e que se tornam música. Isso tem acontecido com frequência, na prática aqui na escola. (professora Simone, p. 80)

Às vezes, se eu estou trabalhando o meio ambiente e a professora de música, lá na aula de música, vai trabalhar uma música, trabalha o corpo da criança, o movimento do corpo, a letra da música, dentro da conscientização, os cuidados com o meio ambiente. Isso é integração curricular, isso é integração das disciplinas, do conteúdo, do saber, do aprender. (professora Vívian, p. 108)

Outra forma bastante citada, tanto por professores como por alunos, através da qual a música integrava-se às demais aulas, era no momento em que os alunos voltavam do horário de almoço. A hora do relaxamento, como era chamada na escola, foi descrita pela professora Marise:

Como nós trabalhamos dois períodos, após o almoço, os alunos voltavam um pouco agitados. Eles brincavam, corriam. Então assim, a gente começou a colocar um som, uma música, mais assim... relaxante, bem baixinho, onde todos abaixam a cabecinha, ficam quietinhos aguardando uns 15 a 20 minutos. Daí eles descansavam, e como eles gostam disso. Quanto tu desliga, tem aquele silêncio, parece que tomou conta, parece que foi tão bom, que eles tão novamente, vamos dizer, prontos pro segundo período, como se fosse outro dia. Antes eu não fazia isso, eu achava assim: “meu deus, vamos parar pra que, né?” E o quanto isso é gostoso. Quando eu comecei, foi difícil fazer esse relaxamento. Se tinha 30 alunos, menos da metade parava, não tinha jeito. Com o tempo, hoje assim, praticamente todos param, ficam quietinhos, aproveitam aquele momento pra descansar. É uma questão de tempo mesmo, de se adaptar àquilo, um costume. Agora, eles entram, já vão se acalmando, e esperando pra que eu ligue o som, pra começar a descansar. E, se eu não ligo, eles começam a pedir, a perguntar se não vai ter relaxamento. Tu imagina, ouvir uma música gostosa, geralmente são músicas assim mais relaxantes. Depois de tu relaxar, aí parece que abre mais. “Agora vamos trabalhar, mais entusiasmados, com mais força pra partir pra um novo período”. Isso é legal. (professora Marise, p. 193)

Dentre os alunos, esse foi um momento bastante citado, quando lhes perguntei sobre os momentos em que faziam atividades com música, além da aula de música, como relatam dois alunos, da 2ª e 3ª séries:

Alessandro – Sempre que a gente tá cansado, depois da hora de brincar, a gente volta pra sala e a professora coloca uma música pra gente descansar.

Andréia – E como é?

Alessandro – Ah, é pra nós relaxar, é de ficar assim [ele abaixa a cabeça e deita sobre os braços cruzados, como se estivesse deitado na carteira].

Andréia – E tu gosta dessa hora?

Alessandro – Eu gosto.

Andréia – Por que?

Alessandro – Porque a gente descansa. Fica calmo pra fazer as aulas da tarde sem tá cansado. (aluno da 2ª série, p. 111)

Sérgio – Quando a gente volta do almoço, que a gente tá cansado de correr, daí a professora coloca uma música pra gente relaxar, pra descansar.

Andréia – E como é?

Sérgio – Ah, tu relaxa, tu pensa na vida, descansa, o que tu quer, o que tu acha mais importante daquela aula.

Andréia – E tu gosta desse momento?

Sérgio – Eu gosto, porque não precisa escrever, porque a gente tá descansando, e depois vêm as outras aulas e, se não, a gente ia tá cansado pra estudar. (aluno da 3ª série, p. 133)

Esse momento, na escola, é visto como uma forma de a escola oferecer melhor qualidade de vida para os alunos. Como observado nas falas anteriores, é um momento de concentração em si, para que se sintam bem preparados, com energia para um novo período de aulas que está por iniciar. É uma forma de pensar na qualidade do tempo individual do aluno e a música aparece como um recurso para tal atividade.

Muitos professores apontam o conhecimento musical como um conhecimento que não tiveram oportunidade de desenvolver, e, por isso, têm dificuldades para saber como utilizá-lo da melhor forma, em suas atividades. Para a professora Marise, a integração com o ensino de música era um processo em construção, que acontecia aos poucos, a partir do diálogo e da interação entre os professores e, também, do contato com essa prática na escola:

Pra mim, a integração com a música é um processo, é uma construção mesmo, aos poucos. Até porque, muitas vezes, tu não sabe como conciliar o que a professora de música pode ajudar com um projeto, com um conteúdo. Então, eu acho que é mais ou menos assim, conversar um pouquinho, fazer reuniões, ou, até mesmo, em uma conversinha informal, no dia-a-dia, pra conhecer: “Como é que tu tá fazendo isso? E aquilo?”. Tanto o professor de música quanto o pedagogo, estabelecer essa conversa pra que vá conhecendo o trabalho do outro e ver que, muitas vezes, estão trabalhando a mesma coisa e estão lá, totalmente isolados um do outro, e isso poderia estar interligado. (professora Marise, p. 186)

Para os professores, as práticas de integração na escola deveriam acontecer com mais intensidade. Segundo a professora Mariana, tratando-se da integração entre a música e as demais áreas, “[...] falta, por exemplo, pegar aqueles conteúdos lá [referindo-se a conteúdos de outras áreas] e trazer pra aula de música. Poderia ser um pouco mais interligado nesse sentido. Eu vejo que falta isso, numa questão mais de integração” (p. 368). A professora Bia aponta como necessária a troca entre os professores unidocentes e a professora de música, pois

[...] a música faz todo um trabalho, o ritmo, o espaço, como eu vejo. Eu poderia, dentro de determinadas coisas, ver falhas, não digo falhas, mas coisas que as crianças ainda faltam ter, eu poderia estar repassando isso pra um professor de música e ele estar contribuindo cada vez mais, com determinada música, que poderia estar ajudando aquela criança. Por outro lado, até, o tipo de música, a música que é dada, que poderia estar contribuindo dentro da disciplina que está sendo trabalhada naquele momento. Ou o contrário, também, não só eu estar repassando isso, mas o próprio professor de música poder ver, talvez esteja precisando de algo que, naquele momento, eu, na minha aula, poderia estar contribuindo com o professor de música. Então, seria uma troca. (professora Bia, p. 275)

Para os professores, o grande entrave para que o ensino de música acontecesse de forma mais integrada com as demais áreas de conhecimento que compunham o currículo da escola estava na falta de organização de projetos e trabalhos integrados, apontando para a necessidade de planejamento em conjunto entre os professores. Para que esse trabalho de integração acontecesse com mais intensidade, não somente com a música, mas com todos os conhecimentos, era unânime a opinião dos professores sobre a necessidade de ter um tempo comum entre eles para o planejamento em conjunto.

A professora Fátima afirmou que as turmas das séries iniciais possuíam projetos, organizados pelos professores unidocentes, cada um de sua série. Para ela, caberia aos outros

professores ir em busca dos temas e objetivos desses projetos e de formas de engajar-se, adaptando suas práticas aos projetos desenvolvidos na escola:

Até hoje ninguém chegou na minha sala e perguntou: “O que vocês tão trabalhando, professora?”. Eu vejo que cada um trabalha de uma forma. Está totalmente dissociado dos projetos. Ninguém até hoje perguntou o que eu tô trabalhando ou pediu: “posso dar uma olhadinha no teu projeto, pra eu fazer o meu também, em cima daquilo que vocês estão trabalhando?”. Não. Pra mim, não tem como trabalhar integração nesse sentido. Precisa desse diálogo, desse tempo, pra que funcione. (professora Fátima, p. 156)

Esta não era uma prática comum entre os professores, de buscar saber o que o outro estava fazendo antes de pensar em seus projetos de trabalho. Todos estavam acostumados a trabalhar somente a partir de seus próprios planos de ensino:

Esse tipo de conversa assim, de, às vezes, um professor vir: “professora, vamos fazer isso aqui, que eu tô usando essa música aqui e tal”. Às vezes, isso acontece, mas parece que não é um hábito. Não é um hábito, e não é culpa de ninguém. É como se fosse comum ser assim. Cada um cuida do seu trabalho, a gente está visando o aluno, mas cada um cuida do seu. Mas eu acho que deveria ampliar um pouco mais assim esse trabalho de integração. Às vezes, até surge, nos próprios intervalos. “Ah, eu estou trabalhando sobre isso, professora, tu tem alguma coisa, alguma música que pudesse estar trabalhando também?”. Às vezes, surge, mas não é uma coisa que é programada, assim: “vamos tentar trabalhar sobre um projeto”. (professora de música, Mariana, p. 353)

No ano de 2008, o Projeto EPI, na escola, perdeu sua coordenação pedagógica, pois a direção da escola não foi autorizada a contratar um profissional para atender a essa necessidade. Para todos, essa foi uma grande perda em 2008, pois, como disse a secretária Karol, “faz falta uma coordenação pedagógica dedicada, que estude, leia, trabalhe, faça encontros com os professores, discuta o projeto e estimule os trabalhos de projetos integrados entre eles” (p. 49). Como disse o diretor Mateus, essas eram questões que dificultariam a integração da música e, também, de todas as áreas do conhecimento na escola.

Como cada um planeja as suas aulas separado, não consegue enxergar dentro da sua aula a possibilidade de estar trabalhando conteúdos de outras disciplinas. Eu acho que isso dificulta um pouco esse trabalho, da música estar presente em outros momentos, em outras disciplinas, em outros conteúdos, que não só os da própria música. (diretor Mateus, p. 38)

A professora Mariana trouxe um questionamento sobre a participação de cada um dos responsáveis pela educação escolar na construção de um currículo integrado como meio de promover uma educação integral aos alunos. Para ela, é importante pensar:

Até que ponto isso está sendo bem aproveitado? Será que essa união dos próprios profissionais que trabalham podia ser um pouco mais ligada, para que tivesse esse fim, dessa integração do aluno, desse desenvolvimento integral do aluno? Eu acredito que todos têm essa intenção, mas, talvez, por essa falta de entrosamento, por não ter um fio que esteja juntando tudo, assim, uma análise de tudo que está acontecendo como um todo, uma coordenação, isso acabe ficando vago. Talvez, cada um dentro da sua área tente desenvolver, mas não de uma forma que tenha a ver com o que o outro está fazendo também. Então, o que eu estou contribuindo, será que eu estou contribuindo de alguma maneira com esse todo? Pra mim, fica essa questão. (professora de música, Mariana, p. 351, 352)

Além da falta de planejamento, as dificuldades de integração pareciam estar relacionadas com fato de os professores estarem em processo duplo: de aprender a integrar e de conhecer as novas áreas que haviam sido inseridas no currículo da escola.

O fato de a escola ter um tempo determinado para a aula de música fazia com que as práticas de ensino de música estivessem presentes diariamente na escola, aproximando essa prática não somente dos alunos, mas também dos professores, que passaram a conviver mais tempo com a música na escola. Os alunos passavam o dia na escola, e os professores tinham mais tempo para trabalhar com os alunos, o que lhes permitia abrir mais espaço para outras atividades.

A música se fazia presente nas atividades realizadas em sala de aula, com bastante frequência, como apontei. Os professores permitiam que a música entrasse em suas aulas, fosse por meio da execução de uma canção, por sugestão de algum aluno, ou nos momentos em que colocavam músicas para os alunos para relaxar, para ler, ou, ainda, quando abriam espaço para que os alunos trouxessem para suas aulas os conteúdos que aprendiam na aula de música. Em todas essas situações, de alguma forma, a música estava presente no espaço da

aula dos demais professores, e estava ocupando o tempo destinado às demais atividades que aconteciam nos tempos escolares.

4.3 O TEMPO COM A MÚSICA NA ESCOLA, FORA DAS AULAS

Os intervalos, tanto o de lanche como o de almoço, eram considerados tempo livre para os alunos, nos quais cada um podia escolher as atividades que desejava realizar. Nos horários de lanche as salas ficavam fechadas e a movimentação dos alunos no pátio era acompanhada pelos assistentes técnico-pedagógicos da escola. O lanche era servido no refeitório, pelas merendeiras. A escola dispunha, também, de uma cantina, onde os alunos podiam comprar seus lanches.

Durante esse horário, os assistentes técnico-pedagógicos cuidavam para que todos os alunos permanecessem no espaço das mesas do refeitório até terminarem de fazer sua refeição, o que nem sempre acontecia. Apesar de ser um horário curto, as atividades observadas eram quase as mesmas dos intervalos de almoço. Pareciam ter continuidade de um intervalo para o outro, como se os alunos dessem uma pausa entre as brincadeiras, para fazer as aulas, e, logo, voltar para as brincadeiras, no próximo intervalo.

Dentre as atividades observadas nesses intervalos estavam: o jogo de ping-pong e de pebolim – responsáveis pela formação de filas enormes para jogar nas únicas duas mesas de que a escola dispunha –, o jogo de bafo, tradicional entre os alunos de todas as idades, o xadrez, as brincadeiras de carrinho, futebol e boneca, brincadeiras de roda, jogos de mão, bolinha de gude, pega-pega e esconde-esconde. Alguns alunos preferiam ficar passeando pelo pátio da escola ou sentados em roda, conversando. A música parecia fazer parte das atividades dos alunos nos intervalos, pois muitos saíam com suas flautas doces na mão, passeando pelo

pátio, tocando sozinhos, em grupo, brincando com a flauta doce, ou usando-a como apito para brincar com os colegas, como relatado em uma de minhas observações:

Neste dia, duas alunas saíram com suas flautas doces da sala e ficaram carregando-a na mão e, vez por outra, elas ameaçavam que iriam tocar, mas paravam, olhavam uma para a outra, faziam algum som, que não consegui identificar exatamente o que tocaram, mas logo elas saíam correndo pelo pátio. Com suas flautas doces na mão, durante todo o recreio elas caminhavam e corriam pela escola, às vezes, parando e tocando algumas notinhas. Mas, também, quando passavam pelos colegas, elas pegavam a flauta doce e “apitavam” com força no ouvido dos colegas, que ficavam muito irritados e reclamavam com elas, que saíam rindo. Dalí a pouco, paravam em algum lugar, tocavam uma das músicas de seu repertório de sala de aula e voltavam a correr mais um pouco pelo pátio. A flauta doce parecia ser um brinquedo, que, para elas, fazia parte desse momento de descontração. (DC, p. 46)

No horário do almoço, essa movimentação era acompanhada por todos os professores da escola, que almoçavam junto com os alunos no refeitório. Era função de todos observar os alunos durante esse tempo: ajudá-los, incentivar hábitos alimentares saudáveis e de boas maneiras à mesa, e estar atentos às ações dos alunos durante esse período. Ao terminar sua refeição, cada um deveria levar seu prato a uma mesa, onde deveriam separar pratos, talheres e sobras de comida em lugares determinados.

Passados 20 ou 30 minutos no horário do almoço, os professores unidocentes começavam a abrir as salas para que os alunos pudessem pegar seus materiais para fazer sua higiene pessoal. Geralmente, nesse momento, os professores já permaneciam nas salas, ou nas proximidades delas, para acompanhar a movimentação dos alunos, que tinham liberdade para decidir como iriam ocupar esse tempo. Como explicou a professora Simone:

Esse intervalo de almoço é um intervalo livre em que as crianças ficam fazendo atividades que têm vontade de realizar. Às vezes, a gente vai na sala e coloca um DVD, porque tem criança que não está disposta pra correr naquele dia. É claro que isso não acontece todos os dias, porque tem criança que, se puder, fica sempre na sala, e é importante essa interação com os colegas. Mas a gente deixa mais livre, porque é um espaço que a criança tem que ter, também, pra fazer coisas que gostaria de estar fazendo. (professora Simone, p. 86)

Também sempre havia um grupo de alunos que, nesse horário, utilizava os computadores do laboratório de informática. Existia um horário fixado, onde, a cada dia, um grupo diferente de alunos poderia utilizar esse espaço.

No horário do almoço era mais comum encontrar alunos no pátio da escola com flautas doces na mão, tocando e brincando com jogos musicais (brincadeiras de roda, jogos de mão ou jogos com objetos sonoros alternativos). No segundo dia de observação na escola, uma aluna da 3ª série sentou ao meu lado para almoçar e começou a conversar comigo:

Ela chegou, sentou ao meu lado e disse que adorava tocar flauta doce, que estava tocando em casa todos os dias, junto com a irmã, que também havia passado pelo Projeto EPI e tocava vários instrumentos musicais. Ela falou da irmã com muito orgulho. “Eu sempre toco com ela”, disse ela, que se mostrava orgulhosa da irmã e também do fato de estar compondo: “ah, profe, eu estou tirando uma música de ouvido, em casa, e, também, compondo algumas músicas. Queres ouvir?”. Eu respondi a ela que sim, que queria. Senti que essa era a deixa que ela precisava, tocou quatro músicas para mim, entre músicas do repertório de sala de aula e composições de sua autoria. Enquanto tocava, alguns alunos chegaram perto, para ouvir também, e logo percebi que alguns alunos saíram dali e voltaram com suas flautas doces na mão. Eram três alunos, que me perguntaram se podiam tocar também. Formou-se, então, uma pequena roda, onde um tocava uma das músicas que aprendeu na sala, outro tentava inventar alguma música na hora, e assim ficamos ali, durante algum tempo, conversando e tocando. (DC, p.29)

Para a professora Amanda, eles estavam o dia inteiro na escola e aprendiam a tocar um instrumento musical. Isso fazia com que a prática musical acabasse sendo uma das escolhas dos alunos para ocupar seu tempo livre nos intervalos. Isso porque, segundo a professora, eles sentiam prazer em aprender a tocar, como relata:

Não tem mais hora do recreio, não tem mais hora do almoço pra ela fazer uma outra coisa. Tantos dias que foi ali na hora do almoço, normalmente as crianças pegavam a flauta e iam tocar. Não precisa ser um horário: não, agora é horário pra música; não, agora é horário pra isto. Eu acho assim, que as crianças aceitaram com tanto carinho essas aulas de música, que ela não tem hora, a hora que der na telha elas se juntam em grupo, elas se reúnem, elas tocam o que elas querem, eles sabem tocar. (professora Amanda, p. 289)

Em uma das minhas visitas, a professora de música havia me convidado para, no horário do almoço, ir até a sala de música e conversar sobre alguns materiais e projetos:

Eram 12h20, quando nos aproximamos da sala de música, ouvi o som de flauta doce que vinha de um canto do pátio. Olhei para frente e vi um grupo de alunos da 4ª série, de início eram cinco alunos, que estudavam a música que tinham aprendido na aula de música. Pedi licença à professora e fui ao encontro deles. Quando perceberam que eu estava me aproximando, me chamaram para que os ouvisse tocar. Eles tocaram a música “Peixinhos no mar”. Em seguida, um aluno me pergunta se pode tocar sozinho uma música para mim. Ele toca “Asa Branca”, música que havia trabalhado comigo, quando estava na 2ª série. Quando chega ao fim da música, ele me olha sorrindo e diz: “viu, prô, agora eu já tô conseguindo tocar direitinho, eu já sei tocar flauta doce, até minha mãe me deu uma flauta doce”. Eu disse a ele que estava tocando muito bem, e, com esse comentário, todos queriam tocar para me mostrar suas habilidades com a flauta doce. Uma menina diz que quer tocar uma música que aprendeu com seu pai. Ela me olha e diz: “quando tu deu aula pra gente, nos cantamos essa música, depois eu fiquei pedindo pro meu pai me ensinar e ele pegou a flauta doce, e tirou as notas, depois me ensinou. É a Aquarela, tu lembra dela, profe?”. Lembro sim, respondi. E ela começa a tocar. Quando chega ao fim, os colegas aplaudem, e outra aluna diz que também saberia tocar assim, se tivesse flauta doce em casa para estudar. Nesse dia, o grupo foi crescendo, inicialmente eram cinco alunos, passou um tempo já eram mais de 10 alunos em torno de mim. Perguntei se eles sempre tocavam juntos, as respostas foram diversas: “sim”, “às vezes”, “quando a gente ganha música nova”, “quando a profe de música pede pra estudar”. Então, perguntei a eles sobre esse dia, qual o motivo de estarem tocando juntos? Eles olharam um para o outro e um aluno responde: “porque tinha aula de música e a gente tem que tocar pra professora depois”. (DC, p. 122)

Percebi, na atitude deles ao tocar, por sua seriedade, empenho e organização, que esse momento tinha uma proximidade muito grande com as práticas de estudo em grupo que eles faziam durante as aulas de música. Nessas aulas, como relatei anteriormente, era comum os alunos se reunirem em grupo para estudar no pátio da escola. Os espaços usados para estudar eram os mesmos, e as atitudes dos alunos perante a atividade, fosse ela na aula ou nos intervalos, eram muito próximas. Parecia existir uma relação entre esses dois momentos. Os espaços utilizados para tocar eram os mesmos, fosse nas aulas ou intervalos. O repertório executado pelos alunos também era o mesmo e as brincadeiras musicais que eles faziam, eram aprendidas também durante as aulas.

Para os alunos, tocar flauta doce nos intervalos, por exemplo, parecia ser uma coisa comum, como qualquer outra atividade realizada nesse horário. Eles costumavam se reunir em grupos para tocar. Algumas vezes, percebi que eles saíam da sala com as flautas doces, e acabavam encontrando colegas de séries diferentes, também com a flauta doce na mão, como aconteceu em uma situação na qual um aluno da 4ª série pergunta ao colega que acabara de encontrar:

“Que música tu tá tocando? O que vocês já aprenderam?”. E o colega responde tocando a música que estavam aprendendo. E assim eles prosseguem com o diálogo, no qual trocam informações sobre suas músicas. O grupo vai, aos poucos, aumentando. Mesmo aqueles que não têm flauta doce participam da roda, dando suas opiniões. Uma aluna, quando percebe que eu estou acompanhando a conversa, me falou que só não estava tocando porque não tinha flauta doce. “Minha mãe ainda não pôde comprar, mas logo eu sei que vou ter a minha flauta doce e vou poder tocar também, quando eu quiser”, disse ela, sorrindo e transparecendo alegria com a possibilidade de ter sua própria flauta doce. (DC, p. 133)



Figura 8: Música nos intervalos - alunas tocando juntas

Tocar juntos no intervalo era algo prazeroso, segundo eles. Nas entrevistas, quase todas as falas apontam para esse momento como “divertido”, “prazeroso”, associado com a brincadeira: “porque é bom brincar ali com os colegas, de tocar no recreio” (aluno, p. 63). Eles falam de brincar, de se divertir com os colegas nesse momento, mas as práticas musicais realizadas fundamentam-se nas práticas advindas das aulas de música.

A sala de música também era um espaço movimentado nos horários de intervalo. Era comum a professora de música utilizar o horário de almoço para oferecer atendimento aos alunos. Alguns dos alunos que eram atendidos vinham transferidos de outras escolas onde não havia música, outros, eram alunos que apresentavam maiores dificuldades em aprender os conteúdos das aulas. Os alunos eram convidados pela professora a participar de um momento de reforço no horário do almoço e tinham a liberdade de escolher se iriam participar da atividade ou não. A Figura 9, a seguir, representa um dos momentos de estudo no intervalo de almoço.



Figura 9: Música nos intervalos – atendimentos aos alunos transferidos ou com dificuldades nos conteúdos

Tratava-se de práticas que aconteciam em uma dimensão social de tempo, mas que não faziam parte do tempo destinado às aulas. Era um tempo livre, que cada aluno poderia utilizar da forma que melhor lhe conviesse. Quando resolviam parar de tocar, abandonavam o grupo e iam fazer outra atividade, também de seu interesse. Porém, quando optavam por tocar, eles estavam participando de uma prática na qual a música se fazia presente.

Além disso, alguns alunos, às vezes, saíam sozinhos tocando pelo pátio e se sentavam em algum canto para estudar. Essas não eram situações muito comuns. Geralmente, quando um aluno saía da sala com a flauta doce na mão e sentava em algum lugar para tocar, logo se aproximavam outros alunos, para ouvir ou para tocar também.

Presenciei uma situação na qual um aluno saiu da sala com sua flauta doce e entrou na fila para jogar pebolim. Quando chegou sua vez, ele olhou para o colega, que estava atrás dele na fila, e disse: “Segura aí minha flauta enquanto eu jogo, mas não toca!”. Era uma situação normal, a flauta doce parecia ser um objeto que, para muitos, fazia parte do cotidiano na escola. Carregar a flauta doce parecia ser tão comum como carregar uma bola, ou uma boneca, com a qual o aluno iria brincar e se divertir no seu tempo livre na escola.

Além da flauta doce, outras práticas musicais aconteciam durante os intervalos, como os jogos de mão com música. Quando um grupo começava com a brincadeira, logo, vários outros estavam brincando também, se reunindo em diferentes grupos espalhados pelo pátio (Figuras 10, 11 e 12, a seguir).



Figura 10: Música nos intervalos - Alunos fazendo jogos com música



Figura 11 (esquerda) e **Figura 12** (direita): Música nos intervalos - Alunos fazendo jogos com música

Até os professores entravam na brincadeira, quando solicitados pelos alunos. Alguns desses jogos eram aprendidos nas aulas, outros eram criados pelos próprios alunos, ou trazidos de casa, como me disse uma menina, quando perguntei com quem ela havia aprendido tal jogo, o qual eu não conhecia: “aprendi com a minha mãe, quer que eu te ensine?”, disse ela, esticando os braços em minha direção e me convidando para fazer também. Enquanto fazíamos o jogo, outros alunos foram se aproximando, colocando-se à nossa volta, alguns tentando aprender.

As atividades musicais que aconteciam nos intervalos eram percebidas também pelos professores, como expresso na fala da professora Bia:

Na horinha do almoço, na horinha de folga, era comum encontrar uma equipe, uma turminha de crianças, sentados ou em pé, fazendo alguma atividade que fosse com brincadeiras relacionadas à música. Um pegava uma flauta imitando o professor e os outros estavam brincando juntos. Ou alguma coisa assim de ritmo, mas a gente via que eram umas coisas que eles aprendiam na aula de música, que dava pra ver, na forma de falar e tudo mais, a gente via que isso era na aula de música. (professora Bia, p. 273)

A secretária Karol também comentou a respeito da ocupação dos tempos e espaços dos intervalos como as atividades de música. Para ela, a música estava presente por toda a escola, e isso parecia algo comum, que já fazia parte da rotina da escola:

Quando era dia de aula de música, ou mesmo que não fosse, as crianças ensaiavam e treinavam. Parece que a música fluía, estava em todos os cantos da escola. E não atrapalhava, sabe? Porque tem aulas assim, que são barulhentas e tal, que daí tu sai pra fazer outra atividade e incomoda as outras aulas. Mas com a música não, com a música não era assim. Não atrapalhava as aulas da sala. Apesar de estar na escola toda, tu saía no pátio e tu ouvias o som da flauta, ou o som da percussão, ou o som do jogo dos copos. Era uma coisa legal, tu vias as crianças nas mesas do refeitório, na hora do recreio ensaiando, brincando, fazendo brincadeiras, era bem legal, assim... interessante. (secretária Karol, p. 62)

Também era comum encontrar alunos pelo pátio cantando as músicas que aprenderam nas aulas de canto, ou mesmo cantarolando. Em vários momentos passei por alunos, e também por professores ou funcionários, que cantarolavam as músicas que eram trabalhadas nas aulas. Eles estavam o dia inteiro na escola, ouvindo aquele repertório. Essas músicas passaram a fazer parte do cotidiano escolar dos alunos e de todos que estavam na escola de forma mais marcante, pois, em vários momentos durante as nove horas diárias de sua permanência na escola, eles estavam em contato com essas músicas.

As vivências musicais nos tempos escolares mostravam que o ensino de música ocupava um espaço na escola que ia além daquele destinado às três aulas de música inseridas no currículo. Na escola, essa prática era vivida, também, nos tempos considerados livres para os alunos.

Ao pensar na ampliação do tempo de escolarização, talvez, uma das contribuições seja o fato de ela possibilitar mais tempo para que os alunos estejam juntos, em um mesmo espaço, submetidos às mesmas experiências e tempos, além daqueles destinados às aulas. Isso permite conhecer melhor a forma como os alunos se relacionam com os conhecimentos aprendidos, além da aula. Por outro lado, é preciso considerar que, embora o tempo seja livre, o espaço continua sendo o escolar, o que pode fazer com que esse tempo livre seja ocupado por atividades escolares, aprendidas durante as aulas.

4.4 O TEMPO COM A MÚSICA FORA DA ESCOLA, PARA ALÉM DOS TEMPOS ESCOLARES

Fora da escola, a mudança no tempo de escolarização influenciou na organização da vida das famílias e da comunidade em função do tempo ampliado de permanência dos alunos na escola. Isso vai ao encontro do que aponta Gimeno Sacristán (2008), que toda a estrutura da vida familiar e social se altera quando as estruturas de horário da escola são modificadas.

Para Cavaliere (2007), a organização da sociedade é baseada na organização do tempo da escola. Ao ser ampliado o tempo, as atividades desenvolvidas pelos alunos fora da escola passam a ter seus horários modificados, adaptando-se a esse tempo. Esse foi o caso das aulas de catequese na igreja e das escolinhas de futebol que, aos poucos, ano após ano, foram se adaptando a essa nova rotina de tempo vivida na escola; em contrapartida, os horários da escola também foram se adaptando a tais atividades.

A ampliação do tempo vivido pelo aluno na escola acabou alterando, também, a relação que ele próprio teria com o tempo vivido fora da escola. Estar mais tempo na escola fazia com que as fronteiras entre as vivências escolares e a vida fora da escola se tornassem tênues. Foram comuns, entre pais e professores, os relatos sobre momentos em que percebiam os alunos praticando, fora da escola, o que haviam aprendido nas aulas. As práticas musicais aparecem nas falas como as atividades mais freqüentemente realizadas pelos alunos fora da escola.

Existiam duas formas pelas quais as vivências musicais fora da escola eram realizadas: Por iniciativa dos professores e por iniciativa dos alunos. A primeira delas se dava a partir da organização de apresentações musicais com os alunos, que estão relacionadas com os tempos de aprendizagens extra-escolares em atividades curriculares (GIMENO

SACRISTÁN, 2008), por se tratar de práticas desenvolvidas na escola, durante as aprendizagens e por meio dos ensaios, mas que tinham como foco a apresentação para a comunidade, em horários e espaços em sua maioria não escolares e abertos à comunidade.



Figura 13: Música nos tempos além da escola - apresentação fora da escola



Figura 14 e Figura 15: Música nos tempos além da escola - apresentações fora da escola

Dentre as apresentações musicais realizadas fora da escola durante o ano, a mais citada, pelos professores e pais, foi a chamada “Noite Cultural”. Segundo o professor Paulo, esse era um momento aguardado com ansiedade por toda a comunidade:

A nossa Noite Cultural, eu diria a você, que aquela noite que acontece a cada ano, é uma noite que marca a vida dos nossos pais e de nossas crianças. É um momento que eles esperam, e se nós observarmos os nossos pais, naquele momento em que estão presentes, você olha olhos lacrimosos pela emoção de verem seus filhos dentro daquele momento, vivendo aquele momento de êxtase. Eu, particularmente, fico muito emocionado, porque eu sou um grande admirador dessa escola, nesse sentido. E fico muito mais admirado ainda pela maneira como é trabalhada essa musicalidade dentro da nossa escola. Nós conseguimos encher sempre aquele salão onde é o ponto de nosso encontro, lá naquele ginásio, que fica repleto, não só de presença, mas repleto de alegria, com certeza. De pessoas que estão ali de corpo e de espírito, por aquilo que está acontecendo. A questão da música trouxe para a nossa comunidade uma nova maneira de ver a escola, de pensar sobre a escola. Uma nova maneira de as pessoas se doarem à escola. Os pais estarem mais presentes na escola, seria essa a palavra. Quando nós temos um evento cultural, onde há a apresentação da música, os nossos pais, por mais ríspidos que eles sejam, no sentido da rispidez da falta da cultura educacional escolar, eles se dão à palmatória, a aplaudir aquilo que os filhos fizeram. Eu tenho muito contato com a comunidade, ouço muito o elogio para a escola, no sentido da musicalidade. Os pais ficam emotivos naquele momento por conta da questão da musicalidade. Porque essa Noite Cultural, ela está muito mais em cima desse sentido, da música, porque os outros conteúdos são apresentados praticamente por murais, cartazes e etc. A música está viva diante dos aplausos que os filhos arrancam de seus pais. Isso significa dizer que é um ponto muito positivo a música na escola e a música na comunidade. (professor Paulo, p. 236)

A Noite Cultural era uma atividade que acontecia desde 2004, quando a música passou a fazer parte do currículo da escola. Segundo os professores, era um momento no qual a escola inteira se envolvia na organização de apresentações e exposições artísticas. Em sua primeira edição, as apresentações foram exclusivamente de música e dança. A partir de 2005, além dessas duas áreas, ela começou a contar, também, com apresentações teatrais, exposições artísticas e de produções textuais dos alunos. Era um evento que acontecia uma vez por ano, entre novembro e dezembro, e já fazia parte do calendário de atividades anuais da escola. Nesse dia, todos, na escola e na comunidade, eram convidados a participar do evento, que reunia uma seleção de trabalhos, escolhidos dentre aqueles realizados durante todo o ano na escola.

Para o professor Gabriel, as apresentações musicais eram o centro da Noite Cultural, “[...] a música é o que os pais mais esperam, para ver o filho se apresentar, tocar”. Para ele,

criava-se uma expectativa em torno das apresentações musicais. Para a professora Vívian, essa expectativa era percebida na escola, entre professores e alunos, e também fora dela, nas falas das pessoas da comunidade. Como explicou a professora, nos dias que antecediam ou sucediam as apresentações, a Noite Cultural era o assunto mais comum:

Nos dias das apresentações, ou mesmo antes, a gente vê os pais conversando sobre o assunto. Até uma semana depois, no salão de beleza, ou aonde se vai a gente escuta uma mãe, um pai que comenta que a criança aprendeu uma música, que já toca flauta, que participou de uma apresentação, ou que já vai participar da apresentação. Também, na escola, a gente percebe assim, que todos ficam ansiosos pra se apresentar, os alunos, os professores. Então, já faz parte, assim, da escola. (professora Vívian, p. 127)

Todos os professores falaram da Noite Cultural como sendo um momento de integração da criança e da escola com a sociedade. Para a professora Amanda, “[...] é uma oportunidade de a criança se expor à sociedade, pra ela demonstrar o que está aprendendo”. O professor Paulo disse que esse era um momento que as crianças esperavam e se apresentavam com muito gosto, com muito prazer naquilo que estavam fazendo. A professora Mônica ressaltou, também, que era um momento marcado pela demonstração de satisfação e prazer dos pais ao verem seus filhos se apresentando:

Eu vejo assim, muitos pais se deliciarem vendo seus filhos nas apresentações que acontecem na escola. Que as crianças tocam desde lá da 1ª série, e a gente percebe que eles [os pais] ficam bem animados, bem contentes. A gente sente o prazer, vê o prazer no rosto deles, de ver o filho pequenininho estar fazendo aquilo. Porque, até então, era uma coisa desconhecida, uma coisa nova pra gente. No nosso tempo de escola, quase ninguém teve contato com a questão da música e hoje, não. Então, eu acho que é isso que está fazendo a diferença. (professora Mônica, p. 347)

A professora Bia afirmou que, depois que a música passou a fazer parte do currículo da escola, passou a ser comum, na comunidade, encontrar pessoas comentando sobre as aulas, sobre o que os filhos estavam fazendo na música ou, também, comentando sobre as apresentações:

Eles sempre comentam. É o filho na hora de estar cantando, que eles ficam elogiando muito a apresentação do filho, quando acontece. É a forma dessa criança ir lá na frente, ter a coragem de se apresentar, que muitas crianças talvez não teriam essa coragem, e ela [a música] acaba encorajando a criança a se expor em frente ao público pra cantar. A música em si, eles comentam, a forma de cantar, o canto em si. Tem pais que dizem assim: “ah, o meu filho chega em casa e a primeira coisa que ele faz é estar lá na flauta”. E eu não vejo eles falarem de forma crítica, mas, sim, de uma forma como se aquilo ali fosse legal, parece ter um certo orgulho, sabe? (professora Bia, p. 260)

Além das apresentações da Noite Cultural, outras apresentações também aconteciam fora da escola. Algumas vezes, os alunos eram convidados a se apresentar em outros lugares. Os alunos, que já tinham mais experiência e domínio musical, eram convidados a tocar nas formaturas da escola. Quando esses momentos aconteciam, como disse um professor em conversa informal, “[...] era quem mais podia estudar e se empenhar, pra conseguir tocar as músicas e participar das apresentações” (DC, p. 35).

A segunda forma pela qual as experiências musicais vividas na escola chegavam às casas e à rua era aquela que acontecia por iniciativa dos alunos. As professoras Amanda e Bia relataram que, muitas vezes, eles já saíam da escola tocando:

Eles iam pela estrada com a flauta na mão e já iam tocando e cantando. A gente ia passando em frente às casas e ficava escutando as flautas tocando. Às vezes, ficavam até tarde tocando, não importava a hora. Principalmente quando a professora dava uma música nova. Tinha dias que eu olhava e tinha aluno que nem tirava o uniforme, já ficava sentado na calçada, tocando. (professora Amanda, p. 290)

Tem dias que eles entram no ônibus com flauta doce e já vão tocando, e ninguém se incomoda, quem se incomoda, muitas vezes, somos nós, que já estamos o dia inteiro escutando a flauta doce (risos). Eu vejo que nenhuma das pessoas que estão dentro do ônibus se incomoda com isso. Pelo contrário, acham engraçado, parece que gostam. Quer ver o dia que tem aula de música, eles vêm e voltam da escola com a flauta doce, tocando. Às vezes, tu sai para ir ao supermercado, ou outra coisa, e tu passa em frente às casas e tu já ouve aquele som, vindo de dentro das casas, da flauta doce tocando. (professora Bia, p. 262)

Os relatos sobre as práticas musicais que aconteciam fora da escola foram comuns na fala de professores e de pais, como também mostram os depoimentos a seguir, nos quais pais e professores contaram sobre experiências de envolvimento dos alunos com a música fora da escola:

A gente vê, quando vai passando em frente às casas, sempre ouve alguns alunos tocando flauta, alguns batucando com alguns objetos. Tem uns que ficam incomodando com a flauta, e, às vezes, os pais se incomodam e mandam ficar quietos e parar de fazer barulho (risos). Às vezes, os pais até comentam que o filho não para de tocar, que às vezes enjoa (risos). (professor Gabriel, p. 301)

O meu filho, ele chega em casa e logo vai tocar a flauta. Geralmente, quando tem aula de música na escola, quer ver, quando é passada música nova, que ele não conhece ainda. Às vezes, ele começa a cantar; às vezes, ele pede ajuda pra mãe dele, que às vezes escuta. E ele fica cantando em casa. Quando tinha aqueles toques de bater na carteira, muitas vezes, ele chegava em casa e ficava me mostrando como que era. (pai André, p. 7)

Meu deus, se algum tempo atrás eu ia estar na estrada e escutar assim, lá dentro daquela casa, aquele sonzinho de flauta? Ou até da casa do vizinho mesmo. Aí tu escuta, assim: “olha só o sonzinho de flauta”. É coisa que veio da escola isso, porque não tinha essa oportunidade antes, acho que eles gostam. Vê, se eles tocam em casa, então, já é um prazer, não é uma coisa que tem que fazer, tem que estudar. É prazeroso, eles estão fazendo porque querem, porque aquilo deve ser importante pra eles. (professora Marise, p. 184)

Um está tocando a flauta à noite, é geralmente à noite. Daí, outro escuta e vai lá, pega a flauta também, daí dá pra escutar que eles ficam sincronizando a música. No outro dia de manhã um diz: “ô, João, tu sabes aquela parte da música da Asa Branca, aquela lá?”. E daí sentam na calçada e ficam tocando, daí já vem outro, já quer aprender, e assim por diante. (mãe Katarina, p. 43)

Todas essas falas apontaram vivências com a música às quais os tempos vividos dentro e fora da escola estão interligados, uma vez que todas as vivências relatadas estavam relacionadas com as aprendizagens musicais vividas na escola. Eles estavam trabalhando com atividades e elementos musicais que trouxeram da escola, que foram aprendidos nas aulas de música.

Nas atividades escolares, raramente era exigido dos alunos estudo em casa. As tarefas eram todas realizadas na escola, onde os alunos tinham tempo para estudar, com auxílio dos professores. No caso da aula de música, como já mencionado, esse estudo se dava nos momentos em que, nas aulas, os alunos saíam da sala para estudar em pequenos grupos. Fora da escola, quando eles se reuniam para fazer música, tocando sozinhos ou com os amigos, era por interesse e iniciativa própria. Usar do tempo de casa para fazer atividades aprendidas na escola sugere que tal vivência adquiriu algum significado para os alunos.

4.5 A CONQUISTA DO TEMPO E DO LUGAR DA MÚSICA NA ESCOLA

A possibilidade de inserir a música no currículo escolar ocorreu, primeiramente, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. A partir daí, o ensino de música foi construindo seu lugar nessa organização social, conquistando aliados, atingindo o reconhecimento e se tornando uma prática valorizada e vista como necessária na escola:

A educação musical hoje, eu não vejo mais as crianças aprendendo sem a música. Na nossa escola, já convenceu os demais profissionais que essa é uma disciplina importante. Eu sei de outras escolas que têm a aula de música e que os professores, os demais professores fazem determinadas críticas, considerando que é uma perda de tempo, que não há necessidade, que ela não é importante. Na nossa escola, não. Esse espaço eu acho que já foi conquistado, a credibilidade dos demais profissionais, não é nem a credibilidade, é a confiança ou, não sei te dizer o nome agora, mas já demonstrou ser uma disciplina tão importante quanto outras. (professora Vívian, p. 137)

É uma disciplina que ganhou a legitimidade, digamos. Ganhou legitimidade na escola, a gente percebe que as crianças gostam muito de fazer a disciplina, de participar da disciplina. Assim, o que eu percebo da escola é que a música tem sido importante e tem dado conta daquilo a que se propõe em termos de educação musical em instituição escolar. Os nossos alunos, eles estão vivendo a música, eles estão aprendendo com a música. (professora Simone, p. 104)

Os professores falaram da conquista de legitimidade, de um convencimento por parte de todos, colocando a música como uma área tão valorizada quanto aquelas que já faziam parte do currículo da escola. Quando a professora Simone afirmou que “eles estão vivendo a música”, ela o fez a partir de suas próprias percepções com relação às vivências musicais que acontecem na escola. Percebi, tanto a partir das entrevistas quanto em minhas observações, que, de forma geral, os professores estavam atentos ao que acontecia nas aulas de música, aos conhecimentos que seus alunos adquiriam nessas aulas.

Segundo Penna (2004b), se a música não ocupa o espaço tido como potencial nas escolas, torna-se difícil a conquista de reconhecimento e valorização. A consequência disso é que, se a música não ocupa um espaço nas práticas escolares, “[...] a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa” (PENNA, 2004b, p. 11). Segundo a autora, a partir do momento em que o ensino de música não se faz presente na escola, ele deixa de ser reivindicado.

Para muitos professores, como a música não estava na escola, não havia como saber o quanto ela poderia ser importante ou contribuir com a escola. Somente a partir do momento em que o ensino de música passou a ser uma prática formal é que eles puderam atribuir importância a essa prática, tanto para os alunos quanto para a escola, como afirmou a professora Marise:

Antes, quando eu não tinha conhecimento dessa disciplina nas outras escolas em que eu trabalhei, ou até mesmo aqui, no período normal, assim, meio período, não se dava conta do que estava perdendo, se desconhecia, na verdade. Porque não sabia se era bom ou não, simplesmente desconhecia. Quando eu comecei a trabalhar aqui, que eu vi o processo, o quanto isso é gostoso, como é bom de ouvir, uns dizem assim, um barulho diferente e que não te perturba, tu escuta lá do outro lado, as crianças cantando e quanto isso ainda ajuda. Então, crescer em uma escola sem música, hoje, eu acho que teria uma diferença bem grande. Pra quem vive isso no dia-a-dia, pra quem convive com isso, sabe do que eu estou falando. Em termos de aprendizagem mesmo, tem tudo o que os alunos aprendem, que eles se envolvem com a música mesmo. Isso tudo é muito importante, e antes a gente desconhecia. (professora Marise, p. 182)

Outro fator que contribuiu para que a música adquirisse reconhecimento está relacionado com o fato de ter sido um trabalho que atendeu aos anseios e expectativas da escola. Para o diretor Mateus e para a professora Vívian, o trabalho feito com o ensino de música na EEBCAL deu a essa área um lugar de destaque na escola, conforme consta nos depoimentos a seguir:

Olha, eu acho que essa credibilidade que a música tem aqui na escola, esse espaço que ela conquistou, tem a ver com o trabalho que os professores que passaram pela escola fizeram. Então, eu acho que tem a ver com o comprometimento com o trabalho. É claro que tem a questão da escola abrir o espaço, mas quantos anos a gente viu aí a disciplina de artes na escola, desculpa dizer, mas, não servindo praticamente pra nada. E agora, com a música, a gente vê que, desde que ela entrou na

escola, ela mobilizou, fez acontecer e todo mundo abraçou. Mas acho que isso acontece por causa da seriedade com que o trabalho sempre foi conduzido. Então, tem a questão da escola, de abrir espaço para aula de música, mas eu acho que tem muito a ver com o trabalho também. (professora Vívian, p. 130)

Eu acho que os profissionais que passaram pela escola nesses anos foram profissionais que trabalharam, e que deram a ela o destaque que ela tem hoje. Isso poderia ter sido com qualquer outra área, mas foi com a música. Então, por isso ela é respeitada. É dada atenção a ela, porque ela também dá retorno para a escola. E eu acho que a equipe toda vê a música dessa forma, na questão da importância que ela tem para os alunos, para os professores, na questão da visibilidade que ela tem, na questão da importância do profissionalismo com que ela é aplicada, com que são dadas essas aulas. (diretor Mateus, p. 44)

A música estava em todos os tempos vividos na escola. Ela integrava as vivências dos alunos na escola, chegando aos tempos vividos com a educação para além da escola, aparecendo nos relatos como uma prática que era levada pelos alunos para outros tempos.

A professora de música relatou que a estrutura disponível para as aulas de música e o fato de existir um espaço reservado para essa prática foram os fatores que mais chamaram sua atenção quando chegou à escola. Para ela, esse era um espaço valorizado por todos, principalmente pelos alunos:

Esse lugar, esse espaço reservado pra música é muito importante. Os alunos valorizam isso. “Vamos pra sala de música”. É um espaço pra isso. Lá, eles têm instrumentos musicais, têm recursos, é um espaço diferente, especial. Então, daí tu percebe que tem um olhar diferente pra música ali. Tem os professores que respeitam como uma área que não é só pra datas festivas, tem o apoio da direção, que é muito grande, da secretaria e todo mundo. Ela [a música] é bastante valorizada. (professora de música, Mariana, p. 376)

Ela afirmou que a música conquistou seu lugar na escola, não apenas tratando-se de espaço físico e estrutura, mas como área:

Ela já tem um espaço tão garantido, de vivência mesmo, ela está muito bem firmada, conquistada lá dentro. É uma coisa muito positiva, que o profissional que entrar lá não vai precisar estar lutando por um espaço. Tem um espaço valorizado, tem um tempo necessário, suficiente pra fazer bastante coisa, mas não se limita só a esse tempo, só a aula de música, essa questão da vivência em outros momentos, acho que vai ser cada vez mais rico, mas ela tem um espaço pra, pelo menos, dar um pontapé inicial, pra essa vivência. (professora de música, Mariana, p. 379)

A professora Mariana se refere ao “profissional que entrar lá” porque, na semana em que a entrevistei, ela teve que se afastar da escola por motivos de saúde. Ela sabia que dificilmente poderia voltar à sala de aula no ano de 2008. A segunda etapa de entrevistas que realizei com os professores foi marcada pela saída da professora de música. Nas falas de alguns professores, ficaram registradas suas angústias com a possibilidade de a escola ficar sem aula de música, sem um professor de música para o restante do ano de 2008, como expressaram os professores Paulo e Vívian:

Eu gostaria de deixar registrado aqui o que sinto, que é o anseio da comunidade pela continuidade da música dentro da nossa escola, que a música não morresse, mas que pudesse retornar para dar continuidade nesta escola, uma escola que eu amo bastante. Que nunca foi tão referência quanto está sendo agora. Referência em todos os sentidos, mas o grande registro de tudo é o registro da música, porque foi algo que marcou e deixou a marca dentro da nossa comunidade, da nossa escola. (professor Paulo, p. 241)

Olha, essa situação que nós estamos agora sem professor de música, me fez pensar que nós não podemos ficar sem professor de música. Não podemos. E não podemos mais deixar qualquer pessoa assumir, sabe, fazer de conta que está dando aula de música na sala. Não tem mais sentido isso. Até quatro anos atrás, qualquer pessoa ia pra sala e dava aula de música, eu acho que já comentei isso antes, e, pra nós, era normal e era natural. Era dessa forma que se dava aula e era dessa forma que nós víamos as pessoas dando aula. Mas hoje, não, eu já não considero assim, eu acredito que pra ter aula de música tem que ter profissional habilitado, sabe, porque ele realmente faz a diferença. Bom, habilitado e comprometido. Até porque um profissional pode desfazer muito de um julgamento sobre aquela área, na verdade. Eu vejo que, muitas vezes, se julga muito a área pelo profissional, principalmente uma área assim, como a música, que nunca teve um reconhecimento na escola, como está tendo agora, pelo menos aqui na escola. (professora Vívian, p. 103)

Dentre todos os professores, percebi que a professora Vívian mostrou-se bastante preocupada com a situação do ensino de música na escola. Talvez, essa preocupação mais acentuada também tenha se dado porque essa professora foi, até o ano de 2007, a coordenadora do Projeto EPI na escola. Ela acompanhava todos os trabalhos, de todas as áreas, de forma mais próxima, o que lhe possibilitou ter uma percepção mais ampla sobre as necessidades da escola. Quando falava sobre a ausência de um professor de música na escola, percebi certa angústia com relação à busca por um professor com formação, o que ficou registrado em vários momentos de sua fala, durante a última entrevista que fizemos, em junho de 2008:

Eu acho fundamental, porque uma pessoa que estudou a música, ela traz pro aluno um conhecimento que um pedagogo normalmente não tem. Ou que outro profissional, de outra área, não tem. Que é despertar o ouvir, despertar pra determinados sons, pra forma de produzir os sons. O profissional de música na escola, eu vejo que é muito importante. Depois que nós tivemos aqui na escola é que eu percebi o quanto isso ajudou a desenvolver a questão do conhecimento dos instrumentos e tudo mais, que a gente não tinha nenhuma noção, de tonalidade, de... Eu não sei agora citar tudo que vocês, como professores formados em música, conseguem, porque não sei exatamente como se diz, mas eu via a diferença das crianças cantando, das crianças trabalhando na aula de música. Eu vejo que tem uma diferença muito grande de quando elas cantavam comigo na sala de aula, ou com outro professor que é pedagogo, ou um outro profissional. (professora Vívian, p. 119)

Nessa fala, ela destacou o reconhecimento da existência de conhecimentos específicos que eram trabalhados na aula de música, que, para ela, só poderiam ser desenvolvidos por um professor que tivesse formação em música. Em outros momentos da entrevista ela reforçou a necessidade de a escola ter um professor de música com formação específica:

Eu convivi durante muitos anos com a questão da educação artística na escola e que não servia pra praticamente nada. Tanto que só serviu pra desfazer a própria disciplina, porque as pessoas não tinham nenhuma noção do que tinha que ser dado. Não eram formadas diretamente na área, talvez até fizessem o melhor dentro das suas possibilidades, mas não tinham a formação. Então, pra mim, o fundamental é que coloque alguém que realmente tenha a formação, sabe? E eu acredito que se tem uma lei [referindo-se à Lei 11.769/2008, que torna a música conteúdo obrigatório da educação básica], deve ser obrigatória uma pessoa com formação. Não é simplesmente contratar alguém pra música e pronto. Não funciona mais isso. (professora Vívian, p. 129)

Porque eu sei que elas [as crianças] já esperam um trabalho diferenciado que já não é mais aquele trabalho que o pedagogo faz. O trabalho da música, do professor formado em música, traz uma novidade, uma forma de trabalho diferenciada daquela que o pedagogo sabe trabalhar com música. Na verdade, ela existe, a criança gosta de cantar e nós teríamos mais é que fazer um trabalho. Só que eu ainda considero justo que seja mais com a professora de música fazer esse trabalho, porque ela já conhece os ritmos, ela pode conduzir de uma forma que a criança não perceba que seja só para ocupar aquele tempo. (professora Vívian, p. 135)

Quando foi incluída essa disciplina no currículo, eu não considerei que ela seria tão importante. Hoje, eu sei que ela é importante e que deve permanecer. Mas eu estou de acordo que se mantenha com um professor habilitado, pra não “fazer de conta”, isso nos já tínhamos na escola antes. Pegar qualquer música, levar pra sala, trabalhar uma reflexão em cima do conteúdo, isso qualquer pedagogo faz. Mas tem algo que eu não sei te explicar, nas aulas de música que eu já vi aqui da escola, que o professor habilitado tem como desenvolver, diferente de nós. (professora Vívian, p.137)

Com a saída da professora de música, em um curto período de tempo, passaram pela escola dois professores, porém, ambos desistiram das aulas antes do segundo dia de trabalho. Alguns professores entrevistados atribuíram tal desistência ao fato de que esses novos professores não tinham habilitação específica na área de música.

Em uma das conversas que presenciei na sala dos professores, um professor dizia que não adiantaria trazer mais esses professores para dar aula (referindo-se aos professores que haviam passado pela escola recentemente). O professor deveria ser formado em música, pois, como disse, “não adianta, a gente, a escola já tem uma referência de música agora, então, qualquer um que não tem a formação pra dar aula, chega aqui e se assusta. Acaba indo embora porque não sabe nem o que fazer com os alunos” (DC, p. 164). Outro professor complementou essa fala, dizendo que, “[...] se for para ter um professor sem formação, então, que coloque alguém que já está dentro da escola, pelo menos já vai ter uma noção do trabalho que era feito” (DC, p. 165).

A situação da aula de música era um dos assuntos comentados durante as conversas, nas quais pude observar a preocupação desses profissionais com o futuro do ensino de música na escola. Mesmo entre os alunos, presenciei várias situações nas quais eles vinham até a porta da sala dos professores perguntar se já tinham encontrado um novo professor de música.

Frente a essa situação, um dos professores unidocentes assumiu essas aulas, em caráter provisório, até que a escola conseguisse um professor habilitado. A preocupação com a ausência de um professor de música na escola era geral e o empenho do diretor da escola para conseguir um professor de música foi em vão. O ano de 2008 terminou sem que a escola tivesse um professor com formação em música.

A professora de música comentou, durante uma conversa informal que tivemos, sobre a dificuldade da escola em conseguir um profissional para assumir as aulas de música. Ela chamou atenção para algumas questões: a primeira delas estava relacionada aos motivos que levam os profissionais habilitados na área a não querer atuar nas escolas de educação

básica. Os motivos apontados pela professora vão ao encontro daqueles apresentados por Penna (2004b): a falta de valorização da área de música na escola, as condições de trabalho, geralmente precárias nas escolas, e os baixos salários. Para a professora, com exceção das questões salariais, essa escola apresentava condições ideais para desenvolver um trabalho com qualidade nas aulas de música: “nós temos uma sala de música, com instrumentos, equipada, e tem pessoas que valorizam. A disciplina de música é valorizada na escola” (DC, p. 169). Porém, esbarrava em uma segunda questão, que é a dificuldade de acesso à escola. O fato de ser um município localizado no interior do Estado parecia desestimular os professores que visitavam a escola com o objetivo de assumir as aulas. Como justificou a professora, nem mesmo a estrutura disponível superava a distância que teriam que percorrer todos os dias para chegar até a escola (DC, p.163).

Mesmo com limitações de espaço para outras atividades, a escola possuía uma sala própria para as aulas de música, equipada com instrumentos musicais e suporte tecnológico, preparada exclusivamente para essas aulas. Esse fator parece ir ao encontro da importância atribuída ao ensino de música na escola. Foi um espaço conquistado com o passar dos anos, e, para alguns professores, principalmente aqueles que haviam começado a atuar na escola recentemente, era “[...] inconcebível a idéia de ter um espaço pra aula de música e não ter, por exemplo, uma biblioteca” (professora Isadora, p. 391). Talvez, essa não seja uma questão de prioridades, mas de adaptação para melhor atender a todas as necessidades da escola. A escola passou por adaptação de espaços com a inserção no Projeto EPI. Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de ter um espaço também para as necessidades advindas das demais práticas, de outras áreas de conhecimento.

A música, devido à quantidade de equipamentos adquiridos e manuseados em sua prática diária, necessitava de um espaço físico, tanto para guardar esses equipamentos quanto para utilizá-los, o que era inviável dentro das salas de aula de cada série, segundo o diretor da escola. A conquista do espaço físico para as aulas de música aconteceu a partir de

necessidades advindas de sua prática cotidiana e da reivindicação da professora de música pela compra de equipamentos necessários para essas aulas. Como observou um dos professores da escola, “uma necessidade gerou a outra, né? Chegou uma hora que não tinha mais como o professor de música ficar carregando aquele montão de coisas pela escola” (DC, p. 169).

Para o diretor Mateus, a estabilidade do ensino de música na escola dependia, ainda, da construção de um currículo para a área de música na escola, de forma a garantir a continuidade das propostas e ir ao encontro das perspectivas da escola com relação ao ensino de música:

A gente precisa criar uma forma de ter um currículo que possa ser enfrentado e aplicado por pessoas diferentes, sem prejudicar o projeto, sem ter visões diferentes. (...) Eu acho que nenhum trabalho pode estar vinculado a uma determinada pessoa, e, se essa pessoa deixar de existir, o trabalho ser todo modificado ou ser deixado de lado. (diretor Mateus, p. 27)

Assim, a conquista do lugar do ensino de música na escola passa por questões que vão desde a valorização das vivências musicais dos alunos dentro ou fora das aulas, até questões relacionadas à conquista de espaço físico, devido a necessidades criadas pela própria prática do ensino de música na escola, e à construção de um projeto para a área.

Os fatores apontados como propulsores da conquista desse lugar reforçam a idéia de que a inserção do ensino de música na escola parece ser um dos passos para que o mesmo seja reconhecido, tornando-se parte da escola, uma prática estável e reconhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. O estudo de caso, utilizando como instrumentos de pesquisa observações, entrevistas e análise de documentos, me possibilitou uma aproximação maior com a realidade escolar e com as diferentes concepções daqueles que formam a comunidade escolar a respeito da inserção do ensino de música na escola. Assim, o método utilizado mostrou-se adequado para que eu atingisse o objetivo a que me propus.

A sistematização dos tempos na educação proposta por Gimeno Sacristán (2008) serviu de subsídio para minha compreensão sobre as formas de organização dos tempos escolares. Mas as vivências musicais observadas na EEBCAL tornaram tênues as fronteiras entre esses tempos, parecendo exceder uma tentativa de sistematização. Porém, ao apoiar-me na idéia de tempos escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2008) e considerar os conceitos de escola em tempo integral, educação integral e currículo integrado, pude investigar de que forma o ensino de música ocupava os diferentes tempos na EEBCAL, o que me auxiliou a compreender como aconteceu a escolarização da música nessa escola.

A partir da inserção no Projeto EPI, o tempo de permanência dos alunos na EEBCAL foi ampliado para período integral e fez-se necessário decidir como esse tempo seria ocupado. O foco principal, ao pensar na ocupação desse tempo, deveria ser a promoção de uma educação integral aos alunos, por meio da prática de um currículo integrado, conforme previsto no Projeto EPI. Nesse sentido, a inserção de novas áreas de conhecimento no currículo foi a primeira iniciativa da escola. Havia uma preocupação com a inserção de novos

conteúdos, que pudessem atender as demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica, de modo a contribuir com a educação integral dos alunos.

A música foi uma das áreas inseridas no currículo e o ensino de música passou a ocupar um espaço específico na organização do tempo escolar, a dizer, os três períodos destinados para as aulas de música, que garantiram sua presença na escola. A garantia de um tempo estabelecido para as aulas de música dentro do horário escolar contribuiu para que fosse instituída na escola uma rotina com a música. Essa rotina era marcada por vivências que aconteciam por meio de atividades de execução, utilizando-se da flauta doce, da percussão e do canto como principais recursos. Também, por meio de atividades de apreciação musical, seja ouvindo o trabalho dos colegas ou gravações diversas, e, menos frequentemente, atividades de composição, improvisação e arranjo.

Além dos tempos vividos com as tarefas curriculares, nas aulas de música, as atividades musicais aconteciam, também, em outros tempos. Nos tempos chamados de “tempos livres”, relacionados com as atividades complementares desenvolvidas na escola (GIMENO SACRISTÁN, 2008), era comum encontrar alunos envolvidos com atividades musicais, que, em geral, estavam relacionadas com as aprendizagens desenvolvidas nas aulas de música. Os alunos reproduziam, nesses tempos, as atividades musicais aprendidas nas aulas de música.

As experiências vividas com a música na EEBCAL tornavam tênues as fronteiras entre os tempos escolares. A instância principal onde se dava a escolarização era a aula de música, mas as práticas desenvolvidas perpassavam os demais tempos da educação escolar, influenciando as experiências vividas com a música em outros tempos na escola. Como os alunos passavam o dia todo na escola, aquele era o espaço de vivência cotidiana mais comum para eles e era onde, com mais frequência, se reproduziam as aprendizagens adquiridas durante as aulas.

A escolarização da música na EEBCAL aconteceu por meio de estratégias de ação que encontraram ressonância na vida cotidiana dos alunos. As práticas musicais desenvolvidas nas aulas eram compostas por conteúdos que eram selecionados pelo professor, mas pareciam despertar o interesse dos alunos, ou faziam algum sentido para eles, já que essas eram reproduzidas em outros tempos além das aulas de música. Essas práticas transcendiam, também, os limites dos tempos escolares, acontecendo nos tempos livres fora da escola, quando os alunos se reuniam para fazer música em casa ou na rua.

Um dos fatores que parecia contribuir para que as atividades musicais ultrapassassem os limites da sala de aula era o fato de que as vivências com a música eram vistas pelos alunos como um “brincar de música”. Talvez, o que pode ter contribuído para fazer com que os alunos concebessem as vivências musicais nas aulas de música como um “brincar de música” tenha sido o fato de que os alunos tinham liberdade para transitar entre os diferentes espaços escolares durante as aulas de música. Dentro da sala, eles podiam escolher onde iriam ficar e nas atividades de estudo fora da sala cabia a eles decidir em que lugar do pátio iriam estudar. Essa liberdade pode ter contribuído para que se estabelecesse uma relação com as vivências musicais que se aproximava das demais vivências dos alunos nos outros tempos.

Outro fator que parece ter contribuído com a aproximação dos alunos com as práticas musicais além da sala de aula era a relação que eles faziam entre essas práticas e seus desejos futuros com relação à música. Eles relacionavam as aprendizagens musicais escolares com as experiências musicais que poderiam viver futuramente, além da escola: aprender a tocar outro instrumento, tocar ou cantar em uma banda, fazer um show, por exemplo.

O desenvolvimento de atividades musicais em outros espaços da escola, durante as aulas de música, proporcionava a essa prática uma visibilidade dentro da escola. Os alunos também levavam para outras aulas aquilo que haviam aprendido nas aulas de música. Essas vivências eram acolhidas pelos demais professores, o que acabava por aproximar ainda mais, tanto alunos quanto professores, das práticas musicais que eram desenvolvidas na escola.

As atividades musicais aconteciam, também, nos tempos destinados às atividades extra-escolares em tarefas curriculares, como as apresentações musicais em espaços comunitários. A atividade de maior representação dessa prática era a Noite Cultural, vista por todos como um momento importante de encontro entre a comunidade e a escola. As apresentações musicais acabaram se tornando o foco principal dessa atividade, como apontado por pais e professores.

A seleção de conteúdos e estratégias utilizadas nas aulas de música parece ter atendido às expectativas e propósitos da comunidade e da escola. Tais expectativas vão ao encontro das funções da música na escola, já apontadas por pesquisas na área da educação musical, como visto anteriormente, dentre as quais, cito: tornar a rotina da escola mais agradável, desenvolver habilidades de concentração, raciocínio, lógica, coordenação motora e disciplina, ampliar as escolhas musicais, bem como promover o resgate do acervo musical social e o respeito pelas diferentes músicas.

Pelos sentidos atribuídos à música nessa escola poder-se-ia dizer que ela contribuía com a educação integral dos alunos, tanto por meio de sua inserção na escola como mais uma área de conhecimento, como pelas habilidades, conteúdos e valores desenvolvidos por meio das vivências com a música na escola. Na EEBCAL, as concepções sobre educação integral apareceram associadas à melhoria da qualidade da educação oferecida, uma educação que atenta para a ampliação dos conhecimentos, para as relações sociais, para questões de ordem psíquica e emocional, para a formação do caráter, desenvolvimento da autonomia e formação cultural. As concepções dos entrevistados vão ao encontro daquelas encontradas na literatura, indicando uma preocupação com o desenvolvimento das diferentes potencialidades humanas (intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual).

Ao mesmo tempo em que atendia às expectativas da escola em termos de educação integral, as aulas de música instituíam uma rotina com a música que se diferenciava das práticas de educação musical até então desenvolvidas na escola. Com a inserção do ensino de

música no currículo e a visibilidade dada às práticas musicais, os professores passaram a conhecer e reconhecer outras possibilidades para a música na escola. A ocupação dos diferentes tempos escolares com a música permitia que os professores acompanhassem as experiências dos alunos, nas quais identificavam atividades, conhecimentos e habilidades específicos do ensino de música. Para eles, as atividades das aulas de música continham certas particularidades que antes não eram conhecidas ou reconhecidas na escola, visto que nem a escola nem os profissionais que nela atuavam haviam passado por experiências com o ensino de música na educação básica, como eles próprios afirmaram.

Como apontaram alguns professores, não era mais somente “cantar qualquer coisa”, ou usar a música para desenvolver outros conteúdos na sala de aula. Para eles, essas aulas distinguiam-se das atividades musicais realizadas pelos professores unidocentes, ou professores de outras áreas. Os professores passaram a perceber um diferencial na forma de trabalhar com a música que evidenciava-se nas aprendizagens dos alunos. Com isso, eles passaram a sentir a necessidade de ter na escola um profissional com formação específica em música. Além disso, havia o desejo, por parte do diretor, de que a escola tivesse um currículo para a área de música como forma de dar continuidade a uma proposta de ensino de música que atendesse as expectativas e necessidades da escola para a formação integral dos alunos.

Por outro lado, a integração da música aos demais componentes curriculares, nos moldes de um currículo integrado, como se propunha a escola, ainda enfrentava algumas dificuldades.

As concepções encontradas na escola sobre currículo integrado apontam para dois tipos de integração: integração do aluno na sociedade e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento. No que diz respeito ao primeiro tipo de integração, o ensino de música cumpria com esse objetivo, uma vez que as vivências musicais apareciam nos tempos vividos com a educação para além da escola. Essa prática se dava por meio das apresentações organizadas pela escola e pelas práticas realizadas em casa ou na comunidade, que

aconteciam por iniciativa dos alunos, quando chamavam os colegas para estudar, ou quando tocavam em casa para a família, por exemplo.

Em relação à integração da música com as demais áreas do conhecimento, segundo os professores, esbarrava-se em uma questão que, para eles, era anterior à integração curricular: como nenhum dos professores havia passado por experiências com o ensino de música na educação escolar, era preciso que os professores se adaptassem a essa “nova” área. Como os próprios professores apontaram, torna-se difícil trabalhar de forma integrada, desenvolver projetos integrados com áreas que, na escola, eram desconhecidas até então. Além disso, a escola estava passando por um processo de aprender a fazer currículo integrado.

Ações interdisciplinares envolvendo a música, portanto, ainda eram pouco frequentes. Essas ações aconteciam a partir de conversas informais, tidas nos corredores e intervalos, ou pela iniciativa da professora de música, quando realizava atividades de integração utilizando-se de conhecimentos, conteúdos ou temas trazidos de outras áreas. Porém, os próprios professores reconheciam que ainda havia um longo caminho a ser percorrido para que a integração curricular, como concebida, acontecesse de forma efetiva na escola, com a música e com todas as demais áreas do conhecimento.

Para os professores unidocentes, a integração curricular era uma prática usual, realizada por grande parte deles, uma vez que eram responsáveis por quase todas as áreas presentes no currículo. Em sua prática cotidiana, era comum que os professores buscassem formas de interligar os conteúdos desenvolvidos. Porém, quando se tratava de construir um currículo integrado com as demais áreas de conhecimento, começavam a surgir entraves. O maior deles, segundo os professores, era a falta de tempo para a organização e planejamento em conjunto.

Embora a escola ainda enfrentasse dificuldades para a concretização de um currículo integrado, a ampliação do tempo parece ter trazido aos professores da EEBCAL mais tranquilidade para desenvolver as atividades e para experimentar dinâmicas diferenciadas de

organização das aulas. O fato de haver mais tempo para as atividades, incluindo aquelas realizadas nas aulas de música, permitiu uma desaceleração (GIMENO SACRISTÁN, 2008; CAVALIERE, 2007) no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que parecia existir maior tranquilidade no desenvolvimento das atividades. Essa desaceleração permitia a intensificação dos laços que eram estabelecidos, tornando mais próximas as relações entre professores e alunos. Os professores tinham a possibilidade de dar mais atenção aos processos individuais de aprendizagem dos alunos, às formas como eles se relacionavam com os conhecimentos. Os alunos, por sua vez, pareciam ter mais tempo para se relacionar com os conhecimentos, entre eles, os conhecimentos musicais.

Gimeno Sacristán (2008) aponta que a forma como ocupamos o tempo determina o sentido que damos a ele. Na EEBCAL, a regulação dos tempos escolares respeitava as individualidades, valorizava a experiência e possibilitava ampliar as relações entre as pessoas. Além disso, mais tempo físico permitia organizar o tempo de forma a colaborar com a valorização das demais dimensões do tempo na educação escolar: mais atenção ao tempo biológico, ao proporcionar mais tempo para que os alunos se dedicassem às suas tarefas curriculares e, assim, aperfeiçoassem suas habilidades musicais, por meio da execução de um instrumento musical, por exemplo; mais atenção ao tempo fenomenológico, permitindo mais vivências com a música, fazendo com que as práticas vividas ganhassem sentido na vida do aluno e da comunidade; mais atenção ao tempo social, permitindo maior aproximação entre os alunos nos diferentes tempos da educação, fortalecendo os laços e possibilitando estreitar as relações pessoais e de parceria para as tomadas de decisões musicais, por exemplo, na hora de tocar, cantar ou desenvolver qualquer outra atividade em grupo, ampliando, dessa forma, as relações sociais por meio das práticas musicais desenvolvidas nos tempos escolares.

O fato de ter um espaço específico para as aulas de música contribuiu para a visão que se estabeleceu na escola sobre a necessidade de ter o ensino de música em seu currículo. Toda a movimentação gerada pelas práticas musicais fez com que o ensino de música fosse

acolhido na escola e na comunidade. Os participantes da comunidade escolar puderam construir referências sobre o ensino de música na escola, o que parece ir ao encontro da reflexão de Figueiredo (2005):

É preciso que, primeiramente, mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar. Se isso ocorresse haveria maior possibilidade de se construir gradualmente uma nova perspectiva para a educação musical escolar. É preciso que haja parceiros nessa argumentação e nessa ação. (FIGUEIREDO, 2005, p. 27)

Na EEBCAL a escolarização da música aconteceu a partir da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas a conquista de seu lugar parece ter se dado pela atribuição de sentido às práticas educativo-musicais desenvolvidas, pelo atendimento a expectativas da escola, principalmente em relação à educação integral, e pelo reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas.

A importância dada à música na EEBCAL estava associada às práticas musicais vividas a partir da aula de música, que se refletiam nos demais tempos escolares. Essas vivências fizeram com que o ensino de música conquistasse seu lugar na escola, adquirindo reconhecimento e legitimidade, e transformando-se em uma prática estável e reconhecida como parte da formação integral do aluno.

Com o presente trabalho, que investigou o processo de inserção do ensino de música na EEBCAL, espero ter contribuído com a área da educação musical ao ampliar o conhecimento sobre como os participantes da comunidade escolar se relacionam com o ensino de música e, também, ao apontar algumas das dimensões envolvidas nos processos de escolarização da música.

Para a EEBCAL, acredito que esta pesquisa possa trazer contribuições no que diz respeito à compreensão de suas práticas a partir de sua inserção no Projeto EPI. Por ser uma proposta “nova” para aquela escola, esta pesquisa poderá servir de referência para que sejam desenvolvidas ações no sentido de intensificar os estudos sobre a organização dos tempos

escolares. Como disseram alguns professores, a partir dos questionamentos trazidos durante a realização das entrevistas, a contribuição de um estudo que visa conhecer a escola já ocorre no momento em que a instituição é levada a pensar sobre sua prática, a contar sua história e a pensar em suas próprias concepções, sobre escola e sobre ensino de música na escola.

Para pesquisas futuras, sugiro a investigação de outras experiências de ensino de música em escolas de tempo integral, uma vez que essas escolas, devido à ampliação do tempo, aparecem como espaço potencial para o desenvolvimento de práticas de educação musical escolar. Estudos direcionados para práticas de integração curricular envolvendo a música também poderiam sinalizar os fatores envolvidos nos processos de integração entre os diferentes componentes dos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-8.

ALBARELLO et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ÁLVARES, Sérgio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 65-72, mar. 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária LTDA, 1986. 100p.

ARALDI, Juciane. Projeto música na escola: efetivação de políticas públicas no Paraná. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL- ABEM, 2008, Santa Maria/RS. **Anais**. Santa Maria: ABEM, 2008. p. 1-4.

ARROYO, M. Música na floresta do lobo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, set. 2005.

_____. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 29-34, mar. 2004.

BEINEKE, Viviane. O Conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. **Em Pauta - Revista do Curso de Pós-graduação Mestrado em Música**, Porto Alegre / RS, v. 12, n. 19/19, p. 95-129, 2001a.

_____. Funções e significados das práticas musicais na escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, p. 56-65, 2001b.

BELLOCHIO, C. R. . Escola-Licenciatura em música-pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 41-49, 2002.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre - PPG Música, p. 41-48, 2001.

_____. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 425p. Tese (Doutorado em Educação), programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BERNSTEIN, B. A. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEVILACQUA, Víviane. Escola o dia todo? **Jornal Diário Catarinense**. Florianópolis, P. 5, 16 de ago. 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003. 208 p.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 23 fev. 2008.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>> Acesso em 16 ago. 2007.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A educação integral e o sistema platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo distrito federal nos anos 30. **Revista Educação em Foco**, vol. 7, n. 02. Set/ Fev. 2002.

COELHO, Lígia Martha C da Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 4, p. 121-128, 1997.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

_____. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em música), programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 2006, Brasília. **Anais**. p. 113-118.

DINIZ, Lelia. **Música na educação infantil: Um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em música), programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FARIA FILHO, L. M. ; VIDAL, Diana G. . Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

FARIA, L. C. M. ; CASTRO, Ana Rosa Viveiros de . CIEP - o resgate da utopia . In: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; Ana Maria Villela Cavaliere. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, v. 1, p. 83-92.

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

FERRER, Jorge N. et al. Integral transformative education: a participatory proposal. **Journal of Transformative Education** Vol. 3 No. 4, p. 306-330, October 2005. Disponível em <<http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/4/306>> Acesso em 10 nov. 2007

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, 2005.

_____. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. **Revista NUPEART** - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte, Florianópolis, v. 1 n.1, p. 43-58, 2002.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical em escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL- ABEM, 2009, Itajaí/SC. **Anais**. Itajaí: ABEM, 2009.

FRANÇA, C. C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, set. 2006.

GALLO, Silvio. A educação integral em uma perspectiva anarquista. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (org.) **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 13-42.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El valor del tiempo en educación**. Editora Morata, Madrid: 2008.

GIOVANNI, Geraldo Di; SOUZA, Aparecida Néri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e sociedade**, Campinas: 1999. vol. 20, n. 67. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>> Acesso em: 23 set. 2007.

HENTSCHKE, L. A Teoria Espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 171-185.

_____; OLIVEIRA, Alda. A educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane. (org.) **A educação musical em países de língua neolatinas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 47-64.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio: Um survey com professores de Arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado em música), programa de pós-graduação em música, UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (mestrado em música), programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

NEEPHI, INSTITUTO; **Experiência de horário integral.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <<http://www.unirio.br/cch/neephi>> Acesso em: 02 nov. 2007.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEME, Mônica Neves. Navegando e aprendendo música no portal: uma experiência interdisciplinar no Colégio D. Pedro II. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais.** São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-5.

LOUREIRO, Alice Maria Almeida. A educação Musical como prática educativa no cotidiano. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, março 2004.

_____. **O ensino de música na escola fundamental: um estudo exploratório.** Belo Horizonte: PUC, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, n. 11, p. 37-45, set. 2003.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos do Cenpec – Educação Integral,** CENPEC, n. 2, p. 57-67, 2006.

_____. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (org.) **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 112-132.

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 215, p. 53-67. 2006. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/48/50>>. Acessado em: 12 de março de 2009.

Pacheco, José A. B. **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique et alli. **Escola de tempo integral desafio para o ensino público**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

PEDRINI, Juliana. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo com mães de alunos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-6.

PENNA, Maura; Conquistando Espaços para a Música na Escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16 E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. **Anais**. Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-9.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.10, p. 19-28, março. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.11, p. 7-16, set. 2004b.

_____. Professores de música nas escolas Públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.7, p. 7-19, set. 2002.

_____. Música na escola: analisando as propostas dos PCN para o ensino fundamental. **É esse o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. Maura Penna (coord.) Yara Rosa Peregrino...(et al.), João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, p. 113- 134, 2001.

PESSOA, Felipe Ferreira de Paula et al. O estranho e o familiar na sala de aula: a música no PAS/UnB: Relato de experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-6.

PRING, Richard. **Knowledge and schooling**. Open Books Publishing Ltd, 1976.

PUERARI, Márcia. As funções do projeto de música “Orquestra de Flautas” para a comunidade da escola municipal de ensino fundamental Heitor Villa Lobos. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL- ABEM, 2008, Santa Maria/RS. **Anais**. Santa Maria: ABEM, 2008. p. 1-8.

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.17, p. 69-76, set. 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO DO RIO DE JANEIRO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estudos Avançados**. Rio De Janeiro/RJ. vol.5, n.13, pp. 61-77, 1991. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a04.pdf>> Acessado em 13 mar.2008.

SANCHONETE, Ângela Beatriz Crivellaro. **Funções da música no ensino fundamental: Um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTA CATARINA. Escola Pública Integrada. **Caderno - Modelos Diferenciados de Escola**. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, 2007.

SANTA CATARINA. **Escola Pública Integrada – Documento base**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, ciência e Tecnologia, 2005.

SANTA CATARINA. **Escola Pública Integrada – Documento base**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, 2003.

SANTOS, F. C. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua**. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp, 2004.

SANTOS, Marcos Antônio Carvalho. Educação musical nas escolas e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 31-34, março 2005.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.12, p. 49-56, mar. 2005.

SAUTU, Ruth et al. **Manual de metodologia: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSIntroduccion.pdf>> Acessado em 12 dez. 2008.

SOARES, M. B. . A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy Alves Martins Evangelista et alii. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.20, p. 45-52, set. 2008.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília: 1995. *Texto para discussão número 363*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf> Acesso em: 23 set. 2007.

SOUZA, Jusamara et al. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. 188 p.

_____. (Org.). **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. Série estudos n. 6.

SPANAVELLO, Carolina Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.12, p. 89-98, mar. 2005.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOURTIE-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 233-246.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO/CONCED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Ação Educativa, 2001.

VINÃO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade : a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p

XAVIER, Maria Luisa M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: _____.et ali. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 5-26.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma abordagem holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed: 2002.

ZAGONEL, B. Aspectos da música do século XX: novos conteúdos para a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL- ABEM, 1996, Londrina/PR. **Anais**. Londrina: ABEM, 1996. p. 203-218.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Entrevista com equipe diretiva e professores

Com relação ao Projeto EPI:

1. Qual é sua visão sobre a adesão da escola ao Projeto EPI?
2. Qual é sua concepção de educação integral?
3. E de currículo integrado?
4. Como você vê a integração entre as áreas de conhecimento aqui na escola?
5. Como essa integração vem acontecendo?
6. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas para que essa integração aconteça?
E de que forma você acredita ser possível resolver essas dificuldades?
7. Com relação a espaço físico, material didático e humano, quais são as atuais condições da escola? Quais as maiores dificuldades?
8. Como você vê a aceitação de pais e alunos com relação à adesão da escola ao Projeto EPI?
9. Quais são, para você, as conquistas da escola com sua participação no Projeto EPI?
10. A que você atribui a sua escola o status de escola modelo e referência do Projeto EPI no Estado de Santa Catarina?

Com relação à música na escola:

1. Para você, qual o papel da educação musical na escola?
2. Por que a música foi escolhida para estar na escola?
3. Quais são suas expectativas com relação à presença da música na escola?
4. Para você, qual o papel da música na educação integral do aluno?
5. De que forma você acredita que a música pode contribuir com a proposta de integração curricular, apresentada no Projeto EPI?
6. Como você vê a aceitação de pais e alunos com relação à presença da música na escola?

Entrevista com pais e/ou responsáveis

1. Para você, o que é educação integral?
2. Como você vê a participação da escola no Projeto EPI?
3. Você considera importante para seu filho ter mais tempo na escola? Por quê?
4. Como é a aceitação de seu filho com relação a ter mais tempo na escola? A que você atribui isso?
5. Para você, qual o papel da educação musical na escola?
6. Para você, por que a música foi escolhida para compor o currículo da escola?
7. Quais são suas expectativas com relação ao ensino de música na escola?
8. Como é a aceitação de seu filho com relação à aula de música na escola?

Entrevista com alunos

1. O que você acha de estar na escola o dia inteiro?
2. E sobre a música, o que você acha de ter aula de música na escola?
3. Você acha importante participar das atividades musicais desenvolvidas na escola?
4. Você faz alguma atividade com música que não seja na aula de música?
5. Você faz alguma atividade musical fora da escola? Qual? Já fazia antes de estudar música na escola?
6. O que você acha que a aula de música na escola pode trazer de bom ou de ruim para você, para sua vida?

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO - ESCOLA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de consentimento – Escola

Ilmo Sr. diretor da EEBCAL,

Eu, Andréia Veber, portadora da identidade RG 3.553.526, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob matrícula nº 163284, venho, por meio deste, solicitar o consentimento de vossa senhoria para a realização de minha pesquisa de mestrado nesta escola.

A referida pesquisa será realizada por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa, tendo como temática a inserção do ensino de música em uma escola pertencente ao Projeto Escola Pública Integrada – EPI, razão pela qual optei pela realização do estudo nesta unidade de ensino, que tem parte de seus alunos inseridos nesse Projeto.

O estudo será efetuado através de visitas ao local para observações, entrevistas e coleta de documentos, que possam contribuir com a realização do estudo.

O material será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização da pesquisa, e dos artigos e textos que, por ventura, possam surgir a partir do estudo. Aos participantes da pesquisa, será assegurada a confidencialidade da identificação pessoal dos mesmos.

É compromisso da pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa, e, ao final comunicar-lhes os resultados, por meio da divulgação do trabalho, a quem interessar.

Pesquisadora - Andréia Veber

Eu, _____, diretor da EEBCAL, de comum acordo com os demais membros da equipe diretiva e pedagógica, autorizo que esta instituição escolar seja utilizada como unidade de caso para a realização desta pesquisa, sob as condições acima descritas.

Assinatura do diretor da escola
Águas Mornas, 07 de fevereiro de 2008

APÊNDICE 3 – CARTAS DE CESSÃO DAS INFORMAÇÕES CONCEDIDAS NAS ENTREVISTAS

Carta aos professores, equipe diretiva e pais

Carta de cessão de informações

Eu _____ autorizo Andréia Veber¹⁰, a utilizar em sua pesquisa de mestrado¹¹ todas as informações concedidas por mim, em entrevistas realizadas no período de abril a julho de 2008. Ao assinar este documento, declaro ter lido e estar ciente de que essas informações serão utilizadas como parte dos dados que constituirão a pesquisa.

Assinatura

Águas Mornas, _____ de _____ de 2008.

¹⁰ Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

¹¹ A pesquisa tem como temática a inserção do ensino de música em uma escola pertencente ao Projeto Escola Pública Integrada – EPI.

Carta aos pais, de cessão de informações concedidas pelos alunos em entrevistas**Carta de cessão de informações – Alunos**

Eu _____ autorizo
Andréia Veber¹², a utilizar em sua pesquisa de mestrado¹³ todas as informações concedidas
por meu filho _____ aluno da _____ série, em
entrevistas realizadas no período de abril a julho de 2008. Ao assinar este documento, declaro
ter lido e estar ciente de que essas informações serão utilizadas como parte dos dados que
constituirão a pesquisa.

Assinatura (pais/responsáveis)

Águas Mornas, _____ de _____ de 2008.

¹² Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

¹³ A pesquisa tem como temática, a inserção do ensino de música em uma escola pertencente ao Projeto Escola Pública Integrada – EPI.

APÊNDICE 4 – CARTAS DE CESSÃO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS REALIZADAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES

Carta aos pais, de cessão de imagens fotográficas

Carta de cessão de imagens fotográficas – Alunos

Eu _____ autorizo Andréia Veber¹⁴, a utilizar como dados para sua pesquisa de mestrado¹⁵ todas as imagens fotográficas de meu filho _____ aluno da _____ série, feitas no período de abril a julho de 2008. Ao assinar este documento, declaro ter lido e estar ciente de que essas informações serão utilizadas como parte dos dados que constituirão a pesquisa.

Assinatura (pais/responsáveis)

Águas Mornas, _____ de _____ de 2008.

¹⁴ Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

¹⁵ A pesquisa tem como temática, a inserção do ensino de música em uma escola pertencente ao Projeto Escola Pública Integrada – EPI.

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz curricular geral do projeto EPI para as séries iniciais

| EIXO/HABILITAÇÃO | | DISCIPLINAS | Nº de aulas | OBS |
|---|---------------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------|
| BASE COMUM – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS | | | | |
| PEDAGOGO | | Português | 20 h | |
| | | Matemática | | |
| | | Ciências | | |
| | | Geografia | | |
| | | História | | |
| | | Ensino Religioso | | |
| ÁREA 02 | | Artes | 2 | |
| | | Ed. Física | 3 | |
| SUB - TOTAL | | | 25 | |
| PARTE DIVERSIFICADA – ÁREA 2 | | | | |
| LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO | Letras | EPI/Literatura 1 | 2 | No mínimo 02 aulas |
| | | EPI/Literatura 2 | 4 | |
| | Língua Estrangeira | EPI/Inglês | 2 | No mínimo 02 aulas |
| | | EPI/Espanhol | | |
| | | EPI/Francês | | |
| | | EPI/Alemão | | |
| | | EPI/Italiano | | |
| | Artes | Artes/ Música | 2 | No mínimo 02 aulas |
| | | Artes Plásticas 1 | 1 | |
| | | Artes Plásticas 2 | 2 | |
| | | Artes Cênicas 1 | 1 | |
| | | Artes Cênicas 2 | 2 | |
| | | Artes/Artesanato 1 | 1 | |
| | | Artes/Artesanato 2 | 2 | |
| | Educação Física | Ed. Física/Dança 1 | 1 | No mínimo 02 aulas |
| | | Educação Física/Dança 2 | 2 | |
| | | Educação Física/Esporte 1 | 1 | |
| | | Educação Física/Esporte 2 | 2 | |
| | | Educação Física/Esporte 3 | 3 | |
| | | EF/Cultura e Movimento 1 | 1 | |
| E F/Cultura e Movimento 2 | | 2 | | |
| CIÊNCIAS E MATEMÁTICA | Ciências/Iniciação e Pesquisa 1 | 1 | No mínimo 02 aulas | |
| | Ciências/Iniciação e Pesquisa 2 | 2 | | |
| | Ciências/ Ed. Tecnológica 1 | 1 | | |
| | Ciências/ Ed. Tecnológica 2 | 2 | | |
| | Mat/ Jogos Matemáticos 1 | 1 | | |
| | Mat/ Jogos Matemáticos 2 | 2 | | |
| HISTÓRICO E SOCIAL | EPI/Turismo 1 | 1 | No mínimo 01 aula | |
| | EPI/Turismo 2 | 2 | | |
| | EPI/ Sociologia 1 | 1 | | |
| | EPI/ Sociologia 2 | 2 | | |
| | EPI/Filosofia 1 | 1 | | |
| | EPI/Filosofia 2 | 2 | | |
| | História/História Local 1 | 1 | | |
| | História/História Local 2 | 2 | | |

Anexo 2 – Matriz curricular da escola para as séries iniciais

| EIXO / HABILITAÇÃO | DISCIPLINAS | CÓDIGOS | Nº AULAS |
|---|---------------------------------|----------------|-----------------|
| BASE COMUM – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS | | | |
| PEDAGOGO | Português | 202 | 20 |
| | Matemática | 301 | |
| | Ciências | 612 | |
| | Geografia | 302 | |
| | História | 304 | |
| | Ensino Religioso | 611 | |
| ÁREA 02 | Artes | 628 | 2 |
| | Ed. Física | 307 | 3 |
| SUB - TOTAL | | | 25 |
| PARTE DIVERSIFICADA – ÁREA 2 | | | |
| LETRAS | EPI/Literatura 1 | 1483 | 4 |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) | EPI/Inglês | 1484 | 2 |
| ARTES | Artes/Música | 1489 | 2 |
| | Artes Plásticas 2 | 1491 | 2 |
| | Artes Cênicas 1 | 1492 | 1 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | Educação Física/Dança 2 | 1497 | 2 |
| | Educação Física/Esporte 3 | 1500 | 3 |
| CIÊNCIAS E MATEMÁTICA | Ciências/Iniciação e Pesquisa 2 | 1515 | 2 |
| | Ciências/Ed. Tecnológica 2 | 1514 | 2 |
| | Matemática/Jogos Matemáticos | 1513 | 2 |
| HISTÓRICO E SOCIAL | EPI/Turismo 1 | 1505 | 1 |
| | EPI/Filosofia 1 | 1506 | 1 |
| | História/História Local 1 | 1507 | 1 |
| TOTAL PARTE DIVERSIFICADA | | | 25 |

Anexo 3 – Horário escolar – 2008

| HORÁRIO MATUTINO 2008 | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| SEGUNDA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| Cênicas | Esportes | | | | | | |
| | | Cênicas | Ed. Física | | | | |
| | | | | Cênicas | Ed. Física | | |
| | | | | | | Cênicas | Ed. Física |
| | | | | | | Cênicas | Ed. Física |
| TERÇA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| Música | Inglês | | | Esportes Profe 1 | Esportes Profe 2 | | |
| Música | Inglês | | | Esportes Profe 1 | Esportes Profe 2 | | |
| Coro | Coro | | | Informática | Informática | Esportes Profe 1 | Esportes Profe 2 |
| | | Música | Inglês | Informática | Informática | Esportes Profe 1 | Esportes Profe 2 |
| | | Música | Inglês | Informática | Informática | Esportes Profe 1 | Esportes Profe 2 |
| QUARTA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| Cênicas | Ed. Física | | | | | | |
| | | Plásticas | Dança | | | | |
| | | Plásticas | Dança | | | | |
| | | | | | | Plásticas | Cênicas |
| | | | | | | Plásticas | Cênicas |
| QUINTA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| Dança | Plásticas | | | Música | Inglês | | |
| Dança | Plásticas | | | Música | Inglês | | |
| | | | | Dança | Plásticas | | |
| | | Coro | Coro | Dança | Plásticas | | |
| | | Dança | Plásticas | | | Inglês | Música |
| Xadrez | Xadrez | Dança | Plásticas | | | Inglês | Música |
| SEXTA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| LEITURA | LEITURA | LEITURA | LEITURA | LEITURA | LEITURA | LEITURA | LEITURA |
| | | | | | | Ed. Física | Dança |
| | | | | | | Ed. Física | Dança |
| Esportes Profe 2 | Ed. Física Profe 1 | | | | | | |
| | | Ed. Física Profe 1 | Ed. Física Profe 2 | | | | |
| | | | | Esportes Profe 1 | Esportes Profe 2 | | |

| HORÁRIO VESPERTINO 2008 | | | | | | | |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| SEGUNDA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| | | | | Ed. Física | Cênicas | | |
| | | Esportes | Cênicas | | | | |
| | | Cênicas | Esportes | | | Informática | Informática |
| Ed. Física | Cênicas | | | | | Informática | Informática |
| | | | | | | Informática | Informática |
| TERÇA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| | | Esportes Profe 3 | Esportes Profe 1 | Inglês | Música | | |
| | | Esportes Profe 3 | Esportes Profe 1 | Inglês | Música | | |
| Esportes Profe 3 | Esportes Profe 1 | Informática | Informática | | | Música | Inglês |
| Esportes Profe 3 | Esportes Profe 1 | Informática | Informática | Xadrez | Xadrez | Música | Inglês |
| | | Informática | Informática | | | | |
| QUARTA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| Ed. Física | Cênicas | | | | | | |
| | | Ed. Física | Cênicas | | | ----- | ----- |
| | | | | Ed. Física | Cênicas | | |
| Informática | Informática | | | Cênicas | Ed. Física | | |
| Informática | Informática | | | | | | |
| QUINTA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| Inglês | Música | | | | | Dança | Plástica |
| Inglês | Música | | | | | Dança | Plástica |
| | | Inglês | Música | Plástica | Dança | Xadrez | Xadrez |
| | | Inglês | Música | Plástica | Dança | | |
| Plástica | Dança | Xadrez | Xadrez | Coro | Coro | | |
| Plástica | Dança | | | | | Coro | Coro |
| SEXTA - FEIRA | | | | | | | |
| 1ª SÉRIE 01 | 1ª SÉRIE 02 | 2ª SÉRIE 01 | 2ª SÉRIE 02 | 3ª SÉRIE 01 | 3ª SÉRIE 02 | 4ª SÉRIE 01 | 4ª SÉRIE 02 |
| PLANEJAMENTO | | | | | | | |
| OBS. Os espaços em branco se referem às aulas ministradas pelos professores unidocentes, que têm autonomia para decidir sobre a organização das mesmas. | | | | | | | |

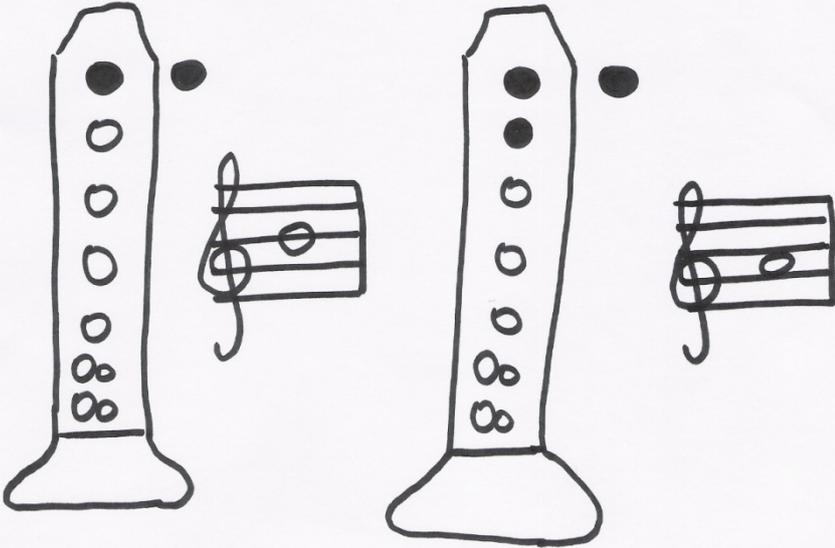
Anexo 4 – Divisão dos tempos para as aulas

| Horários de aula e intervalos/2008 | | | |
|--|---------------------------------|--|---------------------------------|
| MATUTINO | | VESPERTINO | |
| 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a | 5 ^a e 6 ^a | 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a | 5 ^a e 6 ^a |
| | | | |
| 07:45 | 07:45 | 13:00 | 13:00 |
| 08:30 | 08:22 | 13:45 | 13:37 |
| 09:15* | 09:00* | 14:30 | 14:15* |
| 09:30 | 09:15 | 15:15* | 14:30 |
| 10:15 | 09:52 | 15:30 | 15:07 |
| 11:00 | 10:30 | 16:15 | 15:45 |
| 11:45 | 11:07 | 17:00 | 16:22 |
| | 11:45 | | 17:00 |
| * Horários de saída para intervalos de lanche | | | |

Anexo 5 – Exemplo de notação – partitura de uma música utilizada com a primeira série

Serra, Serra, Serrador

| Si Si Lá Lá Si Si Lá
 Si Si Lá Lá Si Si Lá
 Si Si Lá Si Lá
 Si Si Lá Lá Si Si Lá



Si Lá