

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Artes

Sobre a formação do professor de música: o
tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o
silêncio

Jéssica Mami Makino

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

São Paulo
Fevereiro de 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Artes

Sobre a formação do professor de música: o
tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o
silêncio

Tese apresentada ao Instituto de Artes da
UNESP como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Música para a obtenção
do título de Doutor em Música

Jéssica Mami Makino

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

São Paulo
Fevereiro de 2013

Makino, Jéssica Mami, 1978-
Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora,
o crepúsculo e o silêncio/ Jéssica Mami Makino – São Paulo : [s.n.], 2013
193f.

Bibliografia

Orientador: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, Instituto de Artes.

1. Formação do professor de música. 2. Educação continuada. 3. Educação
musical. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes. III. Título

Jéssica Mami Makino

Sobre a formação do professor de música: o tempo
fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio

Tese apresentada ao Instituto de Artes da UNESP como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em Música para a obtenção do título de Doutor
em Música

Banca examinadora

Profa. Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada - Presidente e orientadora

Profa. Dra. Enny Parejo

Profa. Dra. Leila Rosa Gonçalves Vertamatti

Profa. Dra. Mirian Celeste Martins

Profa. Dra. Neide Esperidião

São Paulo, 28 de Fevereiro de 2013

Dedico este trabalho aos Andrés, Adrianas, Brunas, Betos, Camilas, Carlos, do Carmos, Diógenes, Emersons, Edileuzas, Fernandos, Fátimas, Giseles, Gabriéis, Heloíças, Hugos, Isabéis, Isaques, Joãos, Jéssicas, Kailas, Kleitons, Lilians, Lucas, Marisas, Marios, Neides, Niltons...

Meus mestres de todas as idades que me ensinaram, ensinam e continuarão a me ensinar o complexo e nobre ofício de ser educanda e educadora.

Agradecimentos - O touro do Rei Minos

Ao longo deste curso senti-me tal qual Teseu, caminhando nos tortuosos corredores do labirinto do Rei Minos.

Acredito que o maior dos aprendizados foi acreditar na coletividade. Apesar da tarefa do herói Teseu ser entrar sozinho no labirinto para enfrentar seus medos e derrotar o causador do terror na cidade de Creta, o seu encontro com o minotauro e a experiência mitológica pôde acontecer graças ao trabalho de um coletivo.

Ariadne, personagem feminina, maternal, amorosa, deixou-me um novelo constituído da lã de vários cordeiros fiados pela velha. O fio de lã ajudou-me a não me perder, a continuar na jornada do herói, mesmo perante o medo e a escuridão.

Esse fio foi fiado pela velha que conta esta e outras histórias às gerações mais novas. Foram os cordeiros que generosamente ofereceram sua lã para que o fio pudesse ser fiado.

Devo muita gratidão:

À Marisa Fonterrada, a ovelha de Piracicaba, que com muita paciência me ajudou a levantar, acreditando em mim e em meu trabalho quando eu não mais acreditava. Minha referência na pesquisa e no magistério, aquela quem pretendo ser por personificar o justo na medida entre a firmeza e a amorosidade, a sabedoria adquirida com a experiência, a paciência do filósofo-educador.

À ovelha Lucrecia que plantou, maternou os brotos e deixou que crescesse o projeto LEM-PIBID, ousou e brilhou na criação do projeto no qual se baseou este trabalho.

A Luiza Christov que tão belamente conduziu o projeto LEM-PIBID, ensinando-nos com lãs de generosidade e humildade.

À ovelha Rosângela, pela coragem e generosidade, por nos ensinar a lutar na guerrilha educacional.

Aos carneiros PIBIDs André, Angélica, Bruna, Camila, Clara, Daniela, Fábio, Jacqueline, Juliana, Larissa, Ravi, Rebeca, Saint-Clair, Sarah, Tatiane, Thaís, pelas lãs ensinadas na forma de pizza, ouro, mitocôndrias.

Às Profas. Edna, Silvia e Elizabeth por ter-nos recebido nesta jornada.

Aos Professores e estudantes da E.E. Izac Silvério, pela escuta, pela fala, pela alegria, pelos ensinamentos.

À Simone, Marcos e Júlio que me acolheram quando tudo parecia ter acabado.

As minhas irmãs de coração Leila e Rita, que me abraçaram e me ajudaram a enxergar no escuro.

Ao meu amor, Fernando, por ter enchido a casa de lãs cheias de boas energias, ter resistido aos obstáculos e me dado a mão, as palavras o afeto. Obrigada!

A minha família: Sachiko, Masahiro, Débora, Isaque, Laís, Artur, Maria Silvia, José Wilson, Marília, Márcio, Cecília e Raquel, pelas lãs da paciência, da torcida, do apoio, do amor.

Ao Dr. Vicente Mastrocolla (*in memorian*), pelas lãs da postura, paciência e coragem.

Aos queridos Expedito (*in memorian*), Moacir, Branco, Daniel, Danilo, Roberto, Edmilson, Giba, Antônio, Ricardo, Adriano, Gedalva, Sueli, Regeane, Carlos, Adriana, Homero, Suzete, Geraldo, José Carlos, Marcinha, Lourdinha, Verinha, Thaís, Ângela, Marisa, Thiago, Fábio, Altemar, Maurício, Tatiana, Marli, Emiliana, Odair, Osmar, Fabiana, enfim, todos os funcionários que fazem o Instituto de Artes ser mais que uma instituição, um espaço de acolhimento e construção do saber.

Aos doutores Fernanda, Mario e Saad pelo amparo físico, emocional e psicológico. Não teria conseguido caminhar no escuro sem as suas lãs.

À Neide, Manfra, Renato, Isabel e todos os alunos da FAC-FITO pelo apoio e pela torcida.

Às professoras Neide, Enny, Leila e Mirian, por terem aceito o convite para constituir a banca de defesa do doutorado e ceder seu tempo e conhecimento para ajudar-me nesta jornada. Obrigada!

Agradeço a Capes, que financiou a jornada, bem como a construção deste labirinto, na forma de Bolsa DS e projeto LEM-PIBID.

Ao final da jornada, no coração do labirinto, encontrei o touro do rei Minos, reluzente no reflexo de um espelho. O touro estava machucado, despedaçado, incompleto. Seus olhos fitavam os meus dizendo “agora, ajude-me em minha cura!”. Seguindo o fio de lã, encontrei a saída, com o corpo machucado, despedaçado, incompleto, mas com o coração transbordando de histórias que a velha contou.

Essas histórias soavam, e ainda soam, com a fricção dos dedos no fio de lã que Teseu recolheu para deixar o minotauro no escuro labirinto de Dedalus e caminhar em direção à iluminação.

Resumo

Este trabalho é um estudo de caso em recorte latitudinal desenvolvido no Instituto de Artes da UNESP e na E.E. Prof. Izac Silvério. Envolveu os alunos de ensino fundamental da referida escola estadual, os alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes, e professora de Arte da Rede Estadual de Ensino. A partir da situação em que se encontra o ensino de música nas escolas de Ensino Básico do Brasil e as mudanças necessárias para atender a lei 11.769/2008 e a falta de professores especializados, a pesquisa movimenta-se a partir das perguntas: como as ações dentro do ambiente escolar podem contribuir para a formação do docente de música? Como incentivar o licenciando de música a escolher a escola pública como local de trabalho apesar do baixo salário e más condições de trabalho? Como a Universidade poderia interagir com o Ensino Básico e a Educação Continuada de seus docentes? Como a Pós-Graduação poderia aproximar-se da Educação de Base e da Graduação? Como o professor que já está na rede de ensino poderia contribuir com as pesquisas da Universidade e o desenvolvimento de novos conhecimentos? O problema abordado nesta tese caracteriza-se pela questão: Qual seria a preparação do professor de música para atender à sala de aula? Para sustentar as ações e reflexões da pesquisa, são estudados os textos de Paulo Freire, Martin Heidegger, Gilles Deleuze e Felix Guattari, Silvio Gallo, Murray Schafer entre outros, nos conceitos de *nada, entre (rizoma), discursos direto e indireto, advir e retrovir, o erro*.

Palavras-chaves: Formação do professor de música. Educação continuada. Educação musical.

Abstract

This thesis is a latitudinal case study developed at the Institute of Arts of the State University, *Universidade Estadual Paulista- UNESP*. It involved primary school students of public school, students of a Music Education Degree Program of the Institute of Arts, and a teacher of Arts from State School. Based on the teaching music situation of elementary schools in Brazil, the changes caused by the law 11.769 and the lack of music teachers necessary to attend this law, this research was drawn to answer the following questions: how the actions inside the school contribute for the music teacher education? How should students of the Music Education Degree Program be encouraged to select a public school to teach despite of the low salary and poor work conditions? How could the University interact with the Basic Education and the Continuing Education of their teachers? How the Postgraduate program could approach to the Graduate and elementary courses? How could schoolteachers contribute to the University's research and to the development of new knowledge? This thesis' problem is: what would be the music teacher's preparation to work in classroom? In order to justify the actions and questions raised by the research, texts by Paulo Freire, Martin Heidegger, Gilles Deleuze and Felix Guattari, Silvio Gallo, Murray Schafer, and others were studied to understand the meaning and concepts of nothing, between/among (rhizome), direct and indirect discourse, past and future, the error.

Key words: Music Teacher Education. Continuing Education. Music Education.

Lista de Figuras

Figura 1 Organização da Secretaria da Educação em 2009	37
Figura 2 Localização da E.E. Prof. Izac Silvério no morro do piolho.....	40
Figura 3 corredor do 1º andar.....	43
Figura 4 sala de aula.....	43
Figura 5 disposição das carteiras	44
Figura 6 pátio e refeitório	44
Figura 7 área verde 1	44
Figura 8 área verde 2	44
Figura 9 vista de parte do morro do piolho a partir da sala de vídeo	45
Figura 10 Desenhos de Monique, 3ª série C.....	70
Figura 11 Desenhos de Leandra e Mirella, 3ª série C	71
Figura 12 Desenhos de Maiara e Vitória, 3ª série C.....	72
Figura 13 Desenho de Guilherme, 3ª série C	73
Figura 14 Detalhe do desenho do aluno Dyefferson	73
Figura 15 Olhares no projeto LEM-PIBID	85
Figura 16 Aprendizado na relação entre as ações lúdicas e pedagógicas	88
Figura 17 André professor 1.....	138
Figura 18 André professor 2.....	138
Figura 19 Disposição dos sujeitos na brincadeira "Escravos de Jó"	143
Figura 20 Esquema da distribuição dos sujeitos no espaço.....	144
Figura 21 Sugestão de posicionamento feita em reunião do PIBID	147
Figura 22 Posicionamento de criança em aula do método Suzuki	148

Lista de Tabelas

Tabela 1 Exemplo de organização de transcrição de vídeo	131
Tabela 2 Descrição de aula André e Ravi	132
Tabela 3 Descrição de aula - brincadeira escravos de Jó	144
Tabela 4 Trecho de aula - ouro	156

Anexos

Anexo 1 Subprojeto LEM-PIBID	185
Anexo 2 IDESP E.E. Expedicionário Brasileiro	192
Anexo 3 IDESP E.E. Prof. Izac Silvério	193
Anexo 4 Formulário de inscrição	194

Sumário

Introdução: Anacruse de uma pesquisa latitudinal	16
Antecedentes	17
Capítulo 1 – Aurora: Entre agentes e reagentes, Laboratório de Educação Musical	26
1. 1. De escola de aplicação a centro cultural.....	28
1.2. As sementes do projeto PIBID: Laboratório de Educação Musical.....	30
1. 2. 1. Residência Pedagógica – uma proposta que se mostrou possível.....	30
1. 2.2. Projeto Laboratório de Educação Musica (LEM)-PIBID.....	32
1. 2.3. Os indicadores e programas que determinaram o local do projeto.....	34
1. 3. Escola Estadual Professor Izac Silvério	39
1. 3. 1. Entre os muros da escola	40
1. 4. Processo seletivo dos bolsistas LEM-PIBID	45
1. 5. A figura do professor experiente	47
1. 6. A figura do aluno experiente na proposta latitudinal.....	48
1. 7. Pedras que se movem: bases teóricas para ação	49
1. 8. Os primeiros encontros.....	50
1. 9. Carômetros: identificação das crianças	52
1. 10. Acerca do início das atividades e a escolha de um currículo.....	53
1. 11. Os conteúdos musicais no projeto LEM-PIBID.....	54
1. 12. Entrando na escola.....	57
1.12.1. Primeiros momentos dos grupos	59
1.12.2. Reunião de pais e mestres	61
1.12.3. Com o pé na sala de aula.....	62
1.12.4. Ações e reações das crianças	66
1.12.5. Avaliação diagnóstica	67
1.12.6. A escolha da forma circular	68
1.12.7. Das visitas de orientação.....	75
1.12.8 Os registros realizados pelos bolsistas.....	76
Capítulo 2- Entre o tudo e o nada: As ações e reflexões realizadas com o LEM-PIBID ..	79
2.1. Nada	80

2.1.1. A transfiguração e o nada	82
2.1.2. O nada e a velha que fia	86
2.1.3. O silêncio e o nada	89
2.1.4. Advir e retrovir	95
2.2. Entre	96
2.2.1. Batatinha quando nasce espalha rama pelo chão	100
2.3. Eu sabo: um processo de construção do conhecimento musical	102
2.3.1. “Eu sabo”/mediação/ “eu sei” – o erro/o outro/o aprendizado	104
2.3.2. Medo e ousadia: “eu sabo” do PIBID	111
2.4. Mitocôndrias	116
2.4.1. Os discursos direto e indireto em sala de aula	119
Capítulo 3 – Crepúsculo: avaliações.....	122
3.1. Segurando o instante	126
3.2. Quando emerge o professor	132
3.3. Decifra-me ou te devoro	139
3.4. As ações são como pizza, mesmo quando ruins, são boas.....	142
3.4.1. Descrição	143
3.4.2. Os lugares da pizza	146
3.4.3. Os corpos em pizza.....	147
3.4.4. A pizza da voz	149
3.4.5. A pizza do tempo.....	150
3.4.6. O ouro que não é pizza	155
3.5. Mediação.....	156
3.5.1. O meio, de dentro da escola	157
Silêncio: considerações finais.....	163
Voltando ao início	164
Perguntas realizadas no início do projeto e as respostas encontradas.....	165
Objetivos traçados no início do projeto e os resultados alcançados	168
Voltando ao fim.....	173
Quem não arrisca.....	174

Referências Bibliográficas	178
Bibliografia	183
Anexos	184

Introdução: Anacruse de uma pesquisa latitudinal

Antecedentes

Para falar sobre o tema da pesquisa realizada, resgatei em minha memória os antecedentes que me levaram ao caminho que trilhei até chegar ao assunto.

Na adolescência, quando acontece o momento de escolhermos a profissão, logo pesquisamos no manual do estudante distribuído pelas universidades as profissões mais rentáveis. Escolhi ser professora, mesmo sabendo que o salário não estava entre os mais altos da lista de profissões do manual. Não tinha, também, a ilusão de que receberia o reconhecimento dos alunos ou da sociedade, dada a pouca importância da profissão atualmente, no Brasil. Tampouco imaginei que, ao me formar, teria o “poder” de ter o “controle” da sala de aula, do qual tantos professores se gabam; ao mesmo tempo, não sabia que as angústias da docência são intermináveis e estão ligadas a muitos outros fatores que não somente à perda desse “controle”.

Fiz essa escolha porque percebi que um fenômeno se dava quando lecionava: sentia uma felicidade muito grande ao ver os rostos dos alunos transfigurados durante as aulas. Um rosto transfigurado não é um rosto deformado. É um rosto com um brilho anormal. É o olhar do choque estético, aquele que transforma o fruidor diante de uma grande experiência estética; é o olhar da criança que ouve uma história, do espectador absorto no enredo de um filme. É um olhar de êxtase, embora não agitado ou explosivo.

Na sala de aula, penso que o aluno tem o rosto transfigurado quando liga um saber a outro e cria conexões em sua mente. Nesse momento, “morre” uma estrutura de pensamento e nasce outra. O rosto transfigurado é algo que persigo durante minhas aulas e é algo que eu gostaria que todos os meus alunos pudessem perseguir em seus próprios alunos. O rosto transfigurado é um instante que dura frações de segundo, não é um salário, não é posição social, é um nada que faz valer uma profissão.

Durante os anos que sucederam a graduação, lecionei em classes de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio, em cursos de formação e capacitação de docentes e em programas de Pós-Graduação *Lato sensu*. Os rostos transfigurados variavam em tamanho e idade; alguns alunos também eram docentes.

Paralelamente, durante quatro anos, fui professora palestrante e substituta no Instituto de Artes da UNESP, ministrando aulas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música e Licenciatura em Educação Musical. Nesse período, acompanhei os planos, sonhos, anseios e preocupações dos graduandos, bem como seus sucessos e insucessos na fase posterior à formatura.

A partir do diálogo travado com os alunos desses cursos e, também, dos dados colhidos (2004-2008) na Seção de Graduação, constatei que poucos licenciados procuravam trabalhar na rede pública de Ensino.

Dentre os motivos estavam o baixo salário, as condições precárias de trabalho, a falta de valorização da carreira. Dos que, por ideal ou necessidade ingressavam no serviço público, poucos permaneciam no cargo. Isso ocorria pelos motivos listados anteriormente e por conta da disparidade entre o que era aprendido na universidade e o que era visto na sala de aula.

Essa constatação acendeu em mim uma pergunta: de que modo poderia contribuir para que esses profissionais formados em universidade pública tivessem condições de se alimentar de rostos transfigurados nas escolas de ensino básico? Essa pergunta foi realizada em um momento no qual o cenário da Educação Musical estava sendo modificado e que agregou novos questionamentos aos anteriormente citados, conforme relato a seguir.

Em dezembro de 2008 foi promulgada a Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, em esfera nacional. A aprovação dessa lei ocorreu a partir do movimento realizado por músicos e educadores de todo o país, encabeçado pelo GAP-Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, do qual fazia parte o compositor Felipe Radicetti e pela Associação Brasileira de Educadores Musicais – ABEM, através de sua Presidente, Profa. Dra. Magali Kleber além da presença de sindicatos, associações e grupos ligados a músicos e educadores musicais.

Contando com o apoio de reconhecidos músicos populares e eruditos, o movimento ganhou a simpatia de políticos sensibilizados e saudosos das aulas de

Canto Orfeônico, estruturado nas escolas do Brasil a partir da década de 1940, idealizado como disciplina pelo compositor Heitor Villa-Lobos, modificado para Educação Musical em 1961 e retirado do currículo em 1971.

O movimento contou, também, com recolhimento de assinaturas na Internet por meio de mensagem enviada por e-mail e assinaturas *on-line* realizadas no site *Quero educação musical na escola*.¹

Com a conquista, o prazo de agosto de 2011 foi determinado para que a lei fosse cumprida, e com ela, houve muitos questionamentos, que estão sendo debatidos nas associações, nos grupos de discussão, nos congressos de Educação Musical: O que será ensinado aos alunos? Será preciso um currículo unificado para todos os Estados da Federação? Conseguir-se-á cumprir o prazo para a implantação da lei? Haverá profissionais especializados para atender a todas as escolas? Qual é a formação desse professor? Qual seria a sua preparação para atender as salas de aula?

A pesquisa debruça-se sobre esse último problema, realizando um recorte sobre a formação de um grupo de licenciandos em Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP e sua atuação em uma escola estadual de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo.

O estudo se deu por meio do acompanhamento da atuação dos alunos de Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP (IA-UNESP) no projeto Laboratório de Educação Musical – LEM – do Programa Institucional Iniciação a Docência – PIBID fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no qual esta pesquisadora realizou orientação pedagógico-musical. Nesse projeto, 10 bolsistas graduandos atuaram em escola pública estadual, ministrando aulas de música para crianças de 6 a 13 anos de idade. O projeto foi coordenado pela Profa. Dra. Luiza Christov.

Nesse acompanhamento foi possível obter uma amostragem significativa de três esferas de ensino que dialogam entre si: o curso de Licenciatura, o Programa de Pós-graduação em Música e a escola pública que serviu de espaço para a pesquisa. A primeira esfera estava representada pelos alunos bolsistas do PIBID, responsáveis pela

¹Em: <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/>>. Acesso em 11 de junho de 2011

aplicação da pesquisa. A segunda, por mim, como pesquisadora e orientadora em Educação Musical dos bolsistas PIBID. A terceira esfera, pela professora de artes da escola selecionada, pelos alunos e demais membros da comunidade escolar.

A partir dessa amostragem, foram realizadas reflexões sobre os “entres” existentes na formação do docente de música, as ações e não-ações ocorridas nos intervalos de espaço e tempo do fazer educativo-musical, a partir de uma concepção que considera a educação efetiva o resultado de conjuntos de ações fugidias, bem planejadas e avaliadas, em vez de resultado do uso exclusivo de recursos concretos, como materiais didáticos e aparelhos educacionais (computador, lousa inteligente, *data show*, entre outros); além disso, para realizar essa reflexão considere a música como uma das linguagens artísticas mais efêmeras, como se verá oportunamente. Para refletir sobre o efêmero “entre” e o efêmero “educação musical”, perguntas foram buscadas em estudos do pensamento fenomenológico existencial do filósofo Martin Heidegger, como os conceitos de *nada*, *admir* e *retrovir*. As reflexões acerca das ações locais realizadas no contexto escolar e nos espaços de planejamento e avaliação do LEM-PIBID, das ações potenciais e das experiências apoiaram-se nos estudos realizados a partir de conceitos publicados em *Mil-Platôs*, de Gilles Deleuze e Felix Guattari, em especial, o “entre” rizomático e o discurso direto. Esses dois veios filosóficos do século XX, por vezes, são antagônicos, mas, provêm ferramentas para amparar a reflexão referente aos fenômenos efêmeros da experiência educacional investigados nesta pesquisa. Além desses autores, outros também foram amplamente explorados nas ações e reflexões pedagógico-musicais, como Paulo Freire, Murray Schafer, John Paynter, entre outros. Esses últimos foram escolhidos por proporem ações educativas condizentes com as realidades visitadas neste trabalho, sejam essas ações ligadas à escuta musical, à criatividade, ou à formação do professor.

Dado o que foi dito, algumas questões foram elaboradas para conduzir a pesquisa:

- Como incentivar o licenciando de música a escolher a escola pública como local de trabalho apesar do baixo salário e das más condições de trabalho?

- Como a Universidade poderia interagir com o Ensino Básico e a Educação Continuada de seus docentes?
- Como a Pós-Graduação poderia aproximar-se da Educação de Base e da Graduação?
- Como o professor que já está na rede de ensino poderia contribuir com as pesquisas da Universidade e o desenvolvimento de novos conhecimentos?

Pela problemática exposta e buscando responder às questões, apresento os seguintes objetivos que nortearam a pesquisa:

- Investigar a possibilidade LEM-PIBID de ação de formação de capacitação do futuro docente de música, de modo que possa atuar na rede pública de ensino;
- Investigar como pode ser realizado o diálogo entre as instituições de ensino envolvidas, no caso, a Escola de Ensino Básico e a Universidade;
- Investigar quais seriam as ações presentes nas práticas pedagógicas dos licenciandos que não são possíveis de serem aprendidas nos referenciais teóricos do conteúdo curricular do curso de graduação.

As questões acima trazem reflexões que transcendem a esfera da pesquisa e das instituições com ela envolvidas. Neste momento, os profissionais da Educação Musical encontram-se preocupados, participam de discussões organizadas entre seus pares e refletem a respeito de como a música poderá ser implantada na escola, além de realizar investigações educacionais intervencionistas que podem ser base a projetos oficiais para que a música se estabeleça nas escolas públicas, como é o caso da iniciativa da Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, *Tocando, cantando,... fazendo música com crianças* na cidade de Mogi das Cruzes – SP, por exemplo. Acompanhar as ações do meio acadêmico, estudar as adaptações das escolas à lei, investigar meios de estabelecer diálogos entre academia e escolas básicas, são ações que se mostram atuais, dado o contexto histórico, e que também foram minhas preocupações nesta pesquisa. Enfim, depois do que foi dito, constata-se que a escolha desse tema para a pesquisa não foi somente uma necessidade pessoal baseada nos desejos de “transfigurar” rostos, mas uma condição nacional.

Esta pesquisa se soma aos demais esforços dos coletivos de Educação Musical, como o da seção brasileira do Foro Latino-americano de Educação Musical (FLADEM-Brasil) coordenado pela Profa. Dra. Teca Alencar de Brito, da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) coordenado pela Profa. Dra. Magali Kleber, do grupo virtual Professores de Música do Brasil, entre outros coletivos.

Espero que a investigação demonstre a possibilidade de realizar diálogos de Educação Musical em três níveis de educação – o Ensino Básico, a graduação e a pós-graduação e acredito que o papel da universidade indicado no documento de Jontiem (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) (DELORS, 2001, p. 139-151) é necessário e possível. Nesse documento, a universidade é descrita como um polo de desenvolvimento do conhecimento, frequentado pela comunidade e local onde os profissionais poderão sempre retornar para a realização da educação continuada. Nesse olhar, o papel da universidade é ler o cotidiano e as necessidades da comunidade, atendendo-a com pesquisa, ensino e extensão universitária.

Nesse sentido, os espaços educacionais em seus vários níveis seriam partes de um organismo vivo, interconectado que dialoga e se autoalimentada em favor do acompanhamento e desenvolvimento de uma sociedade em constante transformação.

Justificada a pertinência da escolha do tema desta Tese no momento em que as instituições educacionais brasileiras se preparam para atender à Lei 11.769/2008, discuto, agora, as questões metodológicas pertinentes à realização da pesquisa.

Ao iniciar a investigação, acreditava que a metodologia que deveria ser empregada para o desenvolvimento do projeto era a Pesquisa Ação, dentro do universo da pesquisa qualitativa. Cogitei adotar essa modalidade de pesquisa pelas características sociais presentes neste trabalho, como o caráter descentralizador (o pesquisador atua em conjunto com coletivos) e o caráter cíclico, auto alimentador da informação, ou seja, nesse tipo de pesquisa, o conhecimento gerado em uma das três esferas do projeto (ensino básico, graduação e pós-graduação) seria utilizado pelas demais, o trabalho seria avaliado coletivamente, fosse pelos membros do PIBID, fosse pelo par doutoranda-orientadora, fosse pelos docentes da Escola, fosse, ainda, pelos

docentes do Instituto de Artes da UNESP envolvidos no projeto (Profas. Dras. Christov e Fonterrada).

Contudo, segundo a perspectiva de Thiollent (THIOLLENT, 2005, p. 69-71), a Pesquisa-Ação necessariamente deve ser longitudinal, ou seja, deve ocorrer em longo prazo. O tempo, para este projeto, no entanto, deveria restringir-se aos prazos do Doutorado em Música, tempo insuficiente para uma Pesquisa-Ação nos moldes acima discutidos.

Por essa razão, optei pelo Estudo de Caso, método pertinente a este projeto por se tratar da investigação de um grande caso: a formação do docente de música.

Essa escolha, no entanto, não anulou a primeira metodologia porque, embora tenha sido eleito o Estudo de Caso, utilizei na pesquisa algumas ferramentas típicas da Pesquisa-Ação. Esta decisão é amparada na afirmativa de Denzin e Lincoln (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20), pois, de acordo com esses autores, na pesquisa qualitativa pode-se abraçar a característica do *bricoleur* metodológico, o especialista que se utiliza de diversas ferramentas para investigar a realidade que se coloca diante dele.

Essa característica mostra-se conveniente a esta pesquisa, porque ao se tratar do *bricoleur* metodológico pode-se realizar paralelo direto com o conceito do professor *bricoleur* de Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 1993). Para esse autor, o professor em ação é um *bricoleur* porque se utiliza de vários recursos acumulados ao longo de sua vida docente: o grande repertório de atividades, os recursos materiais colecionados ao longo do desenvolvimento de vários projetos, os textos lidos, as reflexões realizadas, além das experiências trocadas com os vários alunos (de diferentes temperamentos e perfis socioculturais). O professor *bricoleur* organiza suas ferramentas de ensino de acordo com a necessidade de seu projeto, mais que isso, vai à caça de novas ferramentas quando julga insuficientes as que já tem. A pertinência dessa comparação está em outro aspecto metodológico deste trabalho, que é a comparação constante entre o professor em formação e o pesquisador em campo.

Valendo-se dessa possibilidade, considereei adequada a escolha dessas ferramentas metodológicas da Pesquisa-Ação neste Estudo de Caso:

- A manutenção do caráter cíclico do método (FRANCO, 2005, p. 498-501), baseado nas seguintes fases: ação, reflexão (por parte dos bolsistas, dos grupos e do pesquisador), pesquisa, ressignificação, replanejamento, ações ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante (p.491), que se adapta ao espaço em que se desenvolveu a pesquisa.
- A coleta de dados (THIOLLENT, 2005, p. 69-71) deu-se nos encontros educacionais e nas reuniões estruturadas a partir de estratégias musicais, como os jogos que, depois de praticados, foram analisados, pensados, criticados e estudados pelo próprio grupo. Como técnica de registro dos dados, empregou-se um diário de bordo e gravações em áudio e vídeo, que também foram utilizados para análise e estudo coletivos.

Além dessas ferramentas, outras foram bem-vindas nesta pesquisa, como a análise de vídeo de Rose (2010) e Loizos (2010) o estudo da literatura menor² de Gallo (2008), entre outros, que serão apresentados e explorados ao longo dos capítulos, conforme forem se mostrando necessários.

A investigação latitudinal anunciada no subtítulo desta anacruse do trabalho diz respeito aos níveis de ação da pesquisa. Se uma pesquisa longitudinal dá-se ao longo tempo, uma pesquisa que se dá em um recorte de diferentes esferas ou territórios educacionais poderia ser denominada latitudinal? Até o início do desenvolvimento do trabalho, não havia encontrado precedentes para essa denominação, embora a considere adequada para qualificar a pesquisa realizada.

Os capítulos estão organizados da seguinte forma:

O *Capítulo 1 - Aurora: Entre agentes e reagentes: Laboratório de Educação Musical* traz a descrição do Laboratório de Educação Musical do Programa de Incentivo a Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e como se deu o início dos trabalhos na escola.

² A Literatura Menor é uma metáfora utilizada por Deleuze e Guattari e representa a luta dos indivíduos que vivem à margem da sociedade e que tentam desestruturar a ordem dominante produzindo diferenças e forçando desterritorializações em ações de guerrilha. Silvio Gallo traduz essa metáfora para a área de educação, denominando-a Educação Menor (conf. Capítulo 2).

O *Capítulo 2 - Entre o tudo e o nada: As ações e reflexões com o LEM-PIBID* apresenta as ações desse programa e a sua leitura, à luz do referencial teórico deste trabalho.

O *Capítulo 3 - Crepúsculo: avaliações* apresenta a produção dos bolsistas LEM-PIBID como material de avaliação das ações e reflexões realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto, utilizando o referencial teórico deste trabalho.

A parte final, *Silêncio: considerações finais*, encerra o trabalho, e mostra até onde foi possível avançar em relação aos questionamentos iniciais.

**Capítulo 1 – Aurora: Entre agentes
e reagentes, Laboratório de
Educação Musical**

O Laboratório de Educação Musical é parte de um projeto da UNESP contemplado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES³, ligado ao Ministério da Educação. O PIBID é um programa desenvolvido para incentivar alunos de cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento a desenvolverem trabalhos de docência em escolas públicas, proporcionando

... aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (CAPES, 2009, p. 1).

Além de incentivar o licenciando a abraçar uma carreira no magistério, o PIBID tem como propósito a interação entre os ensinos superior e básico, valorizando o papel das escolas básicas na formação do docente. Participam desse programa universidades públicas federais e estaduais.

Periodicamente são abertos Editais e cada universidade pode concorrer com um projeto único que envolva as unidades que têm cursos de licenciatura. A UNESP, em 2009, apresentou um projeto envolvendo subprojetos de vários cursos de Licenciatura, dentre eles, o de Educação Musical, que é parte desta pesquisa e cuja história relato a seguir.

Antes de apresentar os sujeitos ativos do programa e descrever as ações do Laboratório de Educação Musical, para que o leitor compreenda o contexto educacional em que o projeto se desenvolveu, apresento abaixo o histórico de diversas iniciativas ocorridas anteriormente ao desenvolvimento do projeto, que se iniciou dos esforços de um grupo de docentes, mas ganhou corpo e foi concretizado pelos esforços da ex-graduanda Lucrecia Colominas.

³Em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em 7 de Junho de 2011

1. 1. De escola de aplicação a centro cultural

No ano de 2007, período em que era docente substituto do Instituto de Artes da UNESP, construí, com o Prof. Dr. Giacomo Bartoloni – então vice-diretor da unidade – e a funcionária Meire Gutierrez Rodrigues Lagareiro, uma proposta de transformação do prédio do bairro do Ipiranga, onde funcionava o Instituto de Artes da UNESP em escola de aplicação, inspirada no modelo criado e mantido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Naquela época, era esperada a finalização do prédio novo, situado no bairro da Barra Funda, em São Paulo e a mudança de endereço era, ao mesmo tempo, motivo de alegria – por trazer soluções estruturais para o funcionamento dos cursos e dos departamentos– e de incômodo, de parte de funcionários, docentes e discentes que habitavam no bairro do Ipiranga, pois, com mudança, deveriam deslocar-se para um bairro mais distante.

Mas, a questão que motivou o desenvolvimento do projeto foi a preocupação a respeito do que seria feito de um prédio localizado nas proximidades de mais de 100 estabelecimentos de ensino (escolas públicas e particulares de Educação Infantil e ensino Fundamental e Médio)⁴, que atendia mais de 500 idosos no programa Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI ⁵, e mantinha outros importantes projetos, como, por exemplo, o Projeto “Educação Musical pela voz”, Projeto Permanente do IA/PROEX/UNESP, do qual faz parte o coro infanto-juvenil do Instituto de Artes da UNESP - Grupo Cantoria, atuante no bairro desde 1989⁶. A mudança do Instituto de Artes para prédio próprio seria uma grande perda para o bairro e para o Instituto que deixaria de atender tantas pessoas.

Propusemos, então, o seu uso como um ambiente de ensino que pudesse ser, tanto um laboratório para os alunos dos cursos de licenciatura, quanto um espaço aonde os alunos de regência conduziram coros amadores, conjuntos de câmara, e outros grupos de iniciantes, que executariam música composta especialmente para eles, pelos estudantes de Composição do Instituto de Artes. Esse espaço seria, então, uma espécie de centro cultural, voltado para o ensino básico de música e atenderia

⁴Em: <<http://escola.edunet.sp.gov.br/consulta.asp>>. Acesso em: 5 de agosto de 2011.

⁵Em: <<http://www.ia.unesp.br/UNATI/index.php>>. Acesso em: 5 de agosto de 2011.

⁶ Em:<<http://cantoria.gdez.net/>>. Acesso em: 9 de agosto de 2011.

pessoas de faixas etárias variadas, que iniciariam seus estudos musicais por meio de aulas gratuitas.

Embora não tivesse pretensão de ser uma escola de ensino regular, era inspirada na proposta da Faculdade de Educação da USP, porque seria um local onde os alunos das Licenciaturas do IA-UNESP poderiam estagiar com um acompanhamento próximo realizado por um professor supervisor. Em consulta à Profa. Dra. Iveta Borges Ávila Fernandes, fomos aconselhados a propor o formato de Centro Cultural em vez de Escola de Aplicação, já que não teríamos estrutura para manter uma escola de Ensino Básico com professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre outros. Acatando o formato sugerido, reformulamos o projeto.

A estrutura pedagógica foi pensada de tal modo, que permitisse aos graduandos realizar seu estágio em vários formatos: na *modalidade de observação*, assistindo as aulas dadas à comunidade por alunos mais experientes ou pelo professor supervisor, levantando informações referentes aos saberes, tradições e gostos da comunidade, agindo como um licenciando/pesquisador; na *modalidade participativa*, contribuindo para a elaboração dos projetos e nas ações realizadas em aula; e na *modalidade de regência*, em que o licenciando assumiria a responsabilidade por um grupo de educandos, além de ajudar na formação de um licenciando mais jovem, que estivesse iniciando o seu estágio de observação. O mesmo poderia ser experimentado pelos alunos dos cursos de Composição e Regência e, também, pelos alunos de bacharelado em Instrumento.

Apesar do apoio de vários docentes, funcionários e discentes, o projeto foi questionado em reunião da Congregação, uma vez que poderia criar tensões entre os membros do Instituto, já que era de interesse da maioria permanecer no prédio antigo, próximo de suas residências. Também foi questionado na Reitoria da Universidade, uma vez que geraria custos adicionais, com contratação de equipes de segurança, limpeza, manutenção, além de exigir a realocação de funcionários para os assuntos ligados à secretaria (matrícula, atendimento ao público, controles de presença, entre outros). Por esses e vários outros empecilhos, o projeto não seguiu adiante.

Posteriormente, a Profa. Dra. Marisa Fonterrada comunicou-me que o intuito de transformar o prédio em centro cultural já estava sendo trabalhada por ela e pelo Prof. Dr. Milton Sogabe em sua gestão na direção do Instituto de Artes (2001-2004). Nesse projeto, localizaram antigos processos em que estava registrada a criação de um Centro Interescolar de Artes, em 1982, pelo então governador Paulo Maluf. Com o passar do tempo, tanto a movimentação de 1982 quanto a da gestão dos professores foram, infelizmente, esquecidos.

1.2. As sementes do projeto PIBID: Laboratório de Educação Musical

Em 2009, fui procurada pela aluna do curso de Bacharelado em Instrumento: Piano, Lucrecia Colominas, estudante de intercâmbio realizado entre o Brasil e a Argentina. Lucrecia tinha sido minha aluna na disciplina Som e Movimento e já era formada na Argentina pelo curso de *professorado em Educação Musical*, cujo grau de formação localiza-se entre o Ensino Médio e o Ensino Universitário, como o curso técnico profissionalizante. Atenta às necessidades do curso de Licenciatura em Educação Musical do IA-UNESP, esboçou o projeto Laboratório de Educação Musical e me convidou para coordená-lo. Como nessa ocasião já não era mais docente da casa, não poderia assumir a coordenação do projeto, mas pensamos no nome da Profa. Dra. Luiza Christov para fazê-lo, tanto pela sua vasta experiência com a escola pública, quanto por sua atuação em programas de formação e capacitação de docentes.

Com a nova parceria e com o novo projeto, tive a esperança de ver concretizada parte do falido projeto da Escola de Aplicação/centro cultural.

Como já não tínhamos espaço próprio, vislumbrei a possibilidade de trabalhar com o conceito de Residência Pedagógica, apresentado a mim pela Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, implementada no novo campus da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), em Guarulhos, no curso de Pedagogia.

1.2.1. Residência Pedagógica – uma proposta que se mostrou possível

Em âmbito legal, tramitou desde 26 de fevereiro de 2007 até 10 de janeiro de 2011, o projeto de Lei 227 de autoria do Deputado Marco Maciel, que acrescentava dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência

educacional a professores da educação básica. O projeto de Lei foi recebido com festividade por alguns especialistas e estudantes da área, que viam nele a possibilidade de aproximar as escolas de Ensino Básico das Universidades, realizando um estágio em que o aluno pudesse vivenciar os problemas da sala de aula com um acompanhamento mais próximo do orientador e, ao mesmo tempo, usufruísse das condições oferecidas pela academia para propor soluções aos problemas escolares.

Ao mesmo tempo, alguns especialistas preocupavam-se com a possibilidade de o novo modelo de estágio abrir espaço para que escolas e administrações públicas utilizassem-se da lei para, perpetuamente, contratar estagiários, cuja bolsa não chega ao valor do piso salarial de um professor de Ensino Básico, em vez de contratar profissionais. Esta era a preocupação do Secretário de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) José Thadeu de Almeida (ALMEIDA, 2007), cuja crítica foi seguida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE, representada pela Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas, que apontou outras questões, como a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas geradas em parcerias que envolveriam os órgãos governamentais, os sindicatos e as associações ligadas aos profissionais da Educação, alertando que a aprovação da Proposta de Lei, por si só, não garante a mudança na formação do docente.

Em 10 de janeiro de 2011 o Projeto de Lei 227 foi arquivado pela Comissão de Educação, Esporte e Cultura (CE), cujo parecer não é acessível ao público no *site* do Senado.⁷

Apesar de não haver uma decisão política a respeito da implementação dessa nova modalidade de estágio, também a consideramos uma boa referência para estruturar as ações e orientações do projeto Laboratório de Educação Musical-PIBID.

No projeto elaborado para tramitar na Câmara dos Deputados em Brasília-DF, a residência pedagógica seria uma modalidade de estágio inspirada no modelo de residência médica. Decorreria ao longo de um quinto ano do curso de Licenciatura, que atualmente não existe nos currículos das universidades e teria carga horária de

⁷Em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=80855>. Acesso em: 7 de agosto de 2011.

800 horas em vez das atuais 400 horas exigidas nos estágios. No estágio convencional, o graduando passa por etapas de observação, colaboração e, eventualmente, regência. O supervisor, geralmente, é um docente da universidade, muitas vezes, afastado da realidade da rede pública de ensino; por esta razão, o graduando tem poucas oportunidades de estabelecer conexões entre os métodos de ensino aprendidos na universidade e a realidade vista em sala de aula. Na residência pedagógica, o graduando se insere na realidade da escola, assume projetos com os alunos do Ensino Básico sob a orientação do professor experiente, propõe projetos que envolvam a comunidade, recebe orientações de um docente da Universidade que conhece a realidade escolar *in loco*.

1. 2.2. Projeto Laboratório de Educação Musica (LEM)-PIBID

A partir da escolha do modelo do Laboratório de Educação Musical, pudemos reelaborar o projeto colocando o foco de atenção nas necessidades dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical da UNESP. O projeto aprovado pela comissão do PIBID na Reitoria da UNESP e pela CAPES pode ser consultado no Anexo 1 Subprojeto LEM-PIBID, página 185.

O projeto foi desenhado de modo a promover diálogos entre a Educação Básica (a escola pública envolvida no projeto), o curso de Licenciatura (Graduação) e o programa de Pós-graduação em Música. A possibilidade de investigar percursos educacionais nos diferentes níveis de ensino, aproximando a Educação Básica da Universidade confere a esta seção da pesquisa o caráter latitudinal descrito a seguir.

1. 2.2.1. O papel da Graduação

O curso de Graduação é representado, no trabalho, por 10 alunos do 2º ao 4º ano de Licenciatura em Educação Musical, bolsistas do LEM-PIBID que atuam na escola pública, realizando projetos desenvolvidos com os estudantes, professores e comunidade escolar, sob a supervisão de uma professora bolsista de Arte, efetiva dessa escola de educação básica. No início, contou também, com a atuação de bolsistas do Grupo PET-Música, que é um programa de ensino tutorial, mantido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação. Nesse momento inicial, os

bolsistas do Grupo PET trabalharam no registro em áudio e vídeo das reuniões realizadas semanalmente, bem como da criação do blog do projeto. Atualmente o Grupo PET-Música não atua mais com o PIBID. Dentre esses sujeitos estavam a ex-graduanda Lucrecia Colominas, a graduanda em piano Grabiela Anibali e o graduando em Composição e Regência Guilherme Priolli.

A Graduação está presente neste trabalho, também, por meio do repertório pedagógico-musical construído pelos estudantes nas disciplinas Educação Musical I a VI, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Os bolsistas LEM-PIBID experimentaram a aplicabilidade, bem como a adaptação das teorias estudadas durante o curso em sala de aula, com os alunos da escola pública.

1.2.2.2. O papel da Pós-graduação

O Projeto LEM-PIBID envolve o Programa de Pós-graduação em Música na figura da orientadora das atividades de Educação Musical (esta bolsista-pesquisadora do curso de Doutorado em Música).

O meu trabalho consistia em orientar o grupo nos assuntos ligados à Educação Musical, conduzindo com a Profa. Dra. Luiza Christov as reuniões semanais, realizando e participando das avaliações periódicas, auxiliando o grupo em relação às dúvidas que foram surgindo ao longo do trabalho em relação aos conteúdos, ao repertório, e à própria avaliação. Fui responsável, também, por complementar o repertório de atividades dos bolsistas, apresentando-lhes estratégias de ensino com as quais ainda não haviam tomado contato, bem como lhes fornecendo bibliografia complementar. Além disso, realizei visitas periódicas à escola, assistindo e intervindo nas aulas ministradas pelos graduandos.

1.2.2.3. O papel da escola de Educação Básica

Os bolsistas tinham como apoio, além da Universidade, os conselhos de um docente experiente da Rede, o professor/supervisor bolsista, titular da disciplina Arte, que pertence ao quadro da escola pública onde se dão as atividades. Também eram tutores dos bolsistas LEM-PIBID os professores de classe da escola, bem como a coordenadora e a diretora dessa instituição.

Outra característica do Laboratório era a imersão do aluno-bolsista na escola pública, de baixo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) um indicador de qualidade das séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A escola também foi responsável por permitir o acesso aos equipamentos e, principalmente aos alunos, que nos cederam suas experiências, seus desejos musicais, sua percepção sonora, seus sonhos, seus ensinamentos.

Esses sujeitos, com suas ricas histórias, deveriam pertencer a um lugar igualmente rico em histórias e experiências. A busca desse lugar está relatada a seguir.

1. 2.3. Os indicadores e programas que determinaram o local do projeto

No princípio, determinamos que o *locus* em que seriam realizadas as atividades do PIBID se dividiria em dois espaços diferentes: o primeiro, uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo com baixa nota IDESP e o segundo, uma escola que tivesse bom índice nessa avaliação.⁸ Esse primeiro critério era parte da exigência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Outro critério seria a abertura da direção para a presença de estudantes universitários e a realização de atividades musicais. O último critério era a facilidade de acesso à escola por meio de transporte público.

Para descrever o percurso para a escolha do local de trabalho, é preciso esclarecer o primeiro critério de escolha, a nota IDESP.

O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação Do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade dos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino válido no Estado de São Paulo. Criado em 2007, o IDESP é medido a partir de duas avaliações, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar) e o IF (Indicador de Fluxo), para que haja um acompanhamento do que a criança aprende e em quanto tempo ocorre esse aprendizado. O índice é levantado anualmente e, a partir dele, são traçadas metas por ciclos de educação: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

⁸Em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

equivalem ao Ciclo 1, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ao Ciclo 2 e os três anos do Ensino Médio ao Ciclo 3.

O SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo –, por sua vez, é uma avaliação realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP e “tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”⁹.

Criado em 2008, o IDESP equivale no Estado de São Paulo ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), índice levantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ligado ao Ministério da Educação. Contudo, as avaliações do IDEB compreendem as séries do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) via Prova Brasil e o 2º ano do Ensino Fundamental I via Provinha Brasil.¹⁰

Considerando o IDEB um índice que não atendia plenamente as necessidades de avaliação de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação criou o IDESP, posicionando-se técnica e politicamente à parte do índice nacional.¹¹

Atualmente, o SARESP é altamente criticado pelos sindicatos e pelos professores¹², por ser um sistema que avalia os alunos pela mensuração do conteúdo das aulas memorizado em sua série. Soma-se a essa crítica o fato de o Governo Estadual relacionar às notas dos alunos bonificações aos docentes e à escola, no valor equivalente a três meses de salário às unidades escolares que mostrarem melhora de

⁹Em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

¹⁰Em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5>, e <<http://provabrasil.inep.gov.br/prova-brasil-e-saeb>> e <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em 10 de agosto de 2011.

¹¹Em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2008/05/15/idesp_apanas_sete_escolas_estaduais_de_s_p_attingiram_meta_de_qualidade-427405607.asp>. Acesso em 10 de agosto de 2011.

¹²Entrevista concedida a rádio CBN Profa. Angela Soligo. Disponível em: <http://www.portalcbncampinas.com.br/noticias_interna.php?id=17123>. Acesso em 15 de agosto de 2011. Em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u371951.shtml>> Acesso em 15 de agosto de 2011.

desempenho. Essa segunda crítica é agravada pelo fato de os professores serem responsáveis pela aplicação e correção de parte das provas de seus próprios alunos. Esses problemas desdobraram-se em outros no contexto da escola, como foi possível observar no cotidiano dessa unidade de ensino que será descrita adiante.

Como no Estado de São Paulo as escolas estaduais não realizam a Prova Brasil, e, portanto, não estão classificadas no IDEB, o IDESP foi tomado como parâmetro substitutivo. Essa necessária alteração ajudou a levar os critérios de escolha aos órgãos (coordenadorias CENP e COGSP) da Secretaria Estadual de Educação (SEE), que, por sua vez, contribuíram com o projeto, orientando a escolha da unidade de ensino aonde seria desenvolvido.

Para compreender esses órgãos e as siglas que se seguirão, foi construído um organograma, que pode ser visto na página seguinte.

Naquela época, eram sete os órgãos centrais que compunham a Secretaria Estadual de Educação: DRHU (Departamento de Recursos Humanos), CRE Mario Covas (Centro de Referência do Educador), Departamento de Suprimento Escolar, a Escola de Formação, CENP (Coordenadoria de Normas Pedagógicas), COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) e CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior de São Paulo). Dessas, estão detalhadas as três últimas coordenadorias, porque lidam com a administração escolar das 5599 unidades escolares do Estado de São Paulo em diálogo estreito com o professor¹³.

CENP – Coordenadoria de Normas Pedagógicas – responsável por realizar estudos e pesquisas que viabilizem a elaboração das diretrizes e normas pedagógicas que regem as escolas da rede, bem como o estabelecimento de normas para o funcionamento das unidades educacionais. A CENP também coordena os estudos para promover o desenvolvimento e aprimoramento do ensino. Faz parte das atribuições dessa coordenadoria a escolha e aquisição de material pedagógico; elaborar e coordenar o

¹³Disponível em: <<http://escola.edunet.sp.gov.br/consulta.asp>>. Acesso em: Fevereiro de 2013

Programa de Educação Continuada dos docentes da rede, disponibilizar ao público o acervo de documentos e publicações do interesse da Secretaria.¹⁴

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - responsável por administrar as escolas das 28 Diretorias de Ensino da rede estadual da capital e cidades que compõem a Grande São Paulo, bem como implementar as ações do Plano de Educação estabelecido pela SEE. São outras atribuições dessa coordenadoria: prestar assistência técnica, supervisão e fiscalização das escolas particulares e estaduais; acompanhar a elaboração e execução de plano de obras em Unidades Escolares e Diretorias de Ensino, fornecendo subsídios para o planejamento dos recursos materiais e mobiliários dos equipamentos da Rede Estadual de Ensino; acompanhar a elaboração e execução do Plano de Trabalho das Diretorias de Ensino, bem como a avaliação das atividades desenvolvidas; incentivar a gestão participativa, solidificando a integração escola-comunidade¹⁵.

CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior de São Paulo, responsável por levar ao interior as políticas educacionais da SEE. As demais atribuições dessa coordenadoria são equivalentes às da COGSP, com a diferença da região supervisionada, que abrange as demais 65 Diretorias de Ensino (DE).

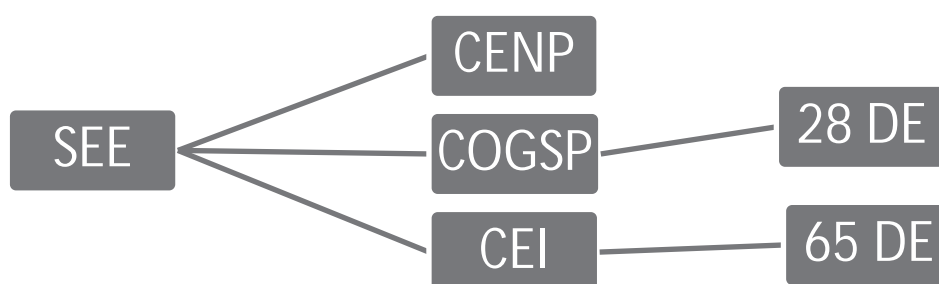


Figura 1 Organização da Secretaria da Educação em 2009

Cada uma das 93 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo oferece Oficinas Pedagógicas voltadas para a capacitação de docentes em todas as disciplinas escolares.

¹⁴Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: Fevereiro de 2013

¹⁵Disponível em: <<http://cogsp.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: Fevereiro de 2013

As Oficinas são coordenadas por professores concursados para o cargo de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP), um de cada área.

Para obter orientação a respeito de como escolher o lugar que melhor se adequaria aos critérios dos responsáveis pelo Projeto, reportou-se à CENP. Essa orientação foi essencial para ajudar na escolha, porque os Professores Coordenadores de Arte mantêm contato direto com as Diretorias de Ensino e poderiam nos enviar às suas respectivas Diretorias que seriam favoráveis à implementação do Laboratório de Educação Musical - PIBID.

Seguindo orientação dos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas de Arte Kátia Bueno e Bruno Fischer, os responsáveis pelo Projeto foram direcionados à COGSP, que indicou duas unidades de ensino: Escola Estadual Expedicionário Brasileiro (Diretoria de Ensino Centro) e Escola Estadual Professor Izac Silvério (Diretoria de Ensino Norte 2).

Em outubro de 2009 a Escola Estadual Expedicionário Brasileiro foi visitada, uma grande escola situada no bairro do Tucuruvi. De acordo com os critérios pedidos, estava entre as que haviam atingido boas notas no SARESP e um bom índice IDESP (Anexo 2 IDESP E.E. Expedicionário Brasileiro, p.192). A coordenadora pedagógica mostrou interesse em receber o projeto, apesar de já haver um trabalho de Música em desenvolvimento na escola.

Em outubro de 2009, a Escola Estadual Izac Silvério foi visitada. A proposta do projeto foi calorosamente recebida pela Diretora da Unidade, Profa. Edna Maciel Benedito. A escola, pequena, representava as escolas situadas no extremo negativo do IDESP (Anexo 3 IDESP E.E. Prof. Izac Silvério, p.193).

Com os contatos realizados, a possibilidade de estabelecimento de convênio entre as escolas e o projeto bem recebido, o subprojeto Laboratório de Educação Musical-PIBID foi enviado à Reitoria da UNESP, para logo ser devolvido, com duas reduções: a retirada de uma das escolas e a diminuição de 20 bolsistas para 10.

Diante dessa circunstância, decidimos que a melhor escolha seria a Escola Estadual Prof. Izac Silvério, pelo seu perfil IDESP e por seu contexto histórico-econômico-social que descrevo a seguir.

1. 3. Escola Estadual Professor Izac Silvério

A escola situa-se no Bairro do Tremembé na Zona Norte da cidade de São Paulo. A paisagem presente no caminho que leva os bolsistas da estação do metrô Tucuruvi até a escola muda radicalmente, várias vezes. O trajeto realizado de transporte coletivo permite ver e ouvir ambientes distintos. Parte-se de uma região de comércio, muito barulhenta e com grande concentração de prédios comerciais e pessoas. Ouvem-se sons típicos de grandes redes de móveis e lojas de cosméticos populares que, com potentes alto-falantes, divulgam suas ofertas. Pessoas ruidosas e falantes disputam o pouco espaço de dentro do coletivo, ruas cheias de veículos com seus motoristas atrasados para o trabalho, disputam a buzinas o pouco espaço de dentro do engarrafamento da manhã. À medida que o trajeto é percorrido, os espaços entre as edificações se alargam, e as ruas também. O trânsito se desafoga e a vegetação passa a ser visível. As casas ficam maiores, as ladeiras, mais íngremes. O comércio muda de categoria, deixando de ser popular, para atender a uma clientela elitizada. Não há mais alto-falantes e nem tantas pessoas dentro do coletivo. Depois de 20 minutos, subitamente vê-se uma bifurcação da via. O caminho da direita, que é o adotado pelo ônibus, leva a ruas menos generosas de espaço, construções que não dão muitas pistas sobre a situação socioeconômica dos moradores do bairro: casas muito charmosas ao lado de outras, que não puderam receber acabamento, casas construídas às pressas e casas destruídas pelo tempo. Cães passeiam pelas ruas, uma ou outra pessoa transita pelas calçadas. O comércio é improvisado nas garagens das casas ou em pequenas edificações. O cheiro da vegetação é muito presente, assim como os sons produzidos pelos pássaros e pelos eletrodomésticos das casas. Está-se no pé do Morro do Piolho.

A E.E. Prof. Izac Silvério foi construída no cume de uma ladeira, de onde se pode ver, além da subida do Morro do Piolho, as grandes construções cravadas nos outros morros, reminiscências da época em que o bairro era refúgio de campo das famílias abastadas de São Paulo. É um lugar de muitos contrastes, não somente geográficos e sociais, mas também, de esforços educacionais, de emoções pedagógicas, de sonhos infantis, de projetos esperançosos.

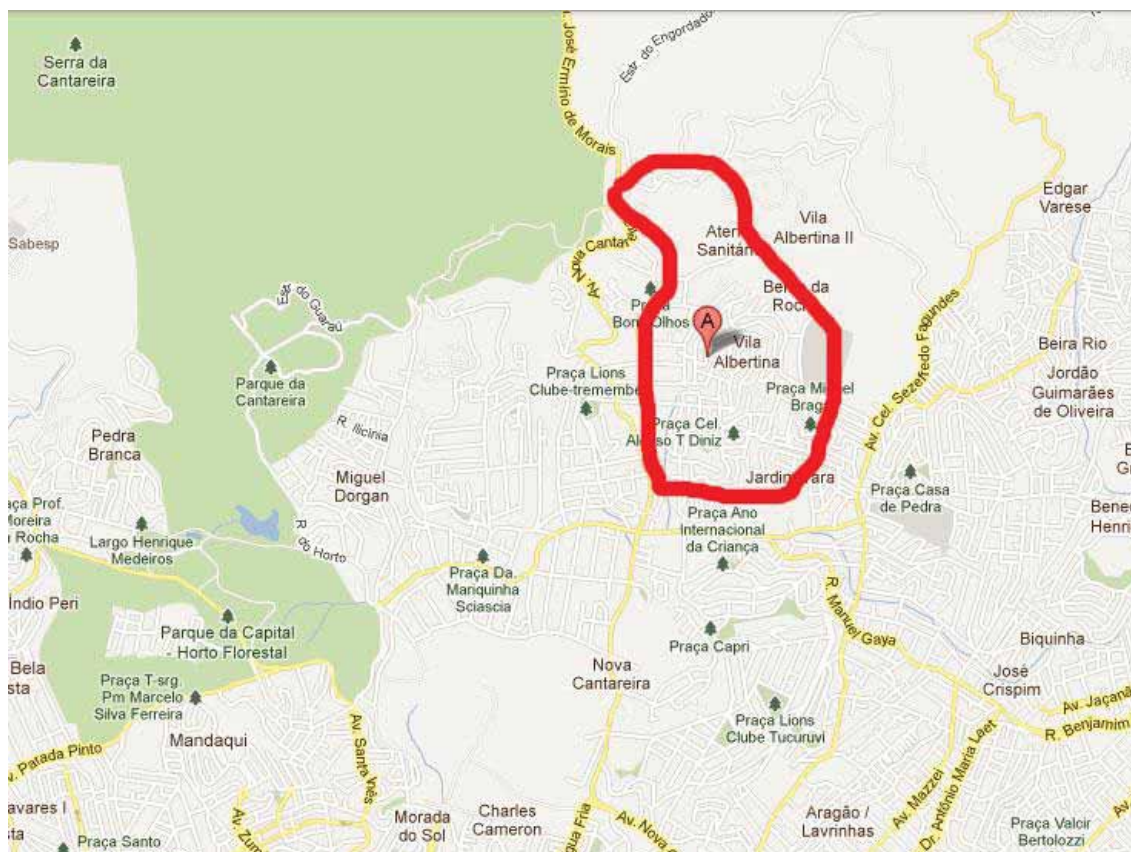


Figura 2 Localização da E.E. Prof. Izac Silvério no morro do piolho

1. 3. 1. Entre os muros da escola

A escola, a primeira a ser fundada na região em 1984¹⁶, conta com aproximadamente 440 alunos e atende às séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Fruto de um movimento da comunidade, a escola atua a favor do desenvolvimento educacional da região com ações como a *Escola da Família*, que tem por objetivo oferecer cursos aos finais de semana para as crianças do bairro, tais como boxe e balé. Ao mesmo tempo, é auxiliada por uma igreja da região, a Edificando, que oferece auditório para apresentações e profissionais para realizar as atividades da Escola da Família.

Para auxiliar no estudo do espaço, recorro à obra de Michel Foucault *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1987). Usufruir dessa obra para estudar espaços educacionais não é

¹⁶Dado da Sociedade Amigos de Vila Albertina. <<http://www.recanta.org.br/sociedade-amigos-vila-albertina.html>>. Acesso em: 20 de agosto de 2011.

um recurso original desta pesquisa, contudo, valho-me dela por se tratar de uma importante referência na área de estudos sobre disciplina e castigo, elementos presentes na simbologia de ultrapassadas propostas de educação de massa e, cuja herança pôde ser constatada na construção do prédio e nos comportamentos de docentes e discentes.

Nesse trabalho, o epistemólogo francês apresenta uma revisão histórica das leis penais e das várias formas de punição elaboradas para manter o controle social. Sobretudo na terceira parte do texto *Disciplina*, descreve ações, espaços e instituições preparadas para vigiar e punir, dentre elas, o presídio, o hospital e a escola. Não por acaso, esses espaços coletivos estão inter-relacionados, pois neles há – utilizando a nomenclatura de Foucault – o projeto de moldar *corpos dóceis*, adequados à ordem social. Nesse contexto, a escola cumpre o papel de manutenção dessa organização social, bem como de sua hierarquia político-econômica. O sentido da escola como local de transformação social não é considerado, e isso pode ser constatado nas normas de disciplinarização transmitidas em ações do cotidiano como a forma convencional de deslocar-se pelo espaço em fila, a exigência da não expressão a menos quando ela é requisitada, a obediência às regras estabelecidas pelos adultos em vez das criadas e consentidas pelo coletivo de discentes e docentes (FOUCAULT, 1987, p. 140-141). Escolhi essa referência porque oferece dados para refletir a respeito das normas de organização, representando as sensações de “ordem” percebidas no espaço escolar.

O prédio é bem conservado, apesar de pedir reparos no piso e cuidado acústico. Há uma boa área verde na escola, que foi pensada como um provável local para a realização das aulas, mas a presença de lixo e ratos afastou essa possibilidade.

A construção difere do modelo de presídio descrito por Foucault (1987), com suas janelas voltadas para a rua e para a área verde, mas a presença (necessária) de grades ainda sugere a sensação de confinamento. Na descrição de Foucault, a prisão é construída de modo que todas as atividades voltem-se para o seu interior, com janelas com vista para um átrio e não para o exterior, de modo que o prisioneiro não tenha visão do espaço externo. Na escola, todas as salas de aula levam para o pátio, por onde há o único acesso de entrada e saída do estabelecimento. Evidentemente, o arquiteto

que planejou essa construção preocupou-se com a segurança das crianças que frequentam esse espaço, garantindo que nenhum indivíduo estranho entrasse na escola ou que alguma criança desavisada se perdesse do lado de fora. Contudo, esse tipo de construção permite que os estudantes sejam observados pelos adultos e que saibam que são observados para que se mantenham disciplinados. Essa, para Foucault, é uma das características dos mecanismos de controle e vigilância da máquina panóptica. A máquina panóptica é a organização que permite que um indivíduo possa ver, vigiar, controlar disciplinar um grande número de pessoas e, ao mesmo tempo, também ser facilmente vigiado; o panoptismo é perceptível, na análise do autor, em outras instituições de controle, como os já citados presídios, os hospitais, os claustros religiosos e, nesse caso, na escola (p. 171).

Na escola, as paredes das salas não são maciças até o teto; há uma faixa de ventilação por onde o som transita de ambiente para ambiente. Os sons da rua não incomodam as aulas, não há grandes vias no seu entorno e nem comércio ruidoso. À primeira vista e de um modo geral, a escola aparenta ser acusticamente privilegiada. À segunda vista, os espaços que permitem ventilação de ar, possibilitam também a passagem de som ou silêncio; possibilitam que um docente saiba como o colega conduz a sua aula, se precisa elevar o volume da voz para impor disciplina ou se os alunos estão em constante agitação. Esses dados, assim como outros coletados neste trabalho possibilitam, como foi presenciado, a hierarquização da classe docente: quanto mais os alunos permanecem em silêncio, quanto mais é possível ouvir somente a voz do docente, mais eficiente é considerado o trabalho do professor. Sendo a quantidade de ruídos extra professoral sinônimo de qualidade didática, os bolsistas-docentes do LEM-PIBID encontraram problemas para afirmarem-se eficientes diante dos professores da escola, pois suas aulas repletas de som, movimento e algazarra infantil, não inspiravam disciplina, controle e nem docilização dos corpos.



Figura 3 corredor do 1º andar



Figura 4 sala de aula

No interior das salas, as carteiras são dispostas no modelo de controle educacional predominante nos séculos XVII em diante, ou seja, com fileiras organizadas em salas quadrangulares, o que permite ao professor dispor os alunos de acordo com a necessidade de monitoramento, ao mesmo tempo em que pode vigiar a classe como um todo (FOUCAULT, 1987, p. 121-127). Nesse formato, os alunos que precisam ser acompanhados com mais cuidado, são postos nas primeiras carteiras, mais próximos do professor.

A arquitetura da escola apresenta características “normalizadoras”, no sentido *foucaultiano* (FOUCAULT, 1987, p. 148-154), o que quer dizer que foi construída de modo a regular, docilizar os indivíduos confinados; o indivíduo normal, nesse sentido, é o indivíduo domado, seriado, uniformizado. A unidade escolar favorece a uniformização do comportamento dos alunos por ter pontos estratégicos que ajudam o monitoramento dos estudantes que, de longe, podem ser vigiados e disciplinados. O ponto de vista da Figura 5, por exemplo, possibilitava enxergar não só o pátio e o refeitório, como também, da saída dos banheiros, e do corredor que dá acesso às salas. As salas de aula, como é possível observar na Figura 4, são organizadas em carteiras postas em colunas equidistantes, de modo que a visão do aluno seja sempre voltada ao professor e à lousa, desestimulando o contato com os colegas que sentam-se atrás e à frente. O espaço do professor, confinado no canto da sala repleta de mobiliário infantil na Figura 3 oferece indícios de que a sala abriga mais estudantes do que foi planejada para comportar e, pelo excesso de alunos, foi possível constatar no

cotidiano da escola que, se a conformação da sala e do mobiliário não estimulam o diálogo e a troca de experiência entre os alunos, a superlotação, tampouco, permite ao professor propiciar essas vivências.



Figura 5 disposição das carteiras



Figura 6 pátio e refeitório

Seria constatado após certo tempo de convivência que a normalização não estava presente somente na arquitetura e na disposição dos móveis, mas também, nas ações de docentes que, espontaneamente, eram imitadas pelos discentes na forma de delação de arruaças de colegas e palavras de recriminação. Essa constatação não deve ser vista como uma crítica específica a essa escola, já que a tradição das escolas públicas e privadas brasileiras, em sua maior parte, tende a ser normalizadora, enquanto as ações entre os grupos de estudo e formação de docentes tendem valorizar a quebra dessa uniformização.



Figura 7 área verde 1



Figura 8 área verde 2



Figura 9 vista de parte do morro do piolho a partir da sala de vídeo

As ações do LEM-PIBID foram ao encontro das propostas que combatem a massificação da educação, valorizando a subjetividade dos estudantes que participaram deste trabalho. Seria possível abrir espaços para isso nas ações normalizadoras consolidadas pela tradição e presentes na escola? Seria possível basear essas ações nos desejos dos sujeitos que frequentam esse lugar? Para iniciar o projeto e buscar respostas a essas perguntas como maneira de reagir contra esses padrões uniformizadores, começamos a procurar os agentes do projeto LEM-PIBID, os educadores-bolsistas.

1. 4. Processo seletivo dos bolsistas LEM-PIBID

O processo de seleção dos bolsistas ocorreu logo no início do ano letivo de 2010 do IA-UNESP. O perfil desejado era de alunos com disponibilidade para participar de reuniões semanais de planejamento e avaliação e desenvolver as atividades na escola, concordar em realizar relatórios periódicos, além de conhecer e comprometer-se com o projeto LEM-PIBID. Era proposta, também, a constante realização de gravações em vídeo, para que pudessemos ter material para avaliação dos trabalhos; esses registros deveriam ser realizados, tanto durante as reuniões semanais, quanto

nas atividades desenvolvidas na escola. Essa característica peculiar conferiu ao projeto o apelido de projeto *Big Brother*, em alusão à publicação 1984 de George Orwell (ORWELL, 1989) e a um popular programa da televisão denominado *Big Brother Brasil*. Apesar da conotação de constante vigilância presente no livro e no programa que deram origem ao apelido, o objetivo desse tipo de registro era puramente pedagógico e mostrou-se extremamente eficaz para ajudar os bolsistas a reinterpretar as suas ações e reações, bem como as dos estudantes da escola, como poderá ser visto com detalhes nos capítulos 2 e 3 deste trabalho. Some-se a esse fato a impossibilidade de cumprir o ambicioso plano, pois não conseguimos os recursos financeiros para obtermos equipamentos e mídia suficientes para registrar todos os encontros.

Outros batismos foram realizados: para diferenciar o projeto do curso de Licenciatura em Educação Musical (LEM), os candidatos passaram a referir-se ao projeto somente como PIBID e, com a convivência, os membros dos projetos foram chamados de PIBIDs. Os batismos (*big brother*, PIBIDs) podem ser interpretados como sinais de apropriação do grupo e do projeto pela comunidade da UNESP.

Para a realização da inscrição, os candidatos, alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical do IA-UNESP, preencheram um formulário (Anexo 4 Formulário de inscrição, p.194) indicando suas pretensões em relação ao projeto e como poderiam ajudar a desenvolvê-lo.

Dos treze candidatos, dez foram admitidos e três foram colocados em lista de espera.

Dessa primeira equipe fizeram parte alunos de diferentes anos do curso de Licenciatura em Educação Musical: os graduandos André Braga Nascimento (4º ano), Camila Borges de Oliveira (4º ano), Clara Makdisse Saito (3º ano), Daniela Guimarães Fernandes da Silva (2º ano), Larissa Carvalho Coutinho Costa (2º ano), Ravi de Souza Landim (3º ano), Rebeca Areno Vidal, Sarah dos Santos Cangussu (2º ano), Tatiane Mendes Carvalho (4º ano) e Thaís Marcolino (2º ano). Da segunda turma, que atuou durante o ano de 2011, fizeram parte Angélica Avante (3º ano, a partir do 2º semestre), Bruna Barboza (2º ano), Camila Borges de Oliveira (4º ano, durante o 1º semestre), Daniela Guimarães Fernandes da Silva (2º ano), Fabio Martinez (3º ano)

Jacqueline Oshima Franco (3º ano) Juliane Marques (3º ano), Larissa Carvalho Coutinho Costa (3º ano), Ravi de Souza Landim (4º ano) e Saint-Clair Nogueira (3º ano). Era importante para a constituição do grupo que houvesse a presença de alunos que tivessem mais tempo de curso ao lado de alunos menos “experientes”, já que a proposta do projeto seria simular a situação de Residência Pedagógica, valorizando não somente os veteranos, mas também os que poderiam ser mantidos durante mais tempo no programa, num processo de formação mais longo do que o possibilitado aos quartanistas.

1. 5. A figura do professor experiente

Uma das exigências do Edital do PIBID era a existência de um professor bolsista, titular da disciplina Arte na escola conveniada. A única professora da área na escola Izac Silvério era a Profa. Rosângela Dantas, que foi contemplada com a bolsa.

A sua integração à equipe mostrou ser, durante os meses seguintes, indispensável, porque sua experiência e seu conhecimento ampararam a atuação dos bolsistas no cotidiano da escola. Essa professora sempre esteve em sintonia com a proposta, aberta às proposições, apoiando os bolsistas nos atritos ocasionais com os alunos, corpo docente e coordenação da escola.

A professora Rosângela é formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, mas a sua paixão sempre foi o trabalho com música. Antes da chegada do PIBID, já desenvolvia um projeto de flauta doce nos horários de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), instrumento que aprendeu a tocar durante a graduação. Participavam do projeto alunos interessados que permaneciam fora do horário de aula para estudarem esse instrumento. O grupo chegou a participar de desfiles comemorativos com a banda marcial da região e apresentou-se em recital de formatura.

Desde o primeiro contato com o PIBID, a professora mostrou entusiasmo em trabalhar com uma proposta musical voltada para a escuta e para o desenvolvimento da criatividade, porque esses temas estavam em consonância com os valores que

acreditava serem necessários ao desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Também encontrou similaridade nos conteúdos do curso de Pós-graduação *lato sensu* em neurolinguística que frequenta, além do foco na valorização do sujeito e de sua experiência.

O encontro com Rosângela mostrou ser uma vantagem, que foi ficando mais clara com a experiência e convivência, depois, reforçada com a troca de informações realizada com o projeto PIBID desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em novembro de 2010 durante a *II Semana de Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP*. Durante a comunicação de Natália Búrigo Severino, Matheus Felipe de Oliveira Paglacci, Mariana Barbosa Ament e Maria Carolina Leme Joly, bolsistas do programa de São Carlos, várias vezes foi mencionada a apatia e não colaboração dos professores bolsistas. Essa informação reforçou a valorização do trabalho de Rosângela junto aos bolsistas de São Paulo.

1. 6. A figura do aluno experiente na proposta latitudinal

O aluno experiente aparece em algumas publicações de Paulo Freire como a figura referência dos demais alunos. Isso se deve ao princípio pedagógico do trabalho coletivo por ele cunhado, em que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo" (FREIRE, 2005, p. 79). A partir dessa afirmação, os saberes são construídos com colaboração mútua. Esse princípio também era praticado na experiência francesa de Celestin Freinet (WHITAKER e SAMPAIO, 1989), no qual os alunos mais velhos auxiliam os mais novos e no trabalho de Educação Democrática da Escola da Ponte em Portugal, em que os alunos das séries mais avançadas desenvolvem projetos juntamente com os alunos mais novos¹⁷.

Nesta proposta latitudinal, os alunos experientes encontram-se em figuras variadas. Primeiramente, são os bolsistas estudantes iniciantes aqueles que ajudam na construção de conhecimento dos alunos da escola. Depois, são os bolsistas que estão nos últimos anos do curso de licenciatura que oferecem a mão um pouco calejada para

¹⁷ Disponível em:< <http://beta.escoladaponte.com.pt/>>. Acesso em Fevereiro de 2013.

os bolsistas dos anos iniciais do curso. Com o andamento do projeto, passamos a considerar, também, os bolsistas que chegaram primeiro no projeto e que passaram, por meio do trabalho em dupla, a oferecer suas mãos para os PIBIDs calouros. Outra aluna experiente é esta pesquisadora, aluna do Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Música e orientadora do PIBID, que partilha sua experiência acadêmica dialogando nos planejamentos, avaliações e ações das aulas ministradas na escola. Figuram, também, como alunas experientes a professora supervisora Rosângela Dantas, que acompanha, aconselha e aprende com os bolsistas em suas ações realizadas em sala de aula e, por último, a professora Luíza Christov, coordenadora geral do projeto e que construiu com o grupo o pensamento pedagógico-político que sustentou as ações.

O aluno experiente não é um modelo. É aquele que, com um pouco mais de vivência no trabalho educacional, pode ajudar na construção do aprendizado do menos experiente. Na visão latitudinal, todos os alunos, com mais ou menos experiência, dialogam entre si.

1. 7. Pedras que se movem: bases teóricas para ação

De Paulo Freire (1979 e 2005), utilizou-se o conceito de tema gerador para as ações dos bolsistas em sala de aula, com os alunos da escola Izac Silvério. Os projetos são elaborados de acordo com as necessidades, vontades e a cultura da comunidade na qual a escola está inserida; nesse sentido, não cabem preconceitos em relação a estilos musicais que são, geralmente, depreciados pelo professor de música, como o pagode, o funk, o forró e o RAP. Pelo contrário, as músicas trazidas pelas crianças são o ponto de partida para se conhecer esse público e iniciar o trabalho desenvolvido com os projetos.

Usando o mesmo princípio, os projetos foram elaborados a partir dos desejos e anseios musicais dos alunos, que são detectados e considerados *temas geradores* (FREIRE, 2005, p. 102). O desejo de aprender e o que aprender parte do educando, cabendo ao bolsista-educador conectar as necessidades de aprendizado ao tema gerador.

As ações dos bolsistas eram registradas de duas maneiras: planejamento e relato de experiência e, eventualmente, ações com os alunos da escola, filmadas em vídeo. Esse movimento de planejamento, ação, registro, reflexão, avaliação, reflexão, planejamento, ação... é o esforço de realizar a proposta dialógica que Paulo Freire apresentou na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005, p. 89), instalando uma conversa entre os graduandos e os pós-graduandos. Esse mesmo esforço encontrou-se na relação dos bolsistas com os educandos da escola, com o professor-supervisor e com a orientação oferecida nas reuniões semanais.

O professor-supervisor da escola partilhou com os bolsistas a figura do docente-educando apregoada por Paulo Freire (FREIRE, 2005), pois se valeu das novas metodologias trazidas pelos bolsistas, enquanto estes aprenderam com os conselhos do professor experiente, que, por sua vez, desenvolveu, na prática de ensinar, o que não estudou na Universidade. Além disso, o bolsista atuou como docente, aplicando na prática o que estudou teoricamente no curso de Licenciatura.

Nesse sentido, conta-se, também, com a metáfora da Literatura Menor de Gilles Deleuze e Felix Guattari, traduzida para a área de Educação por Sílvia Gallo (GALLO, 2008), que considera revolucionária aquela educação que produz sentidos, saberes e significados, como desenvolvida na esfera local, dos micropoderes, brotando do aluno para o docente e do docente para o aluno.

1. 8. Os primeiros encontros

A primeira reunião oficial entre os bolsistas e o núcleo de coordenação do LEM-PIBID foi planejada para que a escola estudada e seus sujeitos fossem apresentados da forma mais distanciada possível, evitando estigmatizar sua história e as pessoas que frequentam o espaço.

O núcleo de organização do PIBID, formado pela Profa. Dra. Luiza Christov, a graduanda e autora do projeto LEM-PIBID Lucrecia Colominas e por esta pesquisadora, em reuniões preparatórias, concordou em pautar a chegada dos bolsistas à escola a partir do que ouviriam nesse local, com o acordo de que o que fosse ouvido deveria ser respeitado. Organizei a apresentação, mostrando detalhes do caminho que leva à

escola (saída de metrô, local onde se deve tomar a lotação, quais as principais vias a serem percorridas, onde descer) e fornecendo o mapa do local e fotos da escola. Na explanação, relatei os projetos existentes, a relação de materiais aos quais os bolsistas teriam acesso e os horários do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos quais teriam que participar ocasionalmente. Ao final, apresentei aos bolsistas informações a respeito dos músicos da casa – o inspetor de alunos Manoel Henrique Barboza, trompetista e mestre de bateria da Escola de Samba União da Vila Albertina e a Profa. Rosângela Dantas, coordenadora e idealizadora do projeto de aprendizado de flauta-doce *Aprendendo com música*.

A Profa. Rosângela Dantas confeccionou e nos emprestou um vídeo constituído de fotos das atividades do projeto *Aprendendo com música*, por meio do qual os bolsistas puderam ter uma amostra visual do que foi produzido músico-educacionalmente até então. Todos lamentaram a não existência dos registros em áudio dessa rica experiência, revelando-se, pela ausência, a importância dos registros sonoros das construções músico-educacionais.

Nós, membros do núcleo de coordenação do LEM-PIBID, receávamos falas preconceituosas a respeito do tipo de aprendizado musical realizado até então, e, por isso, preparamos questionamentos para que pudessem enxergar as ações pedagógico-musicais, os valores construídos e os saberes adquiridos pelas crianças. Felizmente, não foi necessário utilizar essa estratégia. Da parte dos bolsistas-educadores, houve falas de admiração pela força do trabalho de uma docente que conseguiu mobilizar uma grande quantidade de alunos para trabalhar com música, mostrando uma postura de respeito, palavra que acabou sendo o foco de trabalho da reunião.

No encontro posterior, contamos com a presença da Profa. Rosângela que, pessoalmente, relatou sua experiência e mostrou com entusiasmo a satisfação de fazer parte do projeto. Nesse dia, organizamos como se daria a apresentação oficial do PIBID aos docentes da E.E. Izac Silvério, ocasião em que a equipe foi recebida com festa e com a presença de representantes da Diretoria de Ensino Norte 2. Esse encontro será detalhado na seção 1.12. Entrando na escola, p. 57.

Como parte do trabalho de reconhecimento do *lócus* de trabalho, recomendei que reservassem uma tarde para explorar o bairro, de dentro da lotação mesmo, para que pudessem entender a geografia do local, ver as construções, a presença de igrejas, bares, lojas e outras escolas, e traçar um perfil da região.

O esforço de aproximar a realidade da Vila Albertina, bairro em que se situa a instituição de ensino, ao universo dos bolsistas de modo a não afastá-los do desafio de desenvolver projetos na escola, foi recompensador, e nem mesmo a notícia, amplamente divulgada por grandes meios de comunicação¹⁸, a respeito da criança que fora baleada em frente à escola, causou suficiente temor para afastá-los do projeto. O Izac, como a escola passou a ser chamada pelos PIBIDs, já pertencia à realidade de sua formação para o magistério.

1. 9. Carômetros: identificação das crianças

As aulas de Arte tinham duração de 50 minutos e cada turma da escola, duas aulas por semana. A professora Rosângela cedeu uma dessas aulas para os PIBIDs.

Organizados em duplas e um trio, os bolsistas ministravam as aulas de música para duas ou três turmas diferentes. Nessas ocasiões, Rosângela participava das aulas realizando as mesmas tarefas que as crianças e, ocasionalmente, dividia as aulas com os bolsistas, conduzindo algumas atividades.

Em coerência com a proposta do PIBID de valorizar a subjetividade dos indivíduos deste projeto, todos os PIBIDs concordaram com a importância de aprender os nomes dos alunos. Como as aulas eram de curta duração e era grande a quantidade de alunos, sugeriu-se o uso do carômetro, que é uma folha que contém as fotos com o rosto do aluno (a cara) e uma legenda com seu nome. Cabe ao professor (e ao bolsista) ver, examinar, estudar esses rostos durante a semana para memorizar o nome do aluno.

¹⁸Disponível em: <<http://noticias.r7.com/sao-paulo/noticias/crianca-e-baleada-durante-troca-de-tiros-entre-policiais-e-suspeitos-20100519.html>>. Acesso em 02 de Outubro de 2011.
<<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/05/crianca-e-atingida-por-bala-perdida-na-zona-norte-de-sp.html>>. Acesso em 02 de Outubro de 2011.

Saber quem era o sujeito do projeto foi o ponto de partida para as ações na escola. Esse sujeito era o aluno. Esse sujeito era o professor de classe. E também os inspetores, as merendeiras, os faxineiros, a caseira.

Saber quem é o sujeito começou com a investigação de seus nomes, o estudo de seus rostos. Mas continuou com a conversa que revelou os seus gostos e desejos musicais.

1. 10. Acerca do início das atividades e a escolha de um currículo

Mas, o que seria ensinado?

Tínhamos o entendimento do método a ser praticado, mas não havia clareza acerca dos objetivos específicos das ações a serem empreendidas. Qual currículo seria seguido? O PIBID deveria desenhar a sua própria proposta curricular?

O que deveria ser ensinado depois de localizar o tema gerador? O que seria feito depois de muito investigar, experimentar e criar com os jogos de Murray Schafer e John Paynter? O que fazer depois que os alunos já tivessem dominado o sentido da métrica, dos impulsos, das tensões e dos repousos, presentes nas propostas dalcrozianas? E depois que elas tivessem dominado o cancionário brincante nacional? O que deve ser ensinado primeiro? E o que vem em seguida? O que escolher em meio a tantas propostas interessantes aprendidas no curso de Licenciatura?

As discussões foram conduzidas de modo a levar o grupo a refletir a respeito de quais conteúdos emergem durante os jogos e as brincadeiras. O que os alunos aprendem primeiro? O que vem depois?

Durante uma das primeiras reuniões, Lucrecia Colominas me perguntou sobre como seria o currículo com o qual trabalharíamos na escola. Esperava, de certa forma, que eu já tivesse desenhado uma proposta curricular ou que, pelo menos, tivesse pensado em seguir alguma já existente. Falei-lhe sobre currículos abertos como os desenvolvidos por propostas democráticas e como gostaria que nosso currículo se inspirasse nelas. Tal proposta é desenvolvida em lugares como a Escola da Ponte da Vila das Aves, em Portugal, onde os projetos são desenvolvidos pelos alunos, cujos temas nascem de sua curiosidade. O conteúdo emerge da pesquisa realizada para o

desenvolvimento dos projetos. Os alunos apenas conferem no currículo nacional em que série está o conteúdo aprendido. Quando e o que vão aprender não pode ser ditado por um currículo nacional, porque nessa proposta educacional, o aluno é o sujeito/agente do aprendizado¹⁹. O aluno não se adequa à ordem e ao tempo do currículo, mas o currículo é adequado ao tempo e à ordem necessitada por ele.

Essa é uma forma ambiciosa para se desenvolver as atividades educacionais, já que exige do docente sensibilidade para conduzir os trabalhos sem sufocar o interesse do estudante e conhecimento de vários conteúdos curriculares para orientar os educandos. Contudo, vimos que essas propostas não poderiam ser aplicadas tal como concebidas, porque exige comprometimento da comunidade escolar e do coletivo de docentes, o que não era o caso. Contudo, tais propostas foram inspirações para a do PIBID. Ao mesmo tempo, um currículo descreve os conteúdos aprendidos organizadamente ao longo de um período, o que ainda não poderíamos realizar, já que o projeto estava começando a ser executado naquele momento e ainda não havia se passado tempo suficiente para se definir a história do grupo de estudantes e de docentes para se desenhar o currículo da educação musical daquela comunidade.

Decidimos, então, que nenhum currículo seria seguido, ao mesmo tempo em que todos os currículos seriam seguidos. Nesse sentido, qualquer proposta curricular (nacional, estadual, municipal, local, internacional) serviria ao PIBID, ao mesmo tempo em que nenhuma delas poderia ditar a ordem em que os conteúdos deveriam ser aprendidos. Somente o aluno e o professor saberiam, em sintonia e diálogo, o que seria adequado a ser estudado naquele momento.

1. 11. Os conteúdos musicais no projeto LEM-PIBID

Os conteúdos de uma disciplina estão ligados aos saberes construídos, adquiridos, desenvolvidos durante o seu estudo. Estão ligados ao conhecimento, relacionados à história e à cultura de um grupo social, o grande material que nos permite viver em sociedade.

¹⁹Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>> Acesso em 02 de outubro de 2011.

Abaixo, relaciono os conteúdos trabalhados no projeto LEM-PIBID. Eles foram levantados após contato com as crianças na escola e ampliados conforme o aprendizado foi sendo aprofundado.

Parâmetros sonoros:

- **Altura,**
Foram desenvolvidos outros conteúdos relacionados a esse parâmetro, como a comparação de extremos de altura, identificação de tessituras de pessoas e objetos sonoros (qual é o som mais agudo que você consegue produzir? E o mais grave? Qual o som mais agudo e grave possíveis de serem retirados desse objeto?), estruturação de escalas não convencionais, criação de melodias curtas, classificação de picos graves e agudos de uma melodia ouvida, entre outros.
- **Duração,**
Conteúdos derivados desse parâmetro foram experimentados na forma de realização e identificação de pulsação, subdivisão, criação e identificação de células rítmicas, aprendizado de ritmos característicos do baião, jongo, samba e maracatu. Distinção entre sons longos e curtos, desenvolvimento de escalas de duração (do som mais longo para o mais curto e vice-versa). Exploração de variação de andamentos no deslocamento espacial, na variação das músicas estudadas. Identificação de diferentes andamentos nos exemplos musicais e nas melodias estudadas.
- **Timbre,**
Escuta e classificação de timbres diversos, dos escutados na paisagem sonora de dentro e fora da sala de aula, dos instrumentos musicais disponíveis na sala de aula, dos levados pelos PIBIDs, dos apreciados nas gravações e nos vídeos. Construção de instrumentos musicais diversos, exploração dos timbres produzíveis com o corpo. O uso da voz como instrumento musical e cuidados na emissão vocal.
- **Intensidade**

Identificação das intensidades dos sons levantados no mapeamento sonoro da escola, identificação e produção de sonoridades em seus picos de intensidade. Identificação do desenho de intensidades de uma peça (dinâmica) e modificação desse desenho por meio de jogos de desafio. Construção de escalas de intensidade.

Elementos básicos da música:

- Ritmo
- Melodia
- Harmonia
- Andamento
- Dinâmica

Esses elementos básicos foram estudados dentro dos parâmetros sonoros, como pode ser visto na seção descrita logo acima. A harmonia não foi estudada como um conceito, mas vivenciada na forma de atividades com contexto harmônico com o uso de violão nas aulas.

O silêncio

O silêncio foi trabalhado não somente no contexto musical, mas também no contexto da convivência em grupo. Esse conteúdo foi estudado a partir das questões: como dissociar o silêncio das regras de disciplina? Como pedir silêncio sem gritar? Como fazer do silêncio um espaço para a expressão em vez da repressão?

Para que os primeiros conteúdos pudessem ser aprendidos, os estudantes experimentaram as seguintes ações:

- Escuta
- Registro
- Improvisação
- Criação
- Arranjo

Os conteúdos desenvolvidos para construir a atitude musical do grupo podem ser listados como:

- Espaço para o fazer criativo
- Escuta da opinião do outro
- Valorização do erro
- Respeito à diversidade
- A não delação
- O direito à expressão de sua opinião, de seus sentimentos.

1. 12. Entrando na escola

De acordo com o que havíamos escolhido como conduta de trabalho, planejamos em conjunto o que seria levado à escola para nosso primeiro encontro com os professores. Pensamos em como apresentar a proposta para conquistar o apoio dos docentes da E.E. Prof. Izac Silvério, mostrando-lhes a importância do projeto de música e explicando-lhes como seriam realizadas as atividades no espaço.

Imaginamos que seria importante se os professores pudessem vivenciar uma amostra do que planejávamos para as crianças, para que pudessem saber o que e como seriam desenvolvidas as atividades. Para isso, organizamos um roteiro de ações que incluíam jogos sonoros cuja condução seria revezada entre os bolsistas. A apresentação do projeto coube à coordenadora Profa. Dra. Luiza Christov e a esta pesquisadora.

Fomos recebidos no dia 12 de maio de 2010 por todos os professores da casa, pela coordenadora Profa. Elisabeth, diretora Profa. Edna, vice-diretora Profa. Silvia. A Profa. Dinorah Gomes Sanches, PCOP (Professora Coordenadora da Oficina de Arte) da Diretoria de Ensino Norte 2 também estava presente, assim como uma representante do Dirigente da mesma diretoria.

Durante a primeira parte da reunião, houve a fala de boas-vindas da direção, e apresentação de fotos pela profa. Rosângela, mostrando os trabalhos de educação musical anteriormente por ela realizados. A nossa presença foi muito valorizada pelo

fato de sermos membros de uma universidade estadual e desenvolvermos um trabalho financiado por uma agência federal.

Após nossa apresentação formal, iniciamos o trabalho de sensibilização. Pedimos para cada professor se apresentar e falar de seu envolvimento com música. A maior parte dos docentes se mostrou empolgada com as propostas musicais, alguns afirmaram que já haviam desenvolvido experiências musicais na sala, levando peças da MPB para serem apreciadas pelos alunos. Dois professores mostraram proximidade com a área, porque estudaram canto e violão sendo que um deles, o Professor Heleno, é membro de um grupo de pesquisa folclórica. Mas o que nos surpreendeu foi a fala de alguns professores que afirmaram não gostar de música, apesar de aceitarem a presença do projeto. Essa escuta das opiniões dos professores foi essencial para estabelecermos o primeiro momento da relação que se desenvolveria conturbadamente ao longo dos dois anos de convivência que se sucederam, porque mostrou o nosso interesse em dialogar e oferecer espaço de escuta desses trabalhadores, que pouca oportunidade têm de se expressar no seu cotidiano.

Frisamos a necessidade de parceria e a importância da atuação dos docentes da casa como conselheiros dos bolsistas, contribuindo com as ações do projeto quando sentissem necessidade de orientá-los em relação a condutas e metodologias de ensino. Preocupamo-nos em valorizar o trabalho dos professores, mostrando que tinham muito a ensinar aos graduandos e que seriam excelentes referências aos bolsistas graduandos.

Mas o que os PIBIDs iriam ensinar aos alunos? Haveria aula de flauta doce? De violino? De percussão? De MPB? De fanfarra? Procuramos explicar que em nossa proposta ensinaríamos os alunos a escutar, a valorizar o silêncio, a criar, a brincar musicalmente, experimentar os sons e trabalhar com a linguagem musical com os materiais disponíveis na escola a partir dos conhecimentos e desejos das crianças. Essas colocações trouxeram outras dúvidas, como era esperado. Por isso, oferecer vivências musicais mostrou-se importante para que pudessem experimentar como as atividades seriam conduzidas.

As experimentações foram conduzidas, em primeiro lugar, pelos bolsistas-educadores André e Clara, que ofereceram aquecimento e estiramento corporal e vocal, explicando que esse tipo de exercício seria importante para preservar a voz do docente em seu cotidiano. Seguiu-se com exercícios de escuta propostos por Murray Schafer em *Educação sonora* (SCHAFER, 2009), nos quais os participantes deveriam localizar determinadas sonoridades pelo seu timbre. Ao final de cada exercício, o bolsista procurava conectar o processo de escuta vivenciado e as relações existentes entre professores e alunos em sala de aula. Se não somos capazes de escutar como seremos capazes de ensinar e aprender? Essa foi a pergunta que fizemos aos professores e que motivou os professores a falar sobre as suas experiências musicais. A maioria deles já tinha passado pela experiência de trabalhar com música em sala de aula utilizando parlendas, canções para organizar os alunos ou músicas temáticas para ensinar alguma matéria, mas com exceção da professora de Arte, Rosângela, nenhum havia experimentado trabalhar com música como linguagem. Esperavam, como resultado final do projeto, que os alunos ficassem calmos e concentrados, mostrando que as expectativas de aprendizado do ponto de vista dos professores eram comportamentais e não musicais.

As falas de encerramento do encontro foram promissoras, motivadoras, desejosas de uma boa parceria entre escola de educação básica e universidade.

1.12.1. Primeiros momentos dos grupos

No dia 20 de maio começaram as incursões dos PIBIDs à escola, desta vez, organizados em duplas (André Nascimento e Ravi Landim, Camila Borges e Tatiane Mendes, Clara Saito e Larissa Costa) e trio (Thaís Marcolino, Daniela Guimarães e Rebeca Areno). Sarah Cangussu, a décima bolsista, por problemas de horário trabalhou sem parceiro no primeiro momento, e, depois, organizou-se formando trios com as duplas Clara/ Larissa e Camila/ Tatiane.

Nessa primeira semana, os bolsistas puderam conversar com os professores de classe, os funcionários e equipe de direção da escola. Fizeram reconhecimento de campo, visitando os vários espaços em que poderiam desenvolver trabalhos com os alunos. Efetuaram o levantamento do material disponível para as práticas musicais,

bem como dos materiais que não são usualmente utilizados para esse fim, como latas, caixas de papelão, cabos de vassoura, entre outros.

A primeira conversa com os professores de classe foi essencial para que os PIBIDs pudessem conhecer um pouco de sua experiência musical, saber de suas expectativas em relação ao projeto, levantar quais trabalhos com música já estavam sendo desenvolvidos e como poderiam contribuir com seus conhecimentos específicos. Esse encontro também foi o espaço para que aprendessem os dados sócio-econômicos-culturais detidos pelos docentes da casa.

Das crianças que frequentam a escola, segundo a constatação dos professores que conviviam com as crianças e seus familiares, havia um grande número que vivia em ambientes familiares desestruturados, expostas ao tráfico de drogas e à prostituição. Alguns desses alunos sobreviviam em um ambiente onde a violência encontrava-se dentro de casa. Muitas tinham nas refeições realizadas na escola a garantia de alimento, havia casos de crianças que não tinham acesso a banheiro com chuveiro e que iam à escola durante dias seguidos utilizando a mesma roupa. Outras crianças tinham sido apontadas como trabalhadoras do tráfico de drogas, o que acabou se confirmando em situações posteriores com a presença frequente da polícia na escola. Esses problemas socioeconômicos manifestavam-se em aula por meio da dificuldade de concentração dos alunos, da indisciplina, do anseio por afeto e atenção; no relato dos professores, esses seriam os principais desafios dos educadores-bolsistas, que não deveriam desanimar diante deles.

Outra função desse contato foi estabelecer um importante acordo: todas as crianças deveriam participar das aulas, em nenhum momento as aulas de música poderiam ser vistas como recompensa por bom comportamento ou como atividade supérflua, não podendo o aluno realizar aulas de reforço nesse horário. A todos os docentes foi feito o convite para participarem das atividades de música, de modo que pudessem aprender o repertório de canções e jogos e repeti-los em suas aulas.

Os relatos dos educadores-bolsistas sobre o encontro mostravam o ambiente cordial estabelecido nesse início de atividades, muita empolgação e planos para um ano que reservava uma colheita educacional muito farta:

Ao sair da escola tive uma ótima impressão de todos. Fiquei muito feliz por trabalhar com professoras que se mostraram abertas e animadas. Será um desafio trabalhar e lidar com questões tão sérias, como desestruturação familiar, passividade, etc. Mas sei que realizaremos um ótimo trabalho. (André, relato de 20/05/2010)

A impressão que ficou para mim dessa visita foi de que o nosso trabalho será bem acolhido pela escola. Mesmo as professoras que não trabalham com música se mostraram disponíveis para nos ajudar, responder nossas questões, nos dar dicas, etc. Acredito que a nossa presença, mesmo nesse curto primeiro contato, já tenha causado algum questionamento sobre os motivos da ausência da música em suas aulas. A direção se preocupou em revitalizar um espaço morto da escola para que pudéssemos trabalhar melhor, um exemplo da importância que estão dando para a nossa chegada. Para mim, esse acolhimento serve de grande incentivo e me faz lembrar da responsabilidade que temos. (Camila, relato de 24/05/2010)

1.12.2. Reunião de pais e mestres

Organizados em duos e trios, os PIBIDs compareceram às reuniões de pais e mestres realizadas no período das aulas. Cada dia da semana foi dedicado a uma das séries e aos bolsistas cabia apresentarem-se aos pais e explicar o projeto do qual seus filhos fariam parte. Essa aproximação produziu importantes dados para compreender a situação dessa escola pública perante a comunidade.

Como é comum nesses encontros, os pais presentes eram justamente os mais envolvidos com o estudo das crianças. Os que não costumam comparecer são os que não se envolvem tanto, e por consequência, têm filhos menos incentivados. Apesar disso, as manifestações eram de descrédito na escola e na qualidade de ensino proporcionada. Aula de música não seria “coisa de escola particular”? Por que o projeto estava sendo realizado naquele lugar? Estaria ligado a algum grupo religioso ou político? Teriam de pagar algo? As crianças deveriam comparecer em outros horários? O que os bolsistas ganhariam com isso?

Nesse sentido, a fala da bolsista Daniela Guimarães foi essencial para mostrar aos pais uma experiência diferente da conhecida por eles. Daniela falou de seu próprio percurso como aluna de escola pública estadual que ingressou em faculdade pública estadual para estudar música. Ainda descreveu o projeto como uma possibilidade de as crianças entrarem em contato com a música e verem nela um caminho para a

continuidade dos estudos, como lhe aconteceu. Esse relato impressionou os pais, que acreditavam que a universidade pública é espaço de estudantes de escola de elite. Essa crença explicaria a baixa frequência de alguns alunos e os altos números de evasão escolar. Famílias que não acreditam na escola como espaço de formação e transformação social não veem sentido na dedicação aos estudos.

O contato com o projeto produziu outras expectativas: as crianças estudarão violino? Ganharão uniforme especial? Tocarão com algum músico famoso?

Essas informações sobre projetos sócio-musicais, amplamente divulgadas pelos meios de comunicação, compunham positiva e negativamente o universo musical das famílias que frequentam a escola Izac Silvério. Por meio das divulgações, a comunidade tomou conhecimento da possibilidade de um fazer musical, de conhecer instrumentos de concerto, como o violino, que apareceu na fala de um dos pais, de esperar por uma iniciativa nesse sentido. Por outro lado, o fazer musical parece ser associado ao universo da fama e do reconhecimento. Ao mesmo tempo, essas expectativas demonstram uma postura ligada à espera de que algo fosse feito por eles, que as políticas culturais são privilégios que aparecem no meio comunitário, em vez de serem motivo de reivindicação.

Se essa era a postura dos pais, esperávamos que os filhos também tivessem expectativas semelhantes e, por isso, nos organizamos para lidar com elas.

1.12.3. Com o pé na sala de aula

O planejamento do primeiro contato dos PIBIDs com os alunos foi feito a partir de nossos próprios questionamentos: como faríamos para descobrir o que as crianças sabiam de música? O que queriam aprender? O que essas crianças desconhecidas gostariam de saber sobre o projeto e os bolsistas?

Pensando nessas questões, sugeri um começo em que os bolsistas pudessem coletar informações em horários outros que não os da aula, como, por exemplo, nos períodos de entrada e saída dos alunos, ou os intervalos para o lanche. Nesses momentos, fora das amarras das carteiras e cadeiras da sala de aula, as crianças poderiam brincar, ensinar e aprender jogos musicais e nessa interação, os bolsistas poderiam levantar dados acerca do seu repertório e conhecimento musical.

Apesar de aparentar ser uma proposta agregadora, foi apropriadamente revista pela coordenadora do projeto. A partir de sua experiência com trabalhos de inserção artística em escolas públicas, Luiza percebeu que essa estratégia poderia gerar desencontros, como, aliás, foi observado posteriormente, em situações ocorridas na mesma escola. Seu receio era que os alunos e professores, acostumados com uma abordagem vertical e descendente, pudessem desmerecer o trabalho dos PIBIDs.

De fato, ao longo dos meses, desenvolveram-se, em algumas ocasiões, atritos causados pelo pouco entendimento de alunos e professores em relação à proposta, os quais foram difíceis de serem contornados. Esses desmerecimentos, atritos, desentendimentos, aconteceram, sobretudo, pelas diferenças na compreensão do significado da palavra respeito, que, na comunidade escolar era reconhecida a partir de uma perspectiva hierárquica, ligada a ordens apresentadas que, esperava-se, fossem cumpridas e que mantinham uma clara diferenciação entre os papéis do professor e do aluno.

Por prever essa situação, Luiza recomendou que esse início se desse imediatamente na sala de aula, com os bolsistas na posição do docente no “alto” de seu papel hierárquico, para que depois da aceitação, o processo de desconstrução do sentido do respeito pudesse se desenvolver com menos dificuldades.

Nesse papel de professores, os PIBIDs planejaram as primeiras ações diagnósticas: por meio de jogos de entrevista e brincadeiras cantadas, puderam delinear o quanto as crianças sabiam a respeito de diversos assuntos, se eram capazes de cantar afinadamente, se podiam manter a pulsação de uma música e determinar o nível de dificuldade ao qual eram capazes de se adaptar na realização um exercício rítmico; buscava-se saber, também, se os alunos seriam capazes de realizar exercícios de escuta e memória auditiva, se já estudavam música em outros projetos ou em outras escolas, quais eram seus gostos musicais e, sobretudo, o que esperavam aprender nas aulas de música.

Além de conhecer seus alunos, os PIBIDs tinham como segundo objetivo, nesses primeiros encontros, mostrar de onde vinham. Deveriam levar fotos do Instituto de Artes, falar do instrumento que tocavam, de como estudavam música e

porque tinham abraçado essa área. Deveriam falar de si da mesma forma como esperavam que os alunos entregassem informações de suas vidas.

Assim como nesse primeiro momento, as ações diagnósticas eram consideradas necessárias como preparação, a cada vez que um novo conhecimento era trabalhado. Dentro da metodologia utilizada por escolha desta pesquisadora e da coordenadora do projeto, esse processo diagnóstico recebeu contornos freirianos por corresponder, no método Paulo Freire, ao levantamento do “universo vocabular” do aluno. No processo de alfabetização libertária de Freire (FREIRE, 1979, p. 23), levantar o universo vocabular do aluno consistia em procurar palavras com grande peso emocional e existencial para o educando, utilizando-as como “palavras geradoras”. Essas palavras significativas para a história do aluno eram utilizadas como elemento propulsor de todo o projeto educativo. No contexto de educação musical, procurávamos por temas geradores que pudessem ser nossas “molas propulsoras” para o desenvolvimento dos projetos das turmas.

Prevendo a necessidade de organizar ferramentas de silêncio, levantamos quais ações poderiam ser tomadas para pedir a reorganização dos alunos e incentivar o uso de seu direito à palavra. Estratégias como bater palmas em um determinado ritmo para que os alunos o repetissem ou respondessem a ele (como a conhecida frase pampararam, pam-pam), cantar uma melodia conhecida, realizar brincadeiras que exigissem respostas imediatas, tudo para evitar o grito e o pedido de silêncio costumeiros em muitas situações de ensino, para reorganizar os alunos.

Um dos jogos mais bem sucedidos foi a declamação ritmada da frase “quem está me ouvindo põe a mão na cabeça (ou no cotovelo, no joelho, na barriga, na testa, no queixo, no pé, entre outros)”, que posteriormente ganhou novas versões como pôr a mão em partes do corpo com nomes menos comuns (clavícula, omoplata, rótula, entre outros), aumentando o universo vocabular dos alunos. Outra variação era apontar uma parte do corpo e dizer outra, brincando com a atenção e escuta dos alunos.

Outra ação que concordamos realizar foi a roda de conversa ao final de cada aula para verificar o que os alunos haviam entendido de tudo o que havia sido feito durante a aula.

Para a organização das falas, cada grupo de bolsistas decidiu quem conduziria qual momento da aula, e qual seria a estratégia para garantir a escuta da voz de cada aluno nas rodas de conversa, ou durante a aula. Algumas duplas optaram por usar animais de pelúcia, como Camila e Tatiane, que levaram o leão Leo que, brincando com o nome de um famoso cantor de música sertaneja (Luan Santana), foi apelidado “Leo Santana” pelos alunos. Outras duplas preferiram o uso da bola e outros, optaram por não utilizar objetos e trabalhar com o tradicional levantar a mão para falar.

Essa última estratégia se mostrou difícil de ser seguida, não somente nesse primeiro encontro, mas, também, ao longo dos meses de aula, porque sempre o aluno que começava a falar primeiro, avançando na direção do educador-bolsista, estando ou não com a mão levantada, acabava ganhando o direito à palavra. Avaliando essas situações nas reuniões do PIBID, percebemos que eram sempre os mesmos alunos que tinham o direito à palavra porque raramente eram contestados. Vimos que isso acontecia porque, de certa forma, permitir que esse aluno continuasse falando impediria que ele ficasse gritando, pedindo a sua vez de falar. Decidimos, então, que apelariamos para o cumprimento da regra, lembrando-a a cada fala: “Ana vai falar primeiro porque ela levantou a mão sem falar junto”, “você vai falar depois porque não esperou o colega terminar de falar”, “que pena, queria tanto ouvir o que tem a dizer, mas você só vai poder falar depois de João, porque continua falando sem levantar a mão”. Outra proposta era dar o direito à palavra por meio de brincadeiras de escolha (uni, duni, tê; lá em cima do piano; minha mãe mandou escolher, entre outros), antes mesmo de perguntar quem gostaria de comentar a sua experiência sobre algo. Embora essa discussão toda tenha sido feita para pensar o direito à palavra, é necessário ressaltar que a ansiedade do aluno (e dos professores-bolsistas) era em relação ao direito à primeira palavra e a falta de paciência para escutar a fala dos colegas, o que, com o tempo e com as estratégias traçadas foi sendo melhorado.

Os alunos eram conduzidos da sala de aula para a sala de vídeo, onde aconteciam as atividades, por meio de brincadeiras de escuta ou caminhando segundo a pulsação de uma música. Estratégias como fingir caminhar na Lua ou no fundo do mar, ou, ainda, realizar um gesto ao soar de um instrumento eram ferramentas para organizar o percurso entre salas, sem precisar utilizar o recurso da fila indiana separada por gênero. Trabalhar o percurso entre salas mostrou ser muito importante para o aluno, porque, nessa transição entre espaços, acontecia a transição entre disciplinas escolares, entre o espaço disciplinador e o espaço libertador.

1.12.4. Ações e reações das crianças

Esses primeiros encontros foram especiais e causaram euforia entre as crianças. Segundo a Profa. Rosângela, o espaço oferecido para a expressão das opiniões e dos gostos parecia ser o que as crianças há muito tempo ansiavam ter, mas, em razão das regras escolares tradicionalistas, não tinham esse tipo de oportunidade.

Os docentes-bolsistas realizaram uma brincadeira em que os alunos eram entrevistados, respondendo a perguntas sobre suas preferências. Apesar de ser simples e não oferecer desafios, a brincadeira foi um sucesso e precisou ser repetida em encontros posteriores. Era-lhes prazeroso responder o que gostavam de comer, o desenho preferido, a brincadeira mais apreciada, o lugar mais legal, o sonho a ser alcançado. Os pedidos para voltar a brincar de entrevista se repetiram muito nas primeiras aulas, demonstrando o quanto precisavam de espaço para expressar seus pensamentos.

Nas gravações analisadas em nossas reuniões semanais, vimos que, nessa atividade, nem todos os alunos tinham paciência de esperar pela vez de falar ou aguardar o fim da brincadeira, porque viam, pela sequência dos colegas, que sua vez demoraria a chegar. Por isso, estabelecemos a estratégia de organizar a fala randomicamente ou via sorteio, como foi apontado anteriormente, de modo que não se desenvolvesse o desconforto da espera. Essa mesma estratégia foi escolhida para organizar a experimentação de instrumentos musicais e objetos sonoros.

1.12.5. Avaliação diagnóstica

As informações obtidas por meio de avaliação diagnóstica podem ser descritas em dois blocos, o primeiro em relação às dificuldades musicais, que apontavam o que os estudantes precisavam aprender e o segundo em relação aos gostos:

Dificuldades musicais:

- manter a pulsação nos jogos ou nas canções;
- passar um objeto para o colega dentro da pulsação;
- falar o próprio nome em uma sequência realizada na pulsação;
- alternar o uso das mãos e dos pés;
- alternar o uso dos pés;
- repetir ritmos simples;
- cantar no registro de sua voz;
- cantar afinadamente;

Essa era a realidade de maior parte das turmas, mas havia algumas crianças que detinham grande domínio rítmico, capazes de manter-se dentro da pulsação nas atividades, conseguindo improvisar ritmicamente, imitando satisfatoriamente motivos rítmicos sugeridos pelos bolsistas. Essas eram as que tocavam na escola de samba do bairro, ou jogavam capoeira, ou ainda, faziam aula de batuque no projeto Amigos da escola. Havia, também, as crianças que conseguiam afinar ou fazer a transposição de oitava corretamente, quando eram os bolsistas que conduziam a aula. Mas esses estudantes correspondiam a um pequeno número, sendo que os desafios gerais eram os listados acima.

Nas entrevistas das crianças os seguintes gêneros musicais foram constatados: Axé, Black, Forró, Funk, Gospel, MPB, Pagode, RAP, Rock, Sertanejo. Dentre essas constatações, surpresas como Raul Seixas, Rita Lee, Elvis Presley, Michael Jackson

foram nomes citados, mostrando que o gosto musical era eclético apesar da maioria tender para o funk e o sertanejo em suas preferências.

Nas atividades diagnósticas os educadores-bolsistas constataram grande dificuldade de o aluno escutar seus colegas. Essa dificuldade não era generalizada, mas característica das turmas tidas como as mais agitadas. A não-escuta somava-se com o pré-julgamento presente na fala de algumas crianças, como sinais da violência sofrida por elas em seu cotidiano: “você não sabe nada”, “vai logo, seu burro”, foram frases que marcaram os bolsistas. Outras atitudes dos alunos, como desprezar o gosto musical dos colegas, principalmente daqueles que se manifestavam pouco em sala de aula, foram detectadas ao longo das atividades.

Esses eram os desafios extra-musicais que precisariam ser vencidos para que os desafios musicais fossem também fossem enfrentados. Desde o começo, todos os membros do PIBID sabiam que as dificuldades poderiam ser vencidas com respeito, afeto, inteligência e sensibilidade. Um exemplo desse tipo de ação foi relatado por Camila durante reunião em 31 de maio de 2010:

Em uma das entrevistas, a bolsista Tatiane Mendes conduzia a atividade quando uma das crianças disse que gostava de forró. Os colegas prontamente a caçoaram, como se forró fosse um ritmo musical fora de moda. Seguindo a ordem da disposição dos alunos na roda, Tatiane deu a voz para a bolsista Camila, que estava sentada junto com as crianças. Camila disse com confiança que sua música preferida também era o forró. Nenhum aluno se manifestou, apenas a criança desprezada sorriu.

1.12.6. A escolha da forma circular

O círculo é considerado a forma geométrica perfeita. Duas características fazem dela uma forma especial: não tem nenhum lado e, ao mesmo tempo, apresenta infinitos números de lados. Essa forma perfeita simboliza vários elementos diferentes: a união, a perfeição, a democracia, os ciclos de vida e de morte, a correção.

Nas áreas educacionais, o círculo está presente na organização dos alunos para a realização de jogos, brincadeiras e conversas, tendo sido escolhida por acolher a todos os membros da sala de aula em igual nível de importância. Para estar na roda, o

professor sai do lugar da cátedra, coloca-se em pé de igualdade hierárquica em relação a seus alunos. Nesse lugar, os olhos se cruzam e é possível enxergar a todos quando estamos com o corpo voltado para o centro da roda. Ao mesmo tempo, nos isolamos ao simples movimento de meia-volta, dando as costas para o centro.

Essa formação que favorece o diálogo e minimiza as distâncias hierárquicas porque coloca os sujeitos no mesmo nível do olhar uns dos outros, foi escolhida para ser o modo de organização ideal dos PIBIDs nas diversas situações coletivas, nas reuniões semanais, nas aulas ministradas pelos educadores-bolsistas, nas reuniões com os docentes da escola.

1.12.6.1 A roda na escola

A roda no contexto escolar foi uma marca espacial, cartográfica, deixada pelos PIBIDs. Significava a quebra da rotina cheia de retas das crianças: a reta das filas de entrada, das carteiras enfileiradas, da fila de saída, da fila da merenda, da fila para comer porque até a mesa era retangular. A organização em linha reta não inspira diálogo e nem comunhão, mas ordem, disciplina, normalização.

A formação em roda era tão especial aos discentes que apareceu em seus registros gráficos, representando, ao lado de instrumentos musicais, as aulas de música:

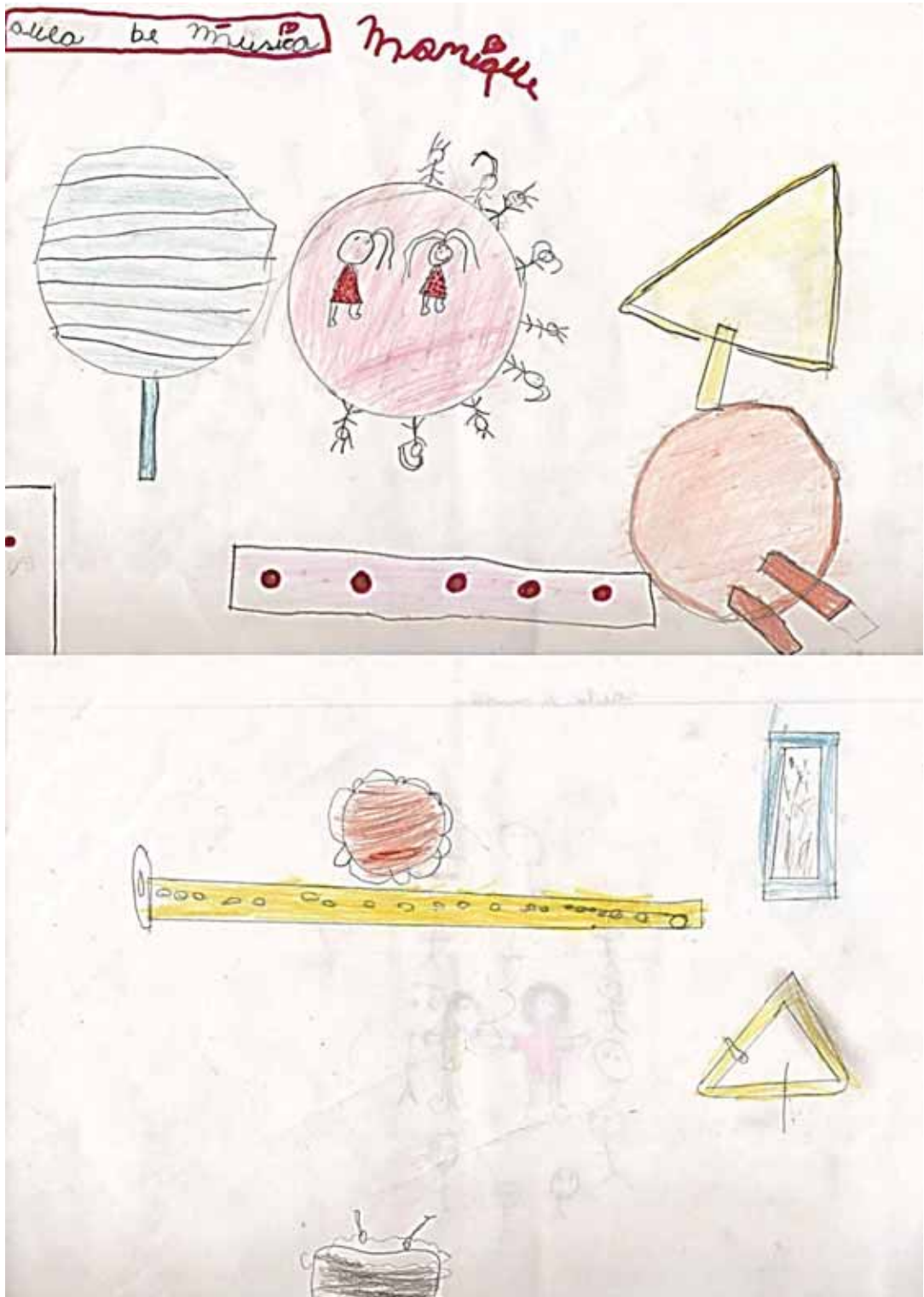


Figura 10 Desenhos de Monique, 3ª série C

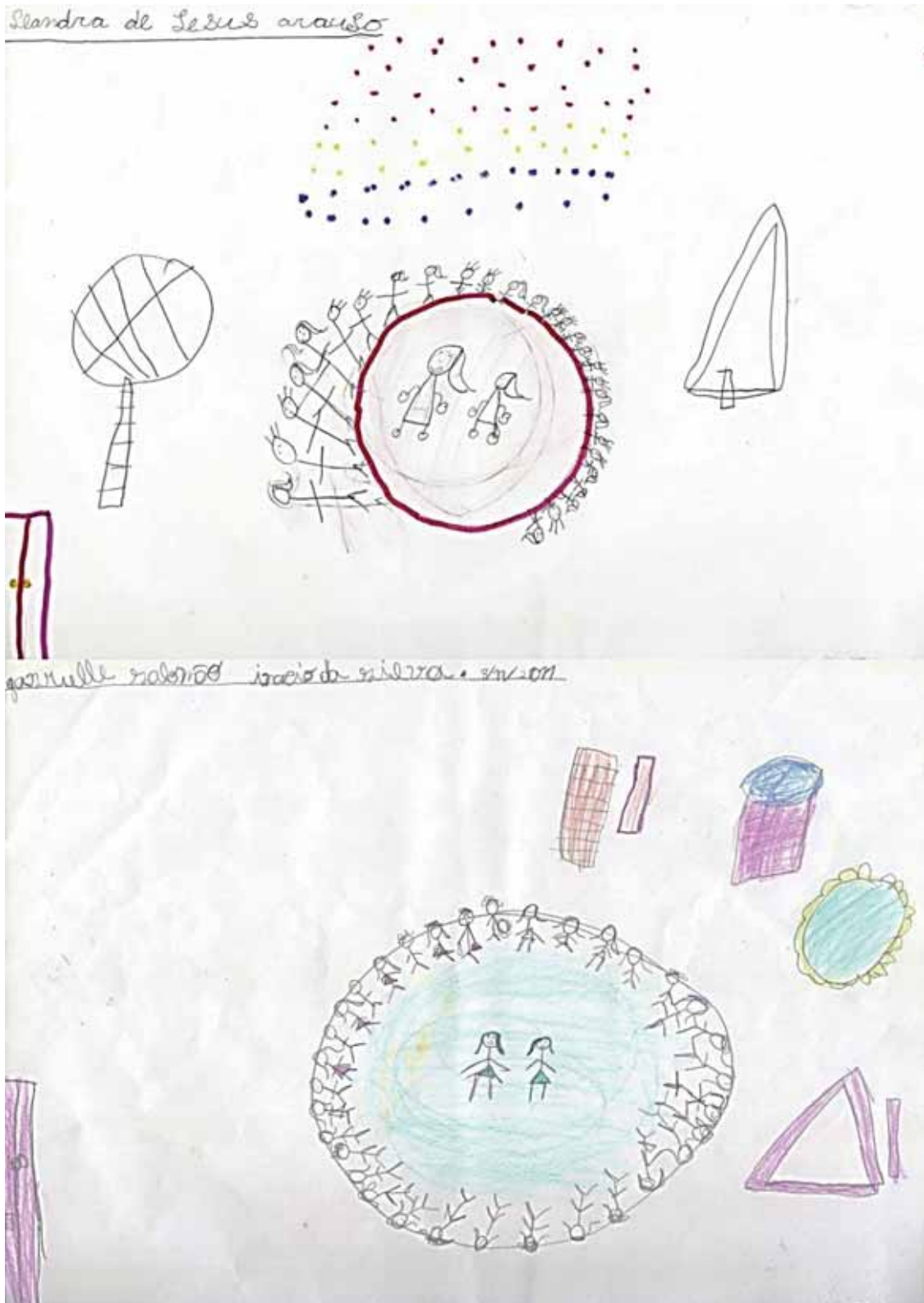




Figura 12 Desenhos de Maiara e Vitória, 3ª série C

No centro da roda, com o desenho do corpo humano traçado diferentemente do desenho das demais figuras, as duas bolsistas-educadoras Bruna e Thaís são representadas com destaque, no meio da roda. A estrutura corporal escolhida para as PIBIDs é a das figuras geométricas planas (triângulo, retângulo, ampulheta), no lugar do modelo corpo-palito, utilizado para representar as próprias crianças. Além disso, em alguns exemplos, as bolsistas-docentes são representadas com cores e as demais figuras humanas, em traços feitos com grafite. A escolha do tipo de estrutura corporal, das cores, da localização no centro da roda, espaço de evidência e acolhimento, demonstra o quanto Bruna e Thaís eram queridas pelas crianças e estavam integradas ao grupo.

Quando o centro da roda está vazio, a imagem sugere movimento, como é o caso do desenho de Guilherme, que mostra a roda organizada sobre o círculo que marca o centro da quadra, as bolsistas-educadoras posicionadas em lugares opostos na roda, apresenta uma brincadeira em que as crianças reagem de diferentes maneiras: erguendo os braços, afastando os pés, afastando-se ou entrando nos limites da roda.



Figura 13 Desenho de Guilherme, 3ª série C

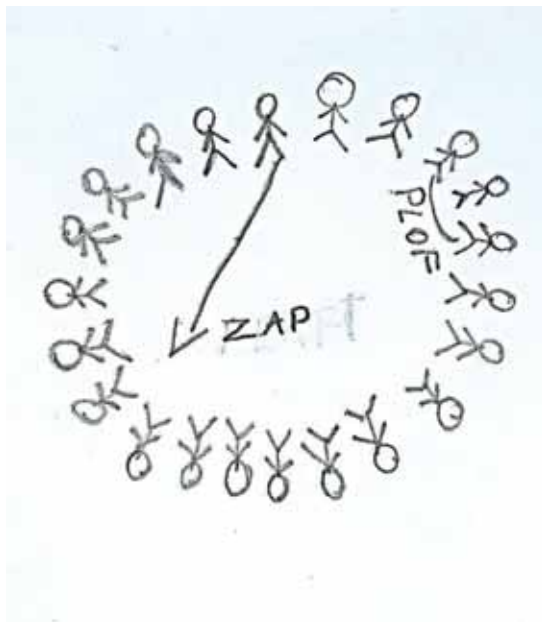


Figura 14 Detalhe do desenho do aluno Dyefferson

Na Figura 14, Detalhe do desenho do aluno Dyefferson, os sujeitos são representados com um único tipo de traçado, o homem-palito. O movimento está representado pelas setas legendadas com as onomatopéias utilizadas do jogo ilustrado: *zap* e *plof*.

A série de imagens mostradas anteriormente mostram o quanto essa forma de organizar os estudantes foi significativa, assim como a relação afetiva estabelecida com as bolsistas-docentes e o instrumental que representavam as aulas de música, que eram planejadas para serem integradoras, não normalizadoras.

1.12.6.2. A roda dos PIBIDs

Nas rodas de conversa das reuniões do PIBID, tínhamos espaço para a fala de todos. As pautas de cada reunião eram fechadas de modo a atender as dificuldades dos bolsistas, levar material didático, realizar exercícios de organização de aula, e escutar os relatos das atividades.

Nessa formação, todos os assuntos voltados à experiência escolar eram discutidos, das grandes e pequenas conquistas semanais, das dificuldades relacionadas à organização do planejamento, à realização das atividades, à convivência com os alunos e demais docentes, e, principalmente, o compartilhamento de sentimentos em relação ao trabalho, como a alegria, a tristeza, a empolgação e a angústia de realizar um trabalho que requer tão grande responsabilidade. Não havia distinção hierárquica, nem predominância de uma fala em relação à outra. A todos era permitido expressar-se, desde que procurassem ser sinceros e respeitosos. Esse tipo de organização foi crucial para que as atividades pudessem acontecer com a entrega e a profundidade que tiveram.

Os encontros tinham de três a quatro horas de duração, nas noites de segunda-feira, em 2010, e de terça, em 2011. Conforme se mostrava necessário, fazíamos encontros práticos, com a realização de jogos.

Em períodos posteriores às visitas de orientação realizadas na escola, estudávamos os vídeos gravados nas aulas ministradas pelos educadores-bolsistas. Para preparação do estudo, como orientadora, eu escolhia recortes de dois momentos de cada dupla de bolsista; o primeiro em que ele mostrava dificuldade em conduzir alguma atividade, e outro, que considerava o ponto alto de sua atuação.

O grupo assistia às imagens e depois, cada bolsista tecia comentários sobre o que tinha visto, dizendo o que teria feito de diferente, a novidade na ação do colega vista na tela, o que poderia ser elogiado e o que poderia ser criticado. Os recortes de vídeo eram comentados pelos membros do grupo, tomando o cuidado para criticar de forma respeitosa e afetuosa e elogiar efusivamente quando cabia elogio.

1.12.7. Das visitas de orientação

As visitas de orientação aconteciam periodicamente. Nesses encontros, eram observados o planejamento das aulas, a maneira como eram conduzidas, as estratégias utilizadas, a relação com os alunos. Também se entrevistavam os professores de classe, para que pudessem falar a respeito de como vinha sendo o acompanhamento dos estudantes em relação às aulas de música e como viam o trabalho de docência dos bolsistas. Com isso, além de conhecer o trabalho dos bolsistas a partir de outro ponto de vista, esperava-se valorizar a atuação do professor, considerado experiente. Essas informações também eram discutidas nas reuniões dos grupos.

Nas visitas, minhas ações como orientadora e pesquisadora podem ser vistas em dois momentos distintos:

No início das atividades, procurava sentar-me com os alunos para participar das aulas com eles; posteriormente, fui assumindo o espaço fora da roda, observando as atividades de longe, para que alunos e professores pudessem trabalhar sem serem incomodados com a figura de um “estranho” em sala de aula. Nos intervalos, conversava com as crianças para que elas me conhecessem e não estranhassem a

minha presença, principalmente porque eu andava com uma câmera filmadora para registrar as atividades. Procurava, também, não interferir muito na condução das aulas, para que os educadores-bolsistas não se sentissem intimidados com minha presença e a condução do trabalho não fosse interrompida. Assim, a interferência só acontecia quando o bolsista pedia ajuda, ou quando a aula parecia fugir ao seu controle. Em um segundo momento, embora me colocasse do lado de fora da roda, passei a interferir mais.

No tempo disponível dos bolsistas, logo após cada aula ou, se não fosse possível, após a realização de um conjunto de aulas, conversávamos sobre os pontos observados, e lhes dizia as minhas impressões, em diálogo com as impressões dos próprios bolsistas. Era muito interessante para o educador-bolsista receber a devolutiva de desempenho de suas aulas porque, às vezes, tinham dificuldade em avaliar o que, realmente, ocorrera: às vezes, ele achava que a aula tinha sido um caos, mas, na verdade, o que acontecia era o barulho das crianças mergulhadas nas propostas da aula; em outras ocasiões, acreditava que a aula tivesse transcorrido muito bem, quando, na verdade, as atividades sugeridas tinham se mostrado difíceis para os alunos, tornando a aula arrastada e desinteressante.

Realizar essas orientações foi um grande desafio. Como atuar sem ser inconveniente? Como interferir sem prejudicar a relação entre educando e bolsista? E sem perder o momento certo de interferir? Ao longo das atividades, foi preciso aprender a identificar alguns desses momentos, certamente cometendo muitos erros, mas assim como os demais PIBIDs, estava em um projeto no qual o erro era permitido e possível, pois acreditava-se ser necessário, para que pudesse haver o aprendizado para o acerto.

1.12.8 Os registros realizados pelos bolsistas

Foi recomendado aos bolsistas que registrassem seus planejamentos e relatos de aula em um “diário de bordo”, um caderno em que anotariam seus planos, suas impressões, seus pensamentos e sentimentos. Além do bolsista, ninguém mais teria acesso a esse material, que era de uso pessoal.

Alguns bolsistas complementaram seus registros utilizando outros meios, como André Nascimento, que gravou algumas de suas aulas com o uso do celular e Rebeca Areno, que desenhou algumas de suas impressões.

Havia o acordo de que, semanalmente, seria produzido um relato de aula, no qual o bolsista contaria como estava conduzindo suas atividades na escola, as dificuldades encontradas, as facilidades, o relacionamento com os demais docentes e com o parceiro de turma. O nome “relato de aula” foi considerado mais adequado neste contexto que “relatório de aula” porque o relato não tem um formato fechado, podendo ser constituído de listas de ações, de uma narração, sem estrutura pré-definida. Isso foi feito para sublinhar a importância da subjetividade do processo de escrita de cada bolsista.

Esse material, assim como outros que foram trocados ao longo do tempo, foi disponibilizado a todos os membros do grupo pibid_la_musica@googlegroups.com criado por Rebeca para esse fim. Assim, a finalidade dos relatos era garantir a todos os educadores-bolsistas um espaço virtual no qual pudessem ler as atualizações das ações de seus colegas, verificar como lidavam com os problemas comuns, atualizar-se sobre novidades a respeito do repertório trabalhado, entre outras informações.

Com o tempo, foi necessário reformular a frequência da escrita porque o volume de textos semanais era muito grande e não conseguíamos lê-los e expressar nossas opiniões sobre a leitura em tão pouco tempo. Talvez não soubéssemos como coordenar o uso da ferramenta de leitura ou talvez, se tivéssemos combinado a realização de relatos menos longos, menos formatados do que já eram, essa frequência pudesse ser mantida.

Nos dias de hoje, é possível realizar o que almejávamos em 2010 com ferramentas velozes e menos formais. O *Tweeter*, ferramenta conhecida como *micro blog*, permite a postagem de pequenos relatos que devem ser resumidos em até 140 toques. Essas postagens podem ser feitas a partir de um aparelho celular, computador, *tablet*, ou qualquer outro tipo de aparelho que se conecte à Internet, não sendo necessário o uso de programa editor de texto. Ao ser publicado, o relato pode ser lido em um mural coletivo do grupo ao qual a conta está vinculada, não sendo necessário

nenhum tipo de ação dos demais membros para poder ter acesso à publicação. Esse mesmo recurso pode ser experimentado em redes sociais como *Orkut* e *Facebook*, que já existiam na época, mas, como eram conhecidos como redes de relacionamento, inicialmente destinadas a localizar e interagir com amigos e familiares distantes, não imaginávamos esse tipo de uso dessas ferramentas.

O que estava planejado para ser escrito nos relatos semanais acabou não sendo registrado pelos empecilhos de tempo para elaborar o relato escrito. Por isso, esses conteúdos acabaram sendo discutidos somente nas reuniões, sendo os relatos escritos mantidos para registrar as ações realizadas ao longo de grandes intervalos de tempo.

Com as ferramentas de registro em mãos, as ideias das aulas na cabeça, os instrumentos musicais na mochila e o magistério no coração, os PIBIDs percorreram os dias, as semanas, os meses, as quadras, as ruas e avenidas para ensinar e aprender como fazer música. As ações e os pensamentos a respeito desse percurso, relato a seguir.

**Capítulo 2- Entre o tudo e o nada:
As ações e reflexões realizadas
com o LEM-PIBID**

Neste capítulo, apresentarei os conceitos utilizados neste trabalho. O *nada*, na concepção de do filósofo alemão Martin Heidegger (1981) e o *entre* (rizoma), termo cunhado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995); essas são as principais ideias teóricas utilizadas para refletir o cotidiano do LEM-PIBID. A seguir, falo a respeito do erro, da importância do outro nas mediações educacionais, a presença do medo e da ousadia no processo de aprendizagem, comentadas na proposta *dialógica* do educador brasileiro Paulo Freire (1979), a ideia de discurso direto e indireto, também retirados de Deleuze e Guattari e experimentados nas práticas educacionais do PIBID. Cada um desses conceitos ajudou a refletir a respeito da prática. Como é usual em alguns começos, início, então, esta seção do trabalho, com o *nada*.

2.1. Nada

Como relato na Introdução deste trabalho, a transfiguração dos rostos dos alunos foi a grande inspiração para seguir a carreira docente. Mas o que me manteve nela foi o *nada*. Esse *nada* é algo diferente do vazio, é o *nada* potencial. É o *nada* presente no silêncio, nas anacruses, nos movimentos. É o *nada* presente entre as menores partículas atômicas. É o *nada* da suspensão da respiração diante do belo e do surpreendente.

Ao longo da pesquisa, procurei identificar esses e outros *nadas*, nas ações dos bolsistas-docentes realizadas em sala de aula, nos planejamentos, nas avaliações. Para docentes experientes, esses *nadas* podem ser considerados óbvios porque já estão incorporados em sua prática. Contudo, na experiência desta pesquisa e na minha experiência pessoal na área de formação contínua de docentes, constatei que essas ações que considerei como *nada*, não são óbvios e precisam ser ensinados aos que iniciam o magistério.

Nessa tarefa de refletir a respeito do *nada* nas ações dos educadores-bolsistas, nas minhas ações enquanto educadora e pesquisadora, apoiei-me em conceitos do filósofo Martin Heidegger para desenvolver essas reflexões.

Martin Heidegger (Meßkirch, 26 de Setembro de 1889 — Freiburg, 26 de Maio de 1976), filósofo alemão, teve o auge de sua produção no período que antecede a 2ª Guerra Mundial e se estende até após a sua trégua (CASANOVA, 2010, p. 9). O pensamento do filósofo metafísico influenciou o trabalho de outros importantes pensadores, como a filósofa política Hannah Arendt, o hermeneuta Hans-Georg Gadamer e Jacques Derrida (CASANOVA, 2010, p.9). Conhecido pela radicalidade na proposição da desconstrução do pensamento metafísico clássico, na área de Educação, encontrei estudos que se apóiam nos conceitos cunhados por Heidegger para desenvolver reflexões a respeito dos problemas filosóficos da Educação, mas poucos que refletem a respeito das práticas educacionais. Para isso, foram consultados os bancos de teses da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual Paulista, o banco de periódicos da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do site de buscas de periódicos Jstor²⁰. Dentre os trabalhos consultados que comentam especificamente o pensamento heideggeriano relacionados a temas educacionais estão o de Kahlmeyer-Mertens (2008A e 2008B), Colpo (2007) e, sobretudo, nas discussões de Seibt (2010) e Critelli (*apud* HEIDEGGER, 1981).

Desses trabalhos, considero os que mais se aproximam da reflexão da prática educativa os comentários de Dulce Mara Critelli acerca de sua tradução do texto de Martin Heidegger *Todos nós... ninguém*, no qual discute o papel do educador e das instituições educacionais na contraposição entre educar e instruir; o posicionamento de Marcos Colpo em sua tese de doutorado em Filosofia da Educação em que propõe uma pedagogia elaborada a partir da ideia de desconstrução de Heidegger e o trabalho de Roberto Kahlmeyer-Mertens, que reflete a concepção de cuidado tal como se apresenta no pensamento heideggeriano, transposto à educação.

Neste seção do trabalho, não realizo nenhuma proposição educacional com base na fenomenologia, nem faço um estudo filosófico da obra de Heidegger; a partir do contato com sua obra, usufruo dos seus conceitos *nada, advir e retrovir* para ajudar na maturação da reflexão acerca das ações realizadas com o projeto LEM-PIBID.

²⁰Disponíveis em: <http://www.teses.usp.br/>, <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25964>, <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, <http://www.jstor.org/>. Acesso em Fevereiro de 2013

Michael Inwood (1999), estudioso de Heidegger, explica que o nada é parte do ser e não negação de algo. Quando abrimos a geladeira e dizemos que não há nada dentro dela, queremos dizer que não há nada que nos interessa e não que ela está vazia (INWOOD, 1999, pp. 144-46). No processo do PIBID, o nada é aquilo que os professores experientes denominam “o óbvio” e que os bolsistas-educadores não souberam enxergar, mas, com olhar experiente de Rosângela, meu e de Luiza, passaram a ver.

Na experiência do LEM-PIBID considero nada, a geladeira que nada tem de interessante, mas que depois passou a ser tudo: a duração de cada atividade, a leitura das reações dos alunos, o tempo entre cada fala, a preparação das perguntas a serem realizadas nas avaliações, a ordem das atividades, as falas das crianças que, a princípio não estavam relacionadas ao conteúdo das aulas, mas que dizem muito do sentimento e do aproveitamento dos estudantes em relação às atividades.

A mudança de olhar entre nada e tudo só pôde ser possível pela presença do estudante um pouco mais experiente, que vivenciou, experimentou, educou e foi educado durante tempo suficiente para perceber que a geladeira não está vazia. O tempo, preocupação muito presente na literatura heideggeriana, é um aspecto importante porque leva à historicização do indivíduo (KAHMEYER-MERTENS, 2008B), está relacionado à experiência, à construção do pensamento e da identidade, os quais acontecem ao longo do tempo, na recapitulação dos acontecimentos (lembança do passado) e na sua projeção para o futuro (planejamento).

Ao longo deste capítulo, apontarei exemplos dos nada identificados em recorte latitudinal: os nada que os alunos não enxergavam mas passaram a ver com a ajuda dos bolsistas-educadores, os nada que os bolsistas-educadores passaram a ver com a ajuda de Rosângela, Luiza e minha e os nada que eu não enxergava, como orientadora e pesquisadora, mas passei a ver com a orientação das estudantes mais experientes profas. Marisa Fonterrada e Luiza Christov.

2.1.1. A transfiguração e o nada

Nas passagens bíblicas do Antigo Testamento, vemos que na fuga dos judeus do Egito, Moisés sobe o Monte Sinai, e vê a sarsa ardente. Ao descer, o povo judeu

percebe seu rosto transfigurado pela glória da presença de Deus. Esse encontro resultou nos 10 mandamentos, base da ética judaico-muçulmano-cristã. Moisés traz o conhecimento do que é certo e errado, como se estivesse repassando outra passagem bíblica, a da árvore do conhecimento de Adão e Eva. Houve uma transfiguração pelo saber.

A filósofa Olgária Mattos em discussão sobre a banalização dos rituais e dos ritos de passagem²¹, compara as ações do soldado contemporâneo com as ações do soldado medieval. Preparando a comparação, traz as reflexões de Walter Benjamin e Theodor Adorno sobre as duas Guerras Mundiais. De Benjamin, fala a respeito dos soldados que voltaram emudecidos da Primeira Guerra Mundial, sem palavras para relatar as primeiras batalhas realizadas com o uso de aeronaves que permitiam a destruição em massa. É a primeira guerra em que o soldado diminui o contato físico com o inimigo a ponto de poder atingir todo um batalhão com bombas lançadas de aviões posicionados a quilômetros de distância. Com esse artefato torna-se possível eliminar muitos com pouco risco. Ao mesmo tempo, um grande número de civis é abatido. Os soldados retornam emudecidos pela ausência da experiência do embate, da transformação e pelo choque de presenciar a destruição em massa.

Do relato de Adorno, Mattos fala sobre a perplexidade do soldado da Segunda Guerra Mundial que retorna para casa com as visões dos campos de concentração, dos horrores radioativos, da cruel capacidade de extermínio do ser humano. O poder de destruição é maior do que na Primeira Guerra e o filósofo alemão se questiona sobre o valor da vida diante de tamanha facilidade de matar e destruir.

Já sobre as guerras contemporâneas, Mattos fala do extermínio distante promovido pelo soldado que se alimenta de artifícios energéticos, trancados dentro de tecnológicos tanques de guerra, assistindo imagens dos oponentes na forma de espectros de temperatura projetados na tela de um console. Dentro desse ambiente seguro e artificial, o soldado praticamente atira contra personagens fictícios como se estivessem jogando videogame. O ritual de passagem que é o presenciar a morte não existe em sua experiência de guerra nos moldes "cirúrgicos" do século XXI.

²¹Encontros de pesquisas científicas - USP Marantônia, agosto de 2005.

Mattos mostra que no século XX a morte sofre um processo de distanciamento do sacrifício, deixando de ser uma experiência presencial para ser virtual. O sentido da experiência desaparece.

Para enfatizar a ausência da experiência da morte, a filósofa, enfim, fala do soldado medieval, o cavaleiro que partia para a guerra e experimentava um embate corpo-a-corpo, sentindo o vigor físico de seu oponente, a temperatura de seu sangue, o formato, o cheiro e as cores de seu rosto. Seguia um código de guerra que o fazia ciente de que o seu inimigo tinha uma história de treinamento, um nome de família, carregava a honra de seus antepassados e lutava de acordo com os costumes de sua cultura. O soldado lutava contra um oponente real e, ao abatê-lo, retornava para o seu lar transfigurado pelo encontro com a morte, e com o amadurecimento vindo com o extremo da experiência de sentir a "anima" abandonar o corpo de um homem. Era o rosto transfigurado pelo saber a morte.

A transfiguração do rosto é o sinal do saber de Moisés e do saber do soldado medieval. São saberes que em nada resultam, mas que representam tudo. Não resultam em nada porque não são saberes produtivos, técnicos, não gerarão produtos. São saberes advindos da ação que se passou (o sacrifício no embate corpo a corpo) e que, portanto, não existem no presente; são saberes construídos sobre saberes, sobre valores morais que vão ditar padrões de conduta que ainda não existem. São saberes da experiência que passou ou que ainda acontecerá. Não valem nada, mas valem tudo, porque, com eles, os rostos se transfiguraram.

Na experiência do LEM-PIBID, procuramos pelo olhar transfigurado da criança, do aluno que olha maravilhado para o que acabou de entender, ou porque aquela informação lhe fez sentido ou porque seu corpo e sua emoção foram tomados pela experiência musical. Essa procura aconteceu, primeiro, em sala de aula, com os corpos dos estudantes em movimento, os olhares das crianças voltados para o professor e para os objetos das atividades. Para onde a criança olha? Para onde o docente olha?

A partir das investigações em vídeo e das minhas observações presenciais, percebemos que os olhares dos bolsistas-educadores não contemplavam todos os alunos. Vimos, também que o exercício de entreolhar-se, todos ao mesmo tempo,

também era humanamente impossível. Isso ocorria por distração do docente, pela dificuldade espacial que não comportava uma roda redonda, pelo excesso de informações produzidas durante uma aula, pelos pedidos de atenção de 30 crianças ou mais em uma única aula.



Figura 15 Olhares no projeto LEM-PIBID

Como observar a transfiguração do olhar da criança, se o docente não está fisicamente disponível para enxergá-lo?

Colocar-se disponível não é algo fácil, exige atenção, prontidão e que o educador lembre-se sempre que precisa demonstrar interesse nas reações de todos os educandos. Pelo menos, essas foram as conclusões às quais o coletivo do PIBID chegou.

Vimos que o olhar do docente ficava concentrado no foco de sua visão. Se o seu corpo estava voltado para a seção da direita da roda, o seu olhar ficava restrito a essa seção. Seria necessário que se voltasse para os outros alunos para que pudessem compartilhar da generosidade de seu olhar.

Na cultura ocidental, o olhar é um meio de comunicação poderoso (WEL e TOMPAKOW, 1992). Por meio dele, transmitimos nossas intenções, nossos

sentimentos, pensamentos. Não por acaso, usamos o dito “os olhos são janelas d’alma” para dizer que alguém transmitiu tristeza ou alegria pelo olhar.

Esse olhar transfigurado, desfigurado ou indiferente pode ser usado, pelo educador, como ferramenta de avaliação. O olhar faz parte de uma das categorias de avaliação da escala de envolvimento da criança LIS-YC que concebida pelo Professor Ferre Laevers em Leuven, Bélgica (LAEVERS, 1994). É um item importante, e pode ser avaliado de 1 a 5, de acordo com a expressão apresentada pela criança. A escala foi criada para que adultos pudessem avaliar com clareza o nível de envolvimento da criança e a eficácia das atividades oferecidas. Se há alto envolvimento na interação criança-atividade, há grandes possibilidades de haver aprendizado.

Em música, preocupamo-nos com a percepção do som, com a qualidade do fazer musical e, por isso, o olhar pode ser considerado *nada*, não ser percebido pelo educador ou ser relevado por haver critérios musicais mais urgentes para serem percebidos. Mas, na experiência LEM-PIBID, percebemos que o olhar do aluno e do professor podem ser tudo, já que carregam informações valiosas para a dinâmica pedagógica.

2.1.2. O nada e a velha que fia

Durante muitas gerações cabia aos membros mais idosos de cada família a função de transmitir às crianças pequenas os valores sociais, a tradição das brincadeiras, as memórias da família (BOSI, 2003).

Sentada ao lado de uma salamandra e rodeada por crianças, a figura da velha que fia representa esse idoso arquetípico que aparece nas histórias como a senhora que mantém na memória as histórias mais fantásticas, geralmente carregadas de lições moralizantes (COELHO, 1991, p. 69). Essa contadora de histórias foi batizada Carochinha, no Brasil do final do século XIX (Figueiredo Pimentel), mas também é conhecida como a “velha do arco” (história do arco da velha) (COELHO, 1991, p. 69). O arco seria a roca que transforma a lã ou o algodão em fio. O fio representaria o “fio da meada”, a história correndo entre os dedos da velha e chegando aos ouvidos das crianças. Como são histórias com lições morais, com o tempo constituiriam a trama do

caráter em formação, que precisaria ser feito por uma figura feminina, porque tem o “poder de tecer o abrigo dos corpos e principalmente o de tecer novas vidas” (p.69).

Seriam somente lições de moral que a velha ensinaria às crianças de olhar em êxtase?

Entre o algodão ou a lã, o fio e a trama, está a ação. A ação foi desenhada no espaço e se perdeu no tempo. Restou a trama, o tecido, palpável, visível. A história que estava na memória da velha formou o “fio da meada”, soou no tempo e desapareceu no espaço. Mas constituiu a trama do caráter da criança, impalpável, invisível.

A ação que está *entre* os fios e a história que soa é *nada*. Assim como as aulas que transfiguram os rostos dos alunos são nada. Restam o tecido e o caráter.

Produtos que se desenvolvem no *nada*, o tecido e o caráter são os objetivos diretos da ação das velhas, produzir o tecido que cobre o corpo que construiu o caráter. O som da história é o contexto lúdico que ensinou as crianças a respeito de rocas, meadas e postura para viver. Na vida real, nas tramas do LEM-PIBID, reconheço na história da velha a nossa procura pela importância do contexto, que não é restrito à história e ao espaço, mas, também, está ligado à criação, à fantasia, ao lúdico, à brincadeira, à ação. São ações diretamente ligadas aos objetivos a serem alcançados nas aulas, nas sequências didáticas, mas, também, permeadas de atos intermediários, ilusórios, fantasiosos, artísticos, que ajudam o educando a aprender sem ser adestrado.

No estudo de música, o exercício da repetição se faz necessário, assim como acontece com o atleta, que se põe em treinamento para que seus ossos, músculos, ligamentos estejam preparados para executar finamente os movimentos requeridos para que o seu trabalho aconteça. Em música e em outras linguagens artísticas, a repetição também se faz necessária porque é nela que acontece a organização do corpo para o desenvolvimento técnico. O conhecimento de si mesmo, da obra estudada, das múltiplas possibilidades de interpretação de uma peça se desvelam a cada repetição. Mas a princípio, viver a repetição pode não parecer prazeroso. Tocar ou cantar um mesmo trecho de música inúmeras vezes pode parecer cansativo se não houver um motivo imediato para que isso aconteça e, na formação em arte, o

imediatismo é pouco presente. O psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1992) reconhece um aprendizado eficiente na intersecção das ações lúdicas e das ações pedagógicas. No seu estudo, identifica em estudantes a presença do que denominou *experiência do fluxo*, energia que proporciona grande atenção e concentração em uma sucessão de ações resolutas, definidas. A *experiência do fluxo*, assim como o aprendizado eficiente, se manifesta no encontro do jogo com as necessidades pedagógicas.

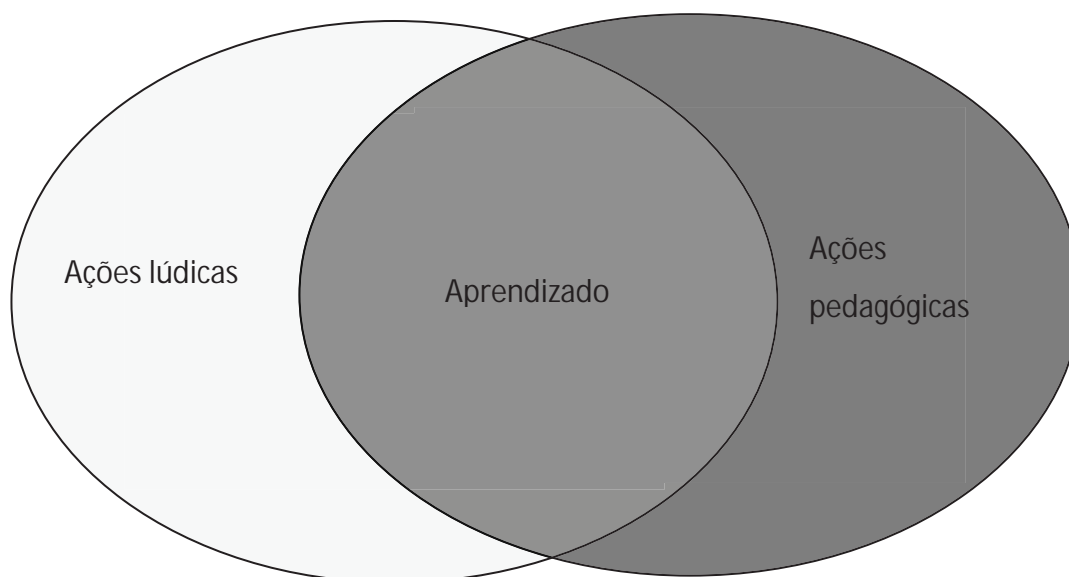


Figura 16 Aprendizado na relação entre as ações lúdicas e pedagógicas

A *experiência do fluxo* mostrou que os objetivos de aprendizado não precisam ser atingidos de modo direto. Podem ser interseccionados por ações lúdicas. A pesquisa de Csikszentmihalyi mostra que a criança, quando pede para repetir inúmeras vezes a narração de uma história, a realização de uma atividade, as ações de uma brincadeira, permanece em *fluxo*, dentro de um campo de grande potencial de aprendizado. Esse *fluxo* pode ser reproduzido em sala de aula, segundo o pesquisador, desde que as atividades pedagógicas estejam associadas ao lúdico. No estudo de música do LEM-PIBID, vimos que as repetições, tão necessárias ao aprendizado, eram possíveis quando havia a construção do contexto lúdico.

Utilizar recursos como brinquedos para orientar os jogos musicais, elaborar histórias para introduzir ou permear o exercício musical, construir estratégias para que a repetição não fosse desinteressante, foram estratégias utilizadas pelos bolsistas-

educadores para construir um contexto lúdico e potencializar o aprendizado dos estudantes. Essas estratégias não são novidades na área de educação musical, tampouco são invenções elaboradas pelo grupo. Experimentamos estratégias de autores brasileiros como Parejo (2001), Brito (2006), Feres (1998), Beineke (2006), Pucci e Almeida (2002), estrangeiros como Kodály, Dalcroze, Orff, Willems, e mais recentes como Schafer, Paynter e Alonso.

O contexto lúdico carrega uma série de informações que podem ser consideradas secundárias se comparadas ao aprendizado dos conteúdos da disciplina estudada, contudo carrega em si o movimento, o desafio, a fantasia, a euforia, o *fluxo* que permite a manutenção da atenção e da concentração do aluno no aprendizado; é a voz da velha que conta a história da menina dos sapatos vermelhos e não o texto informativo que indica o quanto a cobiça é um desejo moralmente errado.

2.1.3. O silêncio e o nada

O silêncio, muitas vezes, é tido como algo negativo e indesejável nos dias de hoje, tempo em que as megalópoles são representações de prosperidade e de grande oferta de emprego, de conforto tecnológico e de boa demanda de serviços (bancos, farmácias, supermercados, entre outros), em grande parte, acessíveis vinte e quatro horas por dia. Como lugares que representam o desenvolvimento e o sonho da modernidade, nas megalópoles tudo é rápido, simultâneo e ruidoso. Nesses lugares, a existência de silêncio muitas vezes é tida como ausência de movimento, de comunicação, de vida, ou ainda, a presença da solidão.

Muitos estudantes não conseguem estudar em ambientes silenciosos, muitas pessoas não suportam permanecer muito tempo sem ligar a televisão ou o aparelho de som. No trânsito, as janelas do carro são fechadas para garantir a segurança do motorista e isolá-lo do incômodo do ruído do trânsito para que ele possa ligar o rádio e trocar um som por outro, e, ao mesmo tempo, evitar o desconforto do silêncio. De certo modo, a solidão é evitada com a interrupção do silêncio.

Em *A afinação do mundo* (SCHAFER, 2001, p. 354), o filósofo, educador e compositor Murray Schafer relaciona as sensações que o silêncio causa às pessoas

além da solidão: tristeza, angústia, abandono, ausência do diálogo. E morte. Para muitas pessoas, o silêncio é o nada que sucede a morte.

Contudo, gostaria de apresentar falas que apontam outros sentidos para o silêncio, em que o nada sonoro apresenta-se com alguma função: ressaltador da presença do som em *O silêncio* de Makhmalbaf (1998), mediador da comunicação em Schafer, agente provocador de som em Kerr, agente consolidador do aprendizado musical em Borsacchi, como espaço para que a música aconteça na mente, além de ser a morada para a música que se inicia.

Mohsen Makhmalbaf, cineasta iraniano e poeta da imagem dirigiu *O silêncio* (1998), premiado filme que fala da chegada inexorável do destino. Para marcar a presença do destino, apresenta seguidamente os quatro primeiros acordes da 5ª Sinfonia de Ludwig van Beethoven, que, tradicionalmente, são interpretados como a representação das quatro batidas que o destino desfere na porta de nossas casas.

O filme fala dos percursos sonoros realizados pelo pequeno Khorshid²², menino cego que trabalha como afinador em uma fábrica de instrumentos musicais e que, frequentemente, se perde na ida ao trabalho, porque é seduzido pelos sons que vai encontrando pelo caminho.

A presença do silêncio se dá pela sua ausência, já que a película é polvilhada de sonoridades que prendem a atenção da personagem e do espectador. O silêncio, presente nas produções iranianas, é pouco notado nesse filme, já que o som é o principal meio de conhecimento de mundo do pobre menino cego.

O silêncio não existe na experiência do espectador, mas na escuta das personagens secundárias, que, diferentemente de Khorshid, não são capazes de perceber a riqueza dos sons que tanto o hipnotizam. O silêncio está presente porque está ausente.

Schafer apresenta o silêncio como o espaço de diálogo entre o pensamento e a música (2001, p. 358). É o momento entre um som e outro, é o tempo necessário para que haja comunicação. O silêncio é o *nada* que está entre duas coisas.

²²Sol na língua farsi, informação da Revista Universitária de Audiovisual. Edição no. 40 de Setembro de 2011 <<http://www.ufscar.br/rua/site/?p=3335>>. Acesso em: 2 de Outubro de 2011.

No amplamente divulgado experimento do compositor John Cage na câmara de isolamento acústico (CAGE, p.8, 1973), o silêncio inexistia para ele, pois em um ambiente em que seria perceptível, ainda era possível se ouvir as atividades das funções vitais do corpo humano. Para Cage, o silêncio é o lugar onde nasce a nova música.

Em entrevista concedida para esta pesquisa, o maestro e educador paulistano Samuel Kerr relata sua experiência com a música do rádio. Recorda momentos de sua infância em que se lembra de ir à casa de parentes para poder escutar música no rádio. Lembra-se de uma época em que poucas pessoas tinham seus próprios aparelhos produtores de som e que, por isso, era atribuído à música um valor diferente dos dias atuais. Quem não podia produzir música em casa, ia à igreja, aos bailes, à praça, aos espaços coletivos de escuta e de fazer musical. Ou, então, estudava música. O silêncio era agente produtor do fazer e da escuta musical.

Em observação do trabalho do educador musical italiano Arnolfo Borsacchi da AIGAM (Associação Italiana Gordon para o Aprendizado Musical²³), pude perceber que o silêncio se apresenta em sua aula como o espaço de concessão da criação musical. Ele estava presente aos finais de frase das melodias cantadas, antecipando uma resposta musical dos alunos. Estava presente entre uma frase musical interrogativa e a resposta afirmativa. Havia silêncio depois de todas as dominantes. Também em entrevista concedida para esta pesquisa, Borsacchi falou da sua experiência com o silêncio. Percebeu que, após os períodos de férias, seus alunos realizavam um salto no seu aprendizado. Por meio dos relatos dos pais dos alunos, deduziu que durante o período sem aulas e sem os desafios musicais apresentados pelo professor, as crianças sentiam a necessidade de fazer as suas próprias brincadeiras musicais, a reproduzirem os desafios por si só. Nesse caso, o silêncio mostrou-se um agente consolidador do aprendizado musical.

Quando estudamos música, consideramos o silêncio como momento anterior ao fazer musical, aquele instante em que, mentalmente, repassamos a peça e rapidamente sabemos em qual tonalidade começar, o peso a ser empregado, qual

²³Disponível em: <<http://www.aigam.org/>>. Acesso em 2 de outubro de 2011.

esforço muscular dedicaremos a sua execução, o andamento inicial, o caráter a ser evidenciado, entre outras informações. Ao longo da música, ouvimos o silêncio nos respiros entre frases e nas pausas, que nossos professores pedem para valorizar, simplesmente não nos esquecendo deles. Porém, poucos professores ensinam que a música, de fato, acontece no silêncio, no instante em que acaba de soar a última nota da obra musical. É nesse instante que percebemos a obra como um todo, sua forma, seu discurso, suas dimensões. No vazio do silêncio, a música acontece e nos damos conta do que e de como ela é. Quando fisicamente ela deixa de ser onda, mentalmente, passa a existir e ter sentido. Quando não é nada, é tudo.

Esses sentidos do silêncio, tão diferentes dos aferidos pelas pessoas no cotidiano, puderam ser identificados nos percursos do LEM-PIBID em ações realizadas em sala de aula, nas reuniões semanais, nos registros dos planejamentos e das aulas, nas conversas realizadas no grupo de *e-mails*.

No exemplo da obra de Makhmalbaf, a existência do silêncio sentida porque estava ausente no filme, foi percebida nas aulas, no alvoroço provocado pelos alunos ao produzir batuques, ao cantar com vigor, ao realizar pulos e rodopios, ao recepcionar com entusiasmo os professores de música. Mas também era percebida na algazarra das bagunças, nos desentendimentos causados por rivalidades entre as crianças, na exploração ansiosa e desorientada de novos instrumentos musicais. A ausência de silêncio foi sentida por docentes em outras salas de aula, pelas próprias crianças, pelos professores que assistiam às aulas de música, pelos bolsistas-educadores. A ausência do silêncio é facilmente percebida quando há produção sonora positiva, que acontece quando os educandos estão investigando os sons e expressando-se por meio deles, e na produção sonora negativa, quando estudantes e docentes gritam de modo hostil ou produzem ruídos sem finalidade investigativa.

Às vezes, não percebemos que estamos imersos em som; isso é mais comum quando trabalhamos ou moramos em locais próximos a avenidas ruidosas, ou em locais de há sons de máquinas (ventiladores, exaustores, impressoras, entre outras), cuja constância sonora nos faz esquecer da ausência do silêncio. Esse esquecimento é notado quando o som se interrompe e somos inundados pela grata sensação de alívio.

O não silêncio das aulas de música era uma ausência sentida, provocadora, que invadia os espaços da escola mostrando que ali havia um movimento diferente acontecendo para o aprendizado musical das crianças e para o aprendizado da docência pelos bolsistas-educadores.

O silêncio, como o nada entre duas coisas retirado da fala de Schafer, foi identificado pela várias medidas de tempo que podem ser aferidas ao longo de uma aula. Vimos que essa medida não é generalizável, é perceptível somente com a experiência pedagógica vivida diversas vezes pelo docente, com grupos distintos. Não se pode esperar nem mais nem menos tempo no silêncio. Não se pode esperar demais pela resposta do aluno. Nem de menos no tempo reservado para os exercícios de criação. Não se pode esperar demais para modificar proposições, e não se pode esperar de menos para enaltecer a produção dos alunos.

Esse saber é dominado pelos atores, que o chamam de *timing*. A sensibilidade de captar no ar o quanto é necessário esperar para continuar a fala, para manter-se o silêncio e deixar o rosto e o corpo falarem, ou anular-se por completo para que o público possa ter um instante de pensamento sem informação cênica é uma habilidade que o ator constrói ao longo de muitos ensaios e temporadas em cartaz. Na cena, nem sempre o tempo depende exclusivamente dele; muitas vezes, o diretor o auxilia a encontrar a medida do tempo na ação teatral. Na sala de aula, a percepção dessa medida é algo que precisa ser notado pelo docente enquanto conduz as atividades; não há um diretor que possa ajudá-lo a conduzir a escolha da medida do tempo. Não há ensaio, somente apresentações para o grande público.

No espaço do projeto LEM-PIBID, as apresentações foram assistidas pelos membros do projeto, cujas funções podem ser equiparadas às dos diretores teatrais, que atuaram ora em situação de coparticipação na condução das aulas, na condição de estudante mais experiente; ora assistindo os registros em vídeo, no coletivo das reuniões semanais. Essas condições diferenciadas proporcionaram, portanto, uma experiência de formação docente com muitos momentos de avaliação realizados com o uso do recurso do olhar exterior, o olhar do diretor que assiste à peça fora de cena e

orienta os atores com o distanciamento que, às vezes, não é possível manter durante a encenação.

O silêncio como espaço onde nasce a nova música da experiência de John Cage foi percebido no projeto LEM-PIBID na forma de espaço de quietação. Foi cultivado nos momentos iniciais das aulas, quando os alunos eram convidados a entrar em um ambiente diferente, o instante que separava a aula de música das demais aulas, era o espaço intermediário entre o som produzido livremente no pátio e o som pensado, pesquisado em sala de aula. Esse silêncio foi experimentado nas propostas de silêncio realizadas pelos bolsistas na transição entre a sala de aula e a sala de vídeo, ao se pedir para as crianças andarem na Lua, onde não há som, ou deslocarem-se em câmera lenta, ou ainda, fingirem que nadavam no mar. As novas experiências com música vividas pelas crianças e pelos professores da casa a partir das propostas levadas pelos bolsistas-educadores puderam ser lidas como a nova música encontrada na experiência de Cage.

É possível encontrar um paralelo entre o que ocorria no LEM-PIBID e o depoimento do maestro Samuel Kerr, na busca do som e da música no espaço do silêncio. Saber escutar, saber organizar os sons seria uma forma de lidar com o silêncio. Se na infância de Kerr, para se ouvir música era necessário saber fazê-la, nos trabalhos em sala de aula, os alunos também encontravam a música no fazer musical.

Por fim, o depoimento do professor Arnolfo Borsacchi a respeito do silêncio como agente consolidador do aprendizado pôde ser identificado no trabalho do PIBID nos momentos finais e iniciais do semestre letivo, entre uma aula e outra, nos depoimentos dos estudantes que relatavam aos bolsistas-educadores as descobertas sonoras e musicais realizadas no momento em que não havia aula de música, durante as férias ou durante o final de semana.

2.1.4. Advir e retrovir

O Dasein só retrovém (passado) advindo (futuro) a si; e porque retrovém ao advir, é que gera o presente. Aí temos o movimento *extático* – o fora de si em si e para si mesmo da existência – que se chama de *temporalidade*. (NUNES, 2004, p.24)

Nos estudos a respeito do tempo e da temporalidade em Heidegger, Benedito Nunes (2004) fala do conceito de presente, que, por vezes, se confunde com a ideia do nada. O presente seria a relação entre dois movimentos, que Nunes denomina advir e retrovir. O advir está ligado às projeções, aos planejamentos, às expectativas para o futuro que o indivíduo (dasein) mentaliza. Como se passa em tempo futuro, essas projeções não existem, são virtuais, porque o que está planejado, projetado, imaginado ainda não aconteceu. Já o retrovir está relacionado ao movimento de recapitular, lembrar, reviver o que já foi vivido. Esse movimento também acontece em um campo que não é real porque o que se foi no tempo já deixou de existir. No movimento de realizar a projeção para o futuro e a recapitulação do passado acontece o presente. Mas, se o presente é o tempo onde acontecem os movimentos virtuais de advir e retrovir, o presente também pode ser uma projeção, um tempo inexistente, um nada. Contudo, no tempo presente, entre o advir (projeção ao futuro) e retrovir (retomada do passado), o indivíduo se desenclausura, num movimento de êxtase olhando de si para si, ou seja, tendo consciência de si mesmo nesse instante presente causado pelo pulsar de advir e retrovir. Esse movimento de desenclausuramento não é ordinário, trata-se de um instante de êxtase em que o indivíduo toma consciência de si, do instante, do tempo. É um instante de lucidez na ilusão da vida, é o que Heidegger denomina Dasein autêntico (INWOOD, 2004, p.100).

Nesta investigação, esses conceitos heideggerianos ajudaram a refletir a respeito de ações pedagógicas. Evidentemente, revelações como o êxtase do desenclausuramento não acontecem a todo momento no cotidiano educacional, assim como também não acontece na vida. Contudo, reconheço advir e retrovir nas ações do LEM-PIBID na forma de planejamento e avaliação. Procuro fazer essa relação supondo que o docente, quando pesquisa para elaborar as atividades de aula, organiza a

sequência didática, imagina a reação dos alunos; ao planejar, realiza um esforço de *advir*, de organizar um momento futuro que ainda não aconteceu. Quando escuta e observa as ações dos estudantes, quando reflete a respeito do que foi realizado em sala de aula, do seu desempenho ao desenvolver as sequências didáticas, o educador retrovém. O movimento extásico experimentado pelo indivíduo pode ser perseguido pelo docente em ação: no tempo da aula, os estudantes reagem às propostas do professor, e, a partir dessa reação, o professor avalia o que havia planejado para essa aula, para em seguida realizar uma nova proposição. Nesse pulsar de projeção e recapitulação, o educador atua com e pelos educandos, e entra em êxtase somente quando está com o outro.

Para Heidegger, o fato do indivíduo (Dasein) existir já o faz parte do mundo e da presença e consciência dos outros, sem necessidade de análise; ele simplesmente percebe que há o mundo e outras entidades. Essa propriedade, o filósofo denomina *Ser-com-outros* (HEIDEGGER, 1981 e INWOOD, 2004, p. 53-54). Neste trabalho, procuro entender que o professor parece *ser-com-outros* quando em êxtase, quando advem e retrovem, desencapsulando-se para o presente, pulsando com os alunos.

2.2. Entre

Quando estudamos física subatômica, vimos que entre os elétrons, nêutrons e prótons de um átomo há o vazio. Da relação entre as partículas subatômicas é possível liberar energia em processos denominados fissão ou fusão nuclear. Apesar das partículas serem muito pequenas, a energia resultante da reação entre elas é imensa, com potencial para destruir cidades inteiras em segundos. A ideia de *entre* está presente tanto nas relações inferiores às microscópicas quanto nas relações macroscópicas. Essa potencialidade de permear pequenos e grandes encontros são características das razões de micro e macropoderes, e, por isso, essa pode ser uma boa metáfora para descrever o conceito de micropoderes de Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Os micropoderes são potenciais de transformação social, são ações que lidam com particularidades perceptíveis somente nas experiências locais, aquelas vividas no cotidiano, no trato diário com indivíduos de uma pequena região. Aos micropoderes

pertencem as decisões horizontais, realizadas por coletivos para os coletivos. Essas decisões são multilaterais, ou seja, as ações e decisões têm múltiplas vias, afetando tanto os grupos que tomaram as decisões quanto as pessoas que estão ao seu redor. Os micropoderes dizem respeito à cultura democrática e a valorização das relações interpessoais, das ações a longo prazo, do não imediatismo e da baixa produtividade a favor da qualidade. São consonantes com as características dos micropoderes, os princípios de movimentos sociais como o *slow*, que procura conscientizar as pessoas a respeito da importância de viver a vida com menos velocidade: a refeição degustada com vagar em contraposição ao *fast-food*, a paisagem apreciada na velocidade da caminhada e do passeio de bicicleta em oposição ao simulacro de experiência proporcionado nas viagens de jato e trem-bala, maior dedicação ao convívio social e ao desfrute da companhia dos outros em oposição à eficiência do trabalho solitário e alienante²⁴.

A ideia de micropoder é investigada em contraposição ao macropoder, que diz respeito às ações ditatoriais, às decisões unilaterais tomadas por um dirigente ou um grupo de pessoas para ser acatado por outro, sem possibilidade de diálogo, sendo, portanto decisões unilaterais. Os macropoderes falam à massa e são constituídos para administrar a massa, a incentivar a alta produtividade, a eficiência, a quantidade, em oposição à durabilidade. Os estudos macros estão voltados à investigação dos padrões que se repetem na massa, e não nas singularidades das relações interpessoais.

Micropoder e macropoder são também chamados Literatura Menor e Literatura Maior por Deleuze e Guattari e utilizados na área educacional por Silvio Gallo, com a denominação Educação Maior e Menor. Na Educação Musical, essa nomenclatura foi transposta pela pesquisadora Teca Alencar de Brito com os nomes Modo Menor e Modo Maior. Esses nomes, por sua vez, também foram utilizados na educação musical por Neide Esperidião (2012) para investigar a situação da Educação Musical no panorama brasileiro (Variações sobre o tema em Modo Maior) e em situações locais (Variações sobre o tema em Modo Menor) (ESPERIDIÃO, 2012, p. 47).

²⁴Para obter mais informações dos vários movimentos *slow* é possível acessar os endereços: <<http://movimientoslow.com>>, <http://www.slowfoodbrasil.com>, www.bicicletada.org. Acesso em 27 de dezembro de 2012.

Literatura Maior refere-se ao texto literário pertencente à realidade sociocultural dominante, condizente com o *status quo*, escrito na língua local por e para esse grupo social. A Literatura Menor é realizada pelo autor pertencente a grupos minoritários e a língua local pode ou não ser a sua língua materna. O autor pertencente ao universo da Literatura Menor precisa provar a sua capacidade e, com muito esforço, abrir caminho no mercado editorial, obstáculos que os autores da Literatura Maior não precisam transpor. Esses conceitos são dispositivos (termo de GALLO, 2008), cunhados por Deleuze e Guattari (1978) para analisar a obra do escritor judeu-tcheco Franz Kafka, e que servirá de metáfora para a reflexão acerca das tensões socioculturais existentes no império austro-húngaro à época de Kafka (GALLO, 2008, p. 62-65). A Literatura Menor seria então, representativa dos indivíduos que vivem à margem da sociedade e que tentam desestruturar a ordem dominante produzindo diferenças e forçando *desterritorializações* em ações de guerrilha, no caso, a guerrilha literária. A Literatura Menor é escrita em Língua Menor, assim denominada não por ser menos importante que a língua da cultura dominante, mas por ser desprezada pelos indivíduos que fazem parte dessa massa dominante.

Nesse jogo de representações, a literatura/educação maior e a literatura/educação menor podem ser lidas como a educação de massa e a educação pela singularidade (GALLO, 2008, p. 65-70). A educação de massa é voltada para grande quantidade de alunos, prevê as ações de acordo com as necessidades da maioria, avalia quantitativamente, preza pela igualdade no sentido da reprodutibilidade e da repetição. O material didático é padronizado e o que se espera dos alunos também está de acordo com um padrão. A educação de massa é realizada em grandes edifícios, abriga um grande número de indivíduos e tem como objetivo a reprodução da sociedade e de seus valores. A educação pela singularidade supõe que cada aluno tem suas próprias necessidades, aprende de modo não padronizado e pode precisar de orientação especial. As avaliações terão ferramentas adequadas ao perfil do estudante e as escolas terão capacidade reduzida, justamente para que o aluno seja orientado de modo a levar em conta a sua subjetividade. O objetivo da educação menor é transformar a sociedade, produzir conhecimento, evitar a reprodutibilidade. A

educação maior seria uma educação proposta em larga escala, unilateralmente para a manutenção do estado de controle e dominação de determinada liderança ideológica, enquanto a educação menor seria aquela realizada no cotidiano, em escala pequena, como forma de resistir ao *status quo*.

Na leitura de Brito (2009), a educação musical pelo modo menor procuraria ser uma educação musical que se reinventa de acordo com a criança, que percebe e transforma os sons ao seu redor; note-se que essa percepção singular de mundo da criança também é considerada pela pesquisadora um modo menor. A educação musical em modo menor representa a transformação social via ações singulares, realizadas no cotidiano, na relação interpessoal experimentada em sala de aula na forma de escuta, pesquisa, exploração, criação, entre outras ações da musicalização. Na versão de Esperidião (2012), o modo menor também está relacionado aos estudos dos casos locais, singulares.

Então, sintetizando a evolução do pensamento menor: a expressão Literatura Menor é apresentada pelos filósofos citados em Mil Platôs (1995) desconstruindo o peso negativo da palavra menor, concedendo novos significados ao adjetivo: resistente, autêntico, relacionado às guerrilhas e à contra-cultura, no lugar de inferior e pequeno. A expressão é deslocada para a área de Educação por Gallo na forma de Educação Menor, enganando o leitor descuidado que, à primeira vista, pode inferir que a Educação Menor é uma educação de qualidade inferior, quando na verdade, prevê o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizado em oposição ao papel de reprodutor de informações conferido pela Educação Maior. Brito realiza novo deslocamento, e, dessa vez, busca relacionar a educação musical das singularidades ao modo menor musical, comumente associado a melodias tristes e introspectivas, mas que é base também para muitas músicas israelitas, tradicionalmente alegres e festivas.

Nesse contexto da educação musical de modo menor, localizo o conceito de *nada* apresentado anteriormente nos *entres* das ações diferenciadas, das ações de resistência, de guerrilha educacional. O entre é o lugar onde acontece o movimento, a

ação, o efêmero do efêmero, o *nada*. Esse lugar, Deleuze e Guattari denominam rizoma.

2.2.1. Batatinha quando nasce espalha rama pelo chão

Batatinha quando nasce
Espalha rama pelo chão
Nenenzinho quando dorme
Põe a mão no coração
(versos infantis, domínio público)

A estrofe popular que abre esta seção do trabalho é um exemplo da sensibilidade do povo, ensinada às crianças de geração em geração por pais e avós que compartilham a língua portuguesa. Por pertencer à cultura popular, apresenta variações de região para região ou de geração para geração. A versão escolhida para iniciar esta parte do trabalho apresenta duas características que considere importantes: a presença das palavras *rama* e *nenenzinho*. *Rama* é uma imagem para rizoma, e *nenenzinho*, para o começo, para o novo, ideias que explico melhor adiante.

“Espalha rama” é uma bela expressão para mostrar a facilidade com que as batatas se reproduzem. Em minha leitura dessa estrofe, vejo o pulsar de movimentos opostos: o de expansão das batatas nascendo em ramos sob o solo, e do recolhimento do bebê voltando suas mãos para a posição que costumavam ficar dentro do útero materno. Há os opostos da visibilidade dos movimentos, o primeiro, silencioso e subterrâneo, invisível; o segundo, aéreo, audível e visível. Nessa relação de opostos, os versos apresentam vestígios de um povo agrícola, acostumado a observar os ciclos da natureza, as relações de causa e efeito existentes do plantio à colheita. Os versos falam do nascimento, das origens, dos inícios e das relações.

Tal como diz o verso infantil, a batata origina-se de uma rede de ramos de outra batata mais velha. Essa nova batata produzirá mais ramos que darão novas batatas e novas ramos que darão mais outras batatas e assim por diante. Os botânicos denominam essas ramos, rizoma.

O rizoma é parte de certo tipo de vegetação que se desenvolve, em sua maioria, sob o solo, seguindo uma linha horizontal em forma de caule, mas que também, pode ser aérea. Nos rizomas desenvolvem-se raízes, folhas e gemas, embriões de um novo exemplar. É considerado o órgão de reprodução assexuada desse tipo de planta como a figueira, a bananeira, o pé de batata-doce, de batata inglesa, o mangue, o bambu, entre outros (FERREIRA, 1999, p. 1774). Essa capacidade de se reproduzir, espalhando-se, sem a necessidade de haver polinização para a realização dos encontros dos gametas feminino e masculino necessários à reprodução, é, de certa forma, um potencial mágico dessas espécies vegetais. De uma parte da planta surge um novo exemplar completo, um todo.

Essa característica peculiar fez o rizoma ser escolhido pelos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari como modelo epistemológico, e nesse sentido é uma metáfora para um conhecimento que não é gerado de uma raiz, o que quer dizer que não há teorias, proposições ou afirmações hierarquicamente mais fundamentais que outras; espalha-se gerando novos conhecimentos, esses, também, não menos importantes ou fundamentais que os primeiros (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 15-16).

Neste trabalho procuro refletir transpondo esse modelo para os locais desta pesquisa (a escola e a universidade), investigando se esses locais de construção de saberes poderiam ter relação rizomática. Para isso, precisei me perguntar se os trabalhos desenvolvidos em um segmento da educação formal podem alimentar de informações todos os outros segmentos.

Isso pôde ser observado, no caso do PIBID, percebendo que as ações realizadas com os estudantes da escola geravam conhecimentos aos graduandos da universidade: como planejar, aplicar e avaliar aulas, como preparar projetos, como escutar as expectativas e vontades dos alunos, como dialogar com os colegas professores, como reagir diante das dificuldades de espaço, como lidar com os problemas sócio-econômico-afetivos dos estudantes, como pesquisar para encontrar as soluções para os diversos problemas encontrados no lócus de trabalho.

Os conhecimentos gerados na escola também foram usufruídos pelos próprios estudantes/construtores de conhecimento, pelos professores não especialistas que

acompanharam as aulas, porque desenvolveram com o PIBID os saberes da linguagem musical.

A estudante da pós-graduação pôde observar e experimentar diferentes possibilidades de organização desse grupo de residentes pedagógicos tais como: organização de orientação para a realização de planejamentos, aplicação e avaliações de aulas de música; as formas de acompanhar o andamento das atividades; os meios de refletir e promover reflexão a respeito dos acontecimentos do cotidiano escolar.

O modelo rizomático esteve presente, então, em uma visão macro do trabalho, nos modos de relacionar as diferentes latitudes desta pesquisa: educação básica, graduação e pós-graduação- escola básica e universidade. Em uma visão micro, mais aproximada, o rizoma foi identificado nas relações entre educador e educando, entre orientadoras e bolsistas, entre bolsistas-educadores e professores, entre uma aula e outra, entre uma atividade e outra, entre o começo e o fim dos períodos escolares, entre salas, entre caminhos.

2.3. Eu sabo: um processo de construção do conhecimento musical

Parte de minha experiência como docente-formadora-de-docentes provém da observação de alunos (de bebês a adultos) em suas ações, reações às atividades oferecidas e da escuta de suas expressões - verbais e musicais. Da experiência obtida com o trabalho desenvolvido com crianças pequenas no mestrado, floresceu a expressão "Eu sabo", que é, para mim, uma expressão-chave para o aprendizado de música.

Observei que, ao se perguntar a uma criança em seus três anos de idade "Cecília, você sabe onde está a boneca?" a resposta provavelmente seria "eu sabo", porque a criança sabe onde o brinquedo foi guardado e tem uma compreensão da estrutura da conjugação verbal. Escutando as conversas de seus pais e outros adultos, percebe que é comum conjugar o verbo mantendo-se o radical e conjugando-se o restante, como em comer – "eu *como*", "tu *comes*", "ele *come*", "nós *comemos*", "vós *comeis*", "eles *comem*". Então, segundo a lógica, se "nós *sabemos*" e "ela *sabe*", é claro que "eu *sabo*"!

A partir da escuta das conversas dos adultos, a criança ainda não sabe, mas vai aprender que há verbos irregulares, aqueles que não preservam o radical. De “eu sabo” para “eu sei”, a criança passa pela mediação do adulto ou de uma criança mais velha que prontamente a corrige. E ao acertar a conjugação, a criança é presenteada com elogios comemorativos, porque de “sabo” ela já “sei”. Para aprender a conjugar o verbo, a criança precisou da intervenção de um parceiro. Então, entre “sabo” e “sei” houve *mediação*.

Para acertar a conjugação verbal e receber a comemoração, a criança errou muitas vezes, sendo destemida em dizer do modo como acredita que as coisas devem ser ditas, pela necessidade de expressar seu pensamento. A criança naturalmente ousa, sem medo de ser mal compreendida, de errar, de ser julgada. Esses medos, na idade adulta, contudo, atrapalham a ousadia de dizer “eu sabo”, e, se não há ousadia, o caminho para chegar ao “eu sei” acaba parecendo ser mais longo. Então, identifico outro elemento entre “sabo” e “sei”: a *ousadia* da experimentação.

Na minha trajetória como educadora, a expressão “eu sabo” passou da lógica infantil para as experiências educacionais realizadas com adultos. Periodicamente, esta docente-pesquisadora costuma oferecer cursos de capacitação musical a docentes sem conhecimento musical. No primeiro dia de aula, de modo geral, os professores chegavam temerosos por fazer uma aula de música sem ter o conhecimento específico da área, acreditando que a música é uma linguagem inatingível, repleta de códigos indecifráveis e destinada a poucos privilegiados. Por isso, costumava iniciar os encontros com um exercício: improvisava uma melodia tonal curta que devia ser interrompida na função dominante. Pedia aos professores/estudantes que cantassem a nota que finalizaria a frase. Sempre acertavam porque pressentiam, com base no repertório auditivo que foram construindo desde a infância, que depois da sensível ou da dominante vem a tônica. Era-lhes explicado que sem saber o final da melodia, eram capazes de intuí-lo, mesmo sem terem estudado disciplinas específicas da área musical. Tudo o que sabiam até então, fora aprendido pela escuta das músicas que soavam ao seu redor.

Da mesma forma, não costumamos ensinar uma criança pequena a conjugar verbos, explicando-lhes que há verbos regulares e irregulares, conjugados, por exemplo, no tempo presente do modo indicativo, na primeira pessoa do singular. Não obrigamos a criança a utilizar papel e lápis para aprender que “eu sei” e não “eu sabo”. Similarmente, não é aceitável utilizar papel e lápis para ensinar à criança a cadência da dominante para a tônica. Simplesmente fazemos, e com festa.

Além de incentivar o professor a fazer música, esses cursos tinham o objetivo de ajudar o docente sem formação musical a usar a linguagem musical em suas aulas. Por causa do receio que carregavam de errarem ou de se mostrarem inseguros, uma pergunta era feita: quantos dos presentes na aula se graduaram no curso de Letras para poderem se expressar por meio da Língua Portuguesa? Nunca ninguém levantou a mão para dizer que tinha feito um curso universitário para sentir-se apto a falar em português, contudo, todos utilizavam a língua para poderem se expressar. Essa seria a finalidade dos encontros, prepará-los para ministrar aulas *com* música e não *de* música.

Com essa experiência, os professores sentiam-se confiantes a começar a assistir às aulas sem medo, acreditando que a forma como construíram seu repertório musical podia servir de referência para o aprendizado musical de seus alunos.

Nessas experiências de magistério, de estudo de linguagens (língua materna e linguagem musical), tanto nas vividas com as crianças quanto com os adultos, identifico os seguintes elementos: o erro, a presença do outro, a mediação, o medo e a ousadia. Todos eles estão entre algo (ações, falas, conhecimentos, pessoas), e acontecem para que as relações *entre* sujeito e aprendizado aconteçam. Se estão *entre* e são *entre*, podem ser lidos como rizomas, potenciais pedagógicos. Essa é a forma como procuro identificá-los na experiência LEM-PIBID.

2.3.1. “Eu sabo”/mediação/ “eu sei” – o erro/o outro/o aprendizado

Ao longo do curso de Licenciatura em Educação Musical, os alunos têm contato com a literatura de músicos-pedagogos que abordaram os elementos rizomáticos mencionados. Dentre esses autores, estudados pelos bolsistas do LEM-PIBID em sua formação, chamo para discussão os trabalhos de Shinichi Suzuki (1898-1998) e Edwin

Gordon (1927-), pela relação que fazem entre o aprendizado de música e o aprendizado da língua materna; Murray Schafer (1933-), pelas reflexões a respeito da importância do erro e da experiência no processo criativo e Paulo Freire (1921-1997), por ressaltar o papel fundamental da mediação no processo de aprendizagem.

Os ensinamentos de Shinichi Suzuki abrem a publicação *Nurtured by love: the classic approach to talent education* (1983) com a afirmação “toda criança japonesa fala japonês” (SUZUKI, 1983, p. 1). Essa afirmação surgiu subitamente, como um estalo, em sua experiência como docente e é a base de sua proposta educacional. A constatação levou à pergunta “Por quê?” que desencadeou em uma reflexão a respeito das crianças e de sua habilidade de se comunicar na língua materna, assim como da possibilidade de aprender a fazer música.

O texto foi escrito originalmente em japonês, traduzido para o inglês e posteriormente para o português. O título do original é *Aini ikiru: sainowa umaretsukidewanai* em tradução livre “O talento não é nato: desenvolve-se no amor”. A versão em língua inglesa foi realizada pela esposa do professor, Waltraud Suzuki, e intitula-se *Nurtured by love: the classic approach to talent education*, em tradução livre, “Alimentado pelo amor: o método clássico para a educação do talento”. A versão em língua portuguesa, por sua vez, recebeu o título *Educação é amor: o método clássico da educação do talento*. Entre a versão original e a em português algumas informações parecem ter-se perdido. Um exemplo dessa perda é a expressão “educação do talento” ou “*talent education*” na tradução inglesa.

Na língua portuguesa, a preposição “de” pode ter várias funções, por isso, a educação do talento pode ser interpretada como a educação *pelo* talento (“de” designando o agente da passiva), ou a educação obtida *através* do talento (“de” mostrando a causa da educação), ou ainda, a educação que vem do talento (“de” indicando origem), ou ainda, em uma leitura rápida a educação de pessoas talentosas (FERREIRA, 1999, p. 607). Em japonês, contudo, entende-se da expressão que a proposta de Suzuki é educar *o* talento, o que só é possível por meio do amor, lugar onde reside o talento e sem o qual ele não sobrevive. Tanto nessa publicação quanto nos registros de suas palestras (SUZUKI, 1998), Suzuki afirma que sua proposta não é

seletiva; para ele, todas as crianças podem aprender música, da mesma forma que todas podem aprender a língua materna, portanto, as funções de posse, origem, entre outras possíveis leituras da função da preposição “de” no título da tradução da obra, acabam conferindo sentidos múltiplos, que não condizem com o título original e nem com o discurso do professor.

A expressão “aini ikiru” pode ser traduzida como “vive no amor”, “sobrevive no amor”, ou ainda “desenvolve-se no amor”, no caso, o amor cultivado na relação professor-aluno, pai-filho, colegas de estante e de estudo. O amor presente no título das três edições pressupõe a presença do outro, da mediação do outro, que, assim como ocorre no aprendizado da língua materna, será essencial no aprendizado de música segundo o método Suzuki.

Essa mediação aparece como uma constante fora da aula ou dos momentos de estudos na forma das gravações do repertório de Suzuki,

O pequeno rouxinol ouve o canto durante um mês e é instruído dessa forma pelo seu mestre. Esse método é usado há muito tempo no Japão. São dadas as condições ambientais necessárias ao seu aprendizado. Essa é a “Educação do Talento” do rouxinol. (SUZUKI, 1994, p. 17)

No estudo realizado por Fonterrada (2005, p. 151-163) a respeito desse método, desenvolve-se uma crítica em relação à repetição e à memorização como ferramentas básicas da proposta. Essa crítica é tecida apontando a necessidade de contextualizar o meio cultural japonês do século passado. As ferramentas apresentadas por Suzuki podem parecer mecânicas e similares às desenvolvidas nos testes realizados pela psicologia comportamental, na qual também se identifica o reforço positivo oferecido aos alunos a cada avanço, a proposta linear e evolutiva, a disciplina, a repetição. Contudo, como Fonterrada reflete, a cultura japonesa apresenta essas características no modo como educa suas crianças de modo geral, o afeto existente na obra de Suzuki é demonstrado dessa maneira.

A repetição existe, mas não é utilizada de forma “surda” ou mecânica – ela espelha a condição de escuta das palavras sendo ditas na língua materna, as quais não podem ser compreendidas ou repetidas de início, mas, com o tempo, passam a ser

apropriadas pelas crianças que logo as utilizam com desenvoltura. Além disso, em qualquer linguagem artística (dança, teatro, artes visuais, música) há a necessidade do uso da repetição para o desenvolvimento da técnica. Em Suzuki, “a habilidade não vem sem a prática” (p.42), e a prática requer a existência constante dos erros.

“Eu sabo” está presente em Suzuki na escuta descompromissada do repertório que é tocado ao fundo das brincadeiras das crianças, ao longo de uma viagem de carro ou durante as refeições. Está presente na correção que os pais, mesmo não sendo músicos, fazem dos erros básicos dos pequenos violinistas, pois aprenderam durante as aulas que assistem com os filhos quais são os parâmetros que devem ser escutados e observados. Fazem o papel do sujeito com um pouco mais de experiência que corrige o “eu sabo” para o “eu sei”.

Como Suzuki, Edwin Gordon acredita que “assim como não existem crianças sem inteligência, não existem crianças sem aptidão musical” (GORDON, 2005, p. 16). O desenvolvimento de um ambiente (ou contexto) musical também é mostrado de forma primordial para o sucesso de sua proposta. O instrumento de iniciação musical sugerido por Gordon é a voz, que pode ser experimentada pelo educando desde o seu nascimento na forma de balbucios musicais²⁵.

...as crianças atravessam uma fase de balbucio musical, da mesma forma que atravessam uma fase de balbucio linguístico. (...)

As crianças pequenas precisam de ajuda para aprender a decodificar a música da sua cultura, da mesma forma que necessitam de ajuda para decodificar a sua língua materna. (GORDON, 2005, p. 19-20)

Em Gordon, a relação do “eu sabo” com o aprendizado musical está no desenvolvimento da “audiação” (2005, p.17), conceito que relaciona a escuta ao pensamento. Se na fala de Murray Schafer (1991) a audição é um sentido humano, definido como uma reação fisiológica e inevitável em diferenciação à escuta, a audiação de Gordon é a escuta pensada. Mas essa “escuta pensada” é diferente do

²⁵No Brasil, a produção dos balbucios musicais por bebês era estudada pela docente-pesquisadora Esther Beyer na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na cidade de Jundiáí – SP, as professoras Josette Feres e Luciana Feres Nagumo desenvolvem importante trabalho de educação musical para bebês e formação de docentes para atuar com essa faixa etária.

ouvir pensante de Schafer porque está estritamente relacionada à sintaxe musical. Na proposta de Schafer para se ouvir com atenção, qualquer sonoridade pode ser usufruída para a formação da escuta pensante; em Gordon, as sonoridades organizadas segundo a linguagem musical são a preocupação central de sua teoria. Nesse sentido, o sujeito mais experiente que canta com a criança, além de ser o seu modelo, incentiva-a a fazer música em casa. Como em Suzuki, o papel do outro na relação do aprendiz, precisa avançar espaços geográficos aos quais o professor não tem acesso, precisa adentrar o lar, participar dos hábitos do aluno:

Para que as crianças desenvolvam a sua compreensão musical é necessário que tenham em casa uma orientação estruturada ou não-estruturada, semelhante à proporcionada para as encorajar a iniciarem-se no balbúcio da língua e continuarem o processo sequencial de aprendizagem da língua materna (GORDON, 2005, p. 8)

Se a criança, ao dizer “eu sabo”, intui que é necessário repetir o radical e flexionar o sufixo e se o adulto sem estudo musical consegue intuir a tônica no final da melodia, é porque já há um pensamento musical que se inicia a partir do contexto musical. Esse contexto, denominado *aculturação musical* por Gordon (GORDON, 2005, p. 40), é o primeiro passo do processo de desenvolvimento da *audiação* em sua teoria da aprendizagem música. Nesse primeiro passo, a criança seria imersa em um ambiente musical muito variado, no qual ouviria melodias tonais, modais, de métricas regulares e irregulares, sem o uso de palavras, para que as crianças fiquem focadas somente nas qualidades do som e não desperdicem esforços tentando aprender o texto (GORDON, 2005, p. 53-58). Esse contato não precisaria ser consciente e as crianças não precisam demonstrar interesse a cada escuta; para Gordon, o fato de a música existir no ambiente e o contato que a criança teria com a variedade melódica e rítmica seriam suficientes para compor um rico repertório musical, mesmo que inconsciente. Esse repertório seria a base para o processo seguinte, no qual a complexidade do repertório é aumentada, e no qual se estimula a criança a movimentar-se pelo espaço. As indicações da teoria desenrolam-se em outros passos, os quais não cabem ser descritos aqui.

A questão da escuta é relevante, não somente no processo de educação musical, mas também na formação da linguagem do ser humano. O médico-pesquisador Oliver Sacks constata em estudo a respeito da aquisição da linguagem em indivíduos surdos (2010, p.24) quão rico e importante é o aprendizado do ser humano com base no “ouvir falar”. Obtemos muitas informações ouvindo comentários no ônibus, na conversa do horário do café, nas notícias transmitidas nos programas de rádio que escutamos enquanto cozinhamos, dirigimos ou praticamos esporte. São escutas involuntárias, aquelas obtidas porque não temos “pálpebras nos ouvidos” (SCHAFER, 1991, p.288) e que formarão o contexto sonoro no qual estamos imersos. Esse contexto compõe, também, o repertório musical que é rapidamente acessado para avaliar se gostamos ou não de uma música ouvida pela primeira vez. Gordon e Suzuki parecem mostrar em suas publicações o quão necessário é o aprendizado a partir do “ouvir tocar” ou “ouvir cantar”, com a contribuição de um sujeito mais experiente que pode ser uma criança mais velha, os pais, um professor, para ajudar a consolidar essa escuta em um saber. A escuta é um sentido tão relevante na formação do pensamento do ser humano que pode ser considerada a justificativa primeira para a existência da educação musical nas escolas brasileiras. Precisamos ensinar música para que todos, estudantes, docentes, funcionários, familiares, vizinhos, a comunidade que circunda a escola aprenda a escutar com qualidade.

O amor, o afeto, o cuidado com o outro conecta as propostas dos autores músico-educacionais citados nesta seção do trabalho: o amor demonstrado na aceitação do erro, o afeto na correção feita pelo colega mais experiente, o cuidado generoso, quase maternal, tomado pelo aluno experiente para guiar o outro por um caminho que já conhece, por que já o trilhou.

O caminho entre “eu sabo” e “eu sei” e que pressupõe a presença de um indivíduo um pouco mais experiente, pode-se dizer rizomático, mediático, aquele que está entre o conhecimento do estudante que “sabo” e o do estudante que “sei”. Nessa situação, o mediador faz-se de pedagogo, o escravo que acompanha a criança, aquele indivíduo um pouco mais experiente, que generosamente a conduz na escuta e no aprendizado.

Ao mesmo tempo, a passagem entre “sabo” e “sei” pede a ousadia de errar da criança que, sem as amarras da vergonha, experimenta, esbalda-se conjugando a língua materna, sem medo de falhar. Essa experimentação livre passa por um processo de tolhimento ao longo de sua formação, na escola, na vida cotidiana. De modo geral, os pais parecem se esquecer de como faziam para incentivar os filhos a falar, e não aplicam a mesma estratégia em situações relacionadas ao aprendizado escolar. Moldados por um pensamento social que valoriza a excelência sem falhas, esquecemos que para alcançar a excelência é necessário errar. E o papel do mediador/educador pode ser ajudar o aluno a reformatar essa concepção de sucesso, ajudando-o a entender que para poder dizer “eu sei”, será necessário dizer muitas vezes “eu sabo”, para ser amavelmente corrigido por seu colega mais experiente, “eu sei”.

Esse indivíduo um pouco mais experiente procura guiar o educando mais novo, o que acontece na forma de relatos de suas próprias vivências com aquilo que está sendo estudado. Para Paulo Freire, a mediação só acontece por meio da *dialogicidade*, método em que utilizando a ferramenta do diálogo, o educando aprende a problematizar a sociedade, transformando-a, à medida que a apreende (FREIRE e SHOR, 2003, p. 65). O método dialógico rompe hierarquias, já que o saber não está concentrado em um único sujeito, está sendo construído à medida que é investigado, experimentado. O diálogo é a conexão *entre* sujeitos, por onde os estudantes aprendem dos educadores, e os professores, aprendem de seus educandos.

Por meio da mediação possibilitada pela dialogicidade, é possível desterritorializar-se, termo de Deleuze e Guattari, que significa sair do terreno conhecido e aventurar-se em outros, percurso que termina por conduzir a novos parâmetros, que permitem vislumbrar com outros olhos o território de onde se partiu. Gilles Deleuze concedeu uma série de entrevistas à jornalista francesa e ex-aluna Claire Parnet entre 1988 e 1989, que ficou conhecida como *Abecedário de Gilles Deleuze*. A entrevista foi transcrita e traduzida para o português por anônimos generosos da internet, e ainda pode ser assistida em vídeo disponível em vários sítios. Nessa entrevista, Deleuze fala a respeito desse movimento, o da desterritorialização. Diz que,

ao ir ao cinema, escutar a conversa despreziosa de jovens na rua, sai do território da filosofia, desterritorializando-se e conhecendo outros lugares. Ao retornar ao local de origem, a filosofia, Deleuze diz reconhecê-la melhor, por isso, eventualmente sai do território da filosofia para poder estudar os problemas inerentes a ela. A esse movimento de desterritorializar-se e reterritorializar-se, Deleuze e Guattari chamaram de *ritornelo*. Como na música, o trecho entre as barras de repetição nunca é executado da mesma maneira.

Para se aventurar em território desconhecido é necessário ousar. A ousadia mora entre os jovens: observando o que os mais velhos fazem, como se comportam, os estudantes mais jovens veem mais que modelos, vivenciam e experimentam novas maneiras de agir e falar. Após o experimento, retornam ao território de partida sendo outros jovens, porque antes falavam “eu sabo” e no retorno após a barra de repetição saem dizendo “eu sei”.

2.3.2. Medo e ousadia: “eu sabo” do PIBID

No LEM-PIBID, além da mediação, um fator importante para a construção do “eu sei” ocorreu na ousadia dos bolsistas-educadores em realizar diferentes ações:

- insistir em utilizar jogos para ensinar música, mesmo quando os colegas, professores da escola, enxergavam nessas ferramentas o sinônimo de desocupação e diversão.

A insistência em utilizar os jogos e as brincadeiras como ferramentas de ensino foi gerada a partir do conhecimento que os bolsistas-docentes construíram nas aulas do curso de Licenciatura em Educação Musical da Unesp, e das escolhas do LEM-PIBID em usar o lúdico para ensinar música. Tanto no contexto do coletivo “discente da Unesp” ou “bolsista do PIBID” os bolsistas-educadores estudavam as propostas dos músicos-pedagogos que elaboraram os denominados métodos ativos, como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodály, Murray Schafer, John Paynter, Boris Porena, George Self, entre outros. Essa postura entrava em choque com a crença de boa parte dos professores de que a aula, para ser realizada com seriedade, deveria ser conduzida

nos moldes da tradicional aula expositiva, em que alunos ficam quietos escutando, e o professor profere todo o seu conhecimento.

Esse tipo de educação foi denominada *bancária* por Paulo Freire (2005) porque o aluno é tratado como uma conta de banco em que o professor deve depositar conhecimento. A respeito desse método, Murray Schafer faz uma divertida crítica:

(...) a proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também. (SCHAFER, 1991, p. 278)

Contudo, não é fácil manter uma proposta ativa quando os docentes com mais anos de magistério duvidam dessas propostas metodológicas. E o medo do julgamento é acentuado quando as crianças se recusam a assistir às aulas sob o argumento de não estarem aprendendo nada e gastando o seu tempo com brincadeiras.

Essa situação foi vivenciada por duas duplas distintas: Clara e Larissa em 2010, Jacqueline e Camila em 2011. Em ambos os casos, as professoras das turmas não gostavam dos métodos utilizados pelos PIBIDs, dizendo abertamente aos alunos que não consideravam as aulas de música verdadeiramente "aulas" porque havia muita bagunça e diversão, ou seja, os alunos brincavam.

As duplas conversaram com os alunos, sem fazer acusações, pedindo para as crianças dizerem os reais motivos que os levavam a perder as aulas. Como era possível, crianças desprezando a diversão das brincadeiras? A cumplicidade estabelecida com o desenvolvimento de jogos? Ao final, as crianças confidenciaram que gostavam das aulas, achavam-nas divertidas, contudo, assim como suas professoras, não entendiam exatamente o que estavam aprendendo com elas. Além disso, pareciam desejosos de agradar à professora da turma, com quem passavam a maior parte do tempo e, por isso, adotaram o seu discurso. O problema foi contornado com acordos firmados entre bolsistas e professoras, mediados pela supervisora, Profa. Rosângela. Com os estudantes, os PIBIDs passaram a reforçar os conteúdos trabalhados em cada aula, logo no começo quando apresentavam o planejamento, ou ao final, realizando a avaliação na roda de conversa.

Medo e ousadia caminham juntos. O medo do julgamento, do erro – serão adequadas as minhas escolhas? Afinal, sou inexperiente –, do desapontamento; a ousadia de trabalhar de modo diferente, a despeito da opinião da maioria; a ousadia de estabelecer diálogos onde há hostilidade.

- insistir no não-grito, mesmo quando os demais professores ridicularizavam os métodos experimentados;

O grito é a primeira ferramenta utilizada por qualquer pessoa para exigir de outros que sua fala seja escutada em ambiente ruidoso. Na sala de aula, às vezes o grito não é utilizado somente para que o professor se faça ouvir, mas, também, para disciplinar e normalizar o aluno.

Na escola, presenciamos o grito como ferramenta de comunicação, mas também como ferramenta de opressão, disciplina e agressão, utilizada por docentes e discentes. Insistir em estratégias em que o grito não é utilizado foi difícil não somente para os PIBIDs e os alunos, como também para os professores que ministravam aula nas salas próximas à sala de vídeo, local onde aconteciam as aulas de música. Por vezes, as crianças não entendiam as comandas de silêncio (gestos e brincadeiras) e continuavam produzindo ruído. Outras, por não estarem sendo verbalmente punidas, ignoravam o pedido de silêncio. A superação dessa fase aconteceu com a insistência. Com o tempo, os estudantes foram percebendo que eram respeitados, que os jogos de silêncio eram divertidos e se sentiam bem com a postura adotada em sala de aula.

Para vencer a ferramenta do *status quo* (o grito) os PIBIDs usaram a insistência no respeito, na produção de silêncio para pedir silêncio, na linguagem lúdica para alcançar o interesse das crianças.

- manter a conduta de escutar a todos, em que libertariamente era permitido que todos expressassem seus pensamentos e sentimentos. Isso foi feito mesmo quando os estudantes, os oprimidos que estavam recebendo a oportunidade da liberdade de expressão, não acreditavam que escutar era uma forma justa de dar oportunidade à fala de todos.

- correr riscos com iniciativas amorosas porque a fórmula da opressão e do grito não estavam ensinando a organização dos estudantes;
- experimentar criar atividades para ensinar os conteúdos musicais de acordo com o perfil e as necessidades dos estudantes. Ousar realizar essas criações, mesmo tendo em mente as perguntas: será que essa atividade vai dar certo? Será que vão gostar? Quanto tempo gastarão realizando-a?

Em *Medo e ousadia* (2003), Paulo Freire e Ira Shor discutem as dificuldades enfrentadas pelo docente em sala de aula, e como a transição entre ser um professor tradicional para ser um educador libertário é um grande desafio interno, tendo em vista as mudanças de postura necessárias. Como o processo de transformação da aula expositiva para a dialógica é difícil para o professor, mas que no final, ela se mostra um processo de iluminação porque desvela as ferramentas de controle social. Para ensinar de um modo diferente do que se aprendeu, é necessário ousar e vencer o medo. Para persistir na experimentação de novos métodos e na criação de novas ferramentas de ensino, é necessário resistência de militante, do professor político que deseja transformar a sociedade ao mesmo tempo em que se transforma, educar ao mesmo tempo em que se educa, constrói, ao mesmo tempo em que desestabiliza o *status quo*. Ação de guerrilha, de literatura menor, diriam Deleuze e Guattari (1978). De educação menor, diria Gallo (2008). De modo menor, diriam Brito e Santos (2011). De anarquia, diria Schafer (1991).

Na fala do educador musical Murray Schafer (SCHAFER, 1991, p. 279), "uma sociedade totalmente criativa seria uma sociedade anárquica (...). É mais fácil permanecer Mr. Smith do que se tornar Beethoven". Mr. Smith é o cidadão padrão, que segue as convenções sociais, deixa-se guiar pelo que a tradição decide; já Beethoven é o transgressor, o sujeito que incomoda porque se recusa a seguir o comportamento dominante. É mais cômodo viver no *status quo* do que corromper as tradições e ousar construir uma proposta anárquica, e, na fala de Schafer, mora nessa relação a diferença entre o ordinário e a genialidade. Em Mr. Smith está a continuidade, a repetição, a manutenção; em Beethoven está a criação, o novo, a originalidade. Contudo, não é fácil não ser Mr. Smith, isso requer coragem porque não

sê-lo equivale a colocar-se como alvo de julgamento de um coletivo que vive de acordo com o modelo instaurado.

A presença do medo é natural, segundo Freire porque representa vencer os obstáculos que surgem para a manutenção do *status quo*. Negar o medo é negar o sonho (FREIRE e SHOR, 2003, p. 70), no caso, o sonho de viver em uma sociedade composta de indivíduos emancipados, que não se calam diante de situações de injustiça, onde muitos têm poucas posses, às vezes, insuficientes para sobreviver, e poucos têm muitas posses mais do que o necessário para viver confortavelmente. Nesse contexto, o medo do julgamento do outro, presente no fazer musical, também estava presente nas ações em aula, nos corredores escolares. O esforço do coletivo do PIBID foi transformar o julgamento em crítica construtiva por meio das sinceras análises das reuniões.

Para vencer o medo também é necessária a presença do outro, um pouco mais experiente. Ele vai mostrar como pode ser a postura interna para vencer a crítica destrutiva. Nas atividades do LEM-PIBID era o que fazíamos um pelo outro.

Isso estava presente na fala de Profa. Rosângela para fortalecer os bolsistas-educadores, na fala de Profa. Luiza para fortalecer o grupo e a Profa. Rosângela, na fala do bolsista-educador para fortalecer as ações bem-sucedidas dos alunos.

Quando estamos sendo educados pela família e pela escola, aprendemos que devemos procurar ser as melhores pessoas, prestar atenção para não cometer falhas, não perder tempo, produzir grande quantidade de trabalho com grande qualidade em pouco tempo. A cultura do acerto gere e molda as relações de trabalho do mundo ocidental e a exigência de alta produtividade e do não erro são características de uma forma de viver contemporânea.

Após muitos anos sendo condicionados a não errar, assistindo ou passando por situações em que os estudantes eram condenados ou ridicularizados por terem cometido algum erro (conjugado errado o verbo, tropeçado na passagem mais difícil da peça, ter desafinado), a possibilidade de se permitir errar para aprender pode ser considerada inaceitável.

O erro, o outro, o medo, a ousadia, são rizomas, são *entres*, potenciais de construção de aprendizado. No caso das crianças do projeto, aprenderam que era possível aprender brincando, que o grito não era necessário para a comunicação, que a escuta é uma forma de se expressar. Os PIBIDs aprenderam os significados de diálogo e enfrentamento da crítica dos colegas, a importância do método, a ousadia de experimentar o que é diferente, a paciência na espera do entendimento do outro.

Heidegger fala a respeito do ser e sua relação com o tempo, Deleuze e Guattari abordam as questões do espaço. Mas ambos se dedicaram à importância da presença do outro para que a existência do sujeito seja completa. O outro também está presente em Freire, que fala que a educação não acontece sem o outro, nem a transformação social, nem a realização do sonho, do projeto. Nesse sentido, o outro parece ser o que nos define, julgando-nos ou incentivando-nos, para o mal ou para o bem.

2.4. Mitocôndrias

As reuniões semanais do PIBID foram espaços para estabelecermos conversas e constituirmos novos significados para palavras já conhecidas. Dentre elas, resalto a importância do termo *mitocôndria*, que escolhi para nomear os momentos em que a experiência esteve descolada do conteúdo desenvolvido em sala de aula. Nesta reflexão, utilizo mitocôndria para dialogar com o conceito de discurso indireto de Felix Guattari e Gilles Deleuze (1995, p. 12).

Por que mitocôndria?

Como parte das atividades semanais do LEM-PIBID, discutíamos as avaliações das aulas, bem como as ferramentas de avaliação. Escutando os relatos dos bolsistas-educadores a respeito de como realizavam suas avaliações ao final das aulas, constatei que por vezes, essa ação parecia ser realizada apenas pela necessidade de cumprimento de uma recomendação das orientadoras do grupo. Conforme a recomendação, os bolsistas-docentes realizavam uma roda de conversa ao final das atividades para que a avaliação pudesse ser realizada. A roda era conduzida pelo bolsista-educador que, por meio de perguntas, deveria incentivar as crianças a falarem

sobre o que tinham aprendido. As perguntas, contudo, acabavam sendo realizadas de modo que as crianças não sabiam como respondê-las: o que vocês aprenderam hoje? O que é pulsação? O que é andamento? O que é altura?

Essas abordagens mostravam que o bolsista não tinha encontrado um meio de elaborar perguntas que favorecessem a reflexão e o diálogo a respeito das atividades realizadas e seus objetivos. As perguntas eram verificativas, sua natureza exigia que os alunos soubessem os significados das definições perguntadas. Segundo os próprios bolsistas, as definições não tinham sido apresentadas aos alunos durante as atividades e, por isso, raramente os alunos conheciam a resposta. Tentando realizar uma metáfora entre o acontecido e a falta de conexão entre a definição e a experiência, pensei na palavra mitocôndria. Desde aquele momento, todas as vezes que nos deparávamos com situações em que a definição de algo estava descolada da experiência, falávamos da mitocôndria.

Quando estudamos a disciplina citologia na área de biologia, vimos que durante muitos anos, os cientistas acreditaram que a célula era a menor parte do corpo de um ser vivo, uma peça única que, ao ser conectada a outras, formava tecidos, que, por sua vez, constituíam órgãos. A relação entre parte e todo, entre célula e corpo, se dava assim como a do átomo em relação à matéria. Com os avanços dos estudos e o alcance de novas descobertas, viu-se que nem a célula e nem os átomos eram as menores partes; citoplasma contendo os organelos (leucoplastos, mitocôndrias, eritoplastos, entre outros) e o núcleo com as cadeias de RNA e DNA e no átomo, o núcleo com seus prótons e nêutrons e o campo dos elétrons. Dentre os organelos da célula, a mitocôndria equivale ao sistema digestivo humano, é responsável por transformar nutrientes em energia para a manutenção da célula.

Todos esses termos estranhos e enigmáticos da microbiologia foram cunhados para nomear as descobertas atingidas a partir de experiências, e, nesse sentido, a palavra é escolhida para que o experimento possa ser citado, lembrado, reutilizado: mitocôndria é o aparelho digestivo da célula que é o elemento constitutivo dos tecidos que compõem os seres vivos.

Mitocôndria sem o experimento que levou a sua descoberta, sem a célula e sem os seres vivos é um elemento do *discurso indireto*. No estudo da língua portuguesa, vemos que em uma narrativa, o *discurso indireto* é a fala de um personagem na voz do narrador: “Maria disse que o Muro de Berlim caiu no dia de seu nascimento”. Já o discurso direto é escrito dando voz ao personagem, como se o próprio estivesse falando: “Maria disse: – O Muro de Berlim caiu no dia em que nasci!”. Para Deleuze e Guattari, o *discurso indireto* é a metáfora que critica a educação escolar, na qual o aluno não vivencia o experimento que levou o cientista a chegar ao conceito aprendido e nem o professor consegue mediar esse saber conectando-o a elementos da vida real do estudante para facilitar o aprendizado. Os saberes são memorizados e estão distantes da experiência porque são narrados pela fala do professor (do livro, ou da apostila), e não vivenciados, via *discurso direto*. No *discurso indireto* o aluno memoriza mitocôndria como um dos organoides da célula. No *discurso direto* o aluno compreende que mitocôndria é o estômago da célula. No *discurso indireto*, mitocôndria é um termo enigmático; no *discurso direto*, mitocôndria está relacionado a algo que o educando conhece, experiencia, sente.

Assim como mitocôndria pode parecer um termo obscuro da microbiologia, alguns termos da música podem soar enigmáticos para os não iniciados nos conhecimentos musicais: a *clave de dó* colocada na terceira linha do *pentagrama* serve para registrar a linha melódica do contralto ou da viola. A *Clave*, literalmente a *chave* que dá a possibilidade de dar o significado em altura das figuras rítmicas dispostas no *pentagrama*, palavra que, na música, representa o conjunto de cinco linhas paralelas sobre as quais Guido D’Arezzo propôs registrar a música; é palavra tão enigmática que também existe magia como o nome da estrela de cinco pontas, que, por sua vez, representa as extremidades do corpo humano (cabeça, braços e pernas) e é símbolo de grande poder. Essas e outras palavras enigmáticas da música como *fórmula de compasso*, *anacruse*, *coda*, entre outros, necessitam que o educando passem pela prática do que esses termos representam, ou, no mínimo, que haja comparação com algo que já reconhece no seu mundo para que esse saber musical faça sentido.

Com a metáfora da mitocôndria quis, com os PIBIDs, explicar o meu entendimento a respeito do problema de dissociar o conceito da experiência. Nesta seção do trabalho, gostaria de refletir a respeito dessa dissociação e relacionar a metáfora ao processo de aprendizado de música que vivenciei ao acompanhar as experiências desenvolvidas pelo LEM-PIBID. A leitura dos acontecimentos a partir dos discursos direto e indireto será feita em sentido latitudinal, apresentando as mitocôndrias na experiência da graduação com o ensino básico e, depois, as mitocôndrias e o discurso direto na vivência entre pós-graduanda e alunos graduandos.

2.4.1. Os discursos direto e indireto em sala de aula

Podemos denominar saberes ensinados em *discurso direto* todos os conhecimentos adquiridos com a experiência musical. Nesse sentido, a primeira vez em que se fala de um conceito musical, também deveria ser a primeira vez em que se experimenta esse mesmo conceito. Apresentar a ideia de pulsação não deveria acontecer sem a experiência de realizá-la, seja percutindo-a, seguindo-a com passos, fazendo percussão com os pés, balançando o corpo. O momento da ação deveria ser, também, o momento da conceituação. Esse procedimento é semelhante ao utilizado na aquisição da fala: quando uma criança vê, pela primeira vez, um cachorro, os pais apontam para ele e falam “cachorro” ou o equivalente onomatopaico “au-au”. Quando há o canto de um pássaro os pais chamam a atenção da criança para o som e falam “passarinho”. A experiência da imagem (cachorro) ou do som (passarinho) costuma estar atrelado à experiência de imagem e som no processo de aquisição da linguagem.

Na área de arte-educação, há o célebre texto de John Dewey *A arte como experiência* (DEWEY, 2010) em que o autor defende a importância do “fazer”, de passar pela experiência da produção artística para que a construção dos conceitos estéticos sejam perceptíveis na obra de arte. Dewey é, talvez, a referência mais utilizada entre os arte-educadores, porque se baseia na estética e na produção artística para falar sobre a corrente filosófica pragmática, repudiando o utilitarismo e reforçando a importância da experiência como construção dos saberes em arte.

Alguns autores da educação musical relacionam o aprendizado de música com o processo de construção da língua materna, procurando equivalências entre esses dois processos. Dentre eles, recorro novamente às propostas de Edwin Gordon (2000) e Shinichi Suzuki (1983 e 1998).

Gordon fala a respeito do aprendizado da linguagem materna e da sua sintaxe via contexto sonoro, o qual denomina processo de aculturação. Esse processo seria essencial, também para o aprendizado musical, e, tem como princípio, expor o aluno a um grande repertório musical procurando focar a escuta no discurso musical e não no texto. Gordon propõe um trabalho, que, em uma leitura de Deleuze e Guattari poderia ser denominado *discurso direto*, porque a partir do momento em que a criança começa a brincar com funções harmônicas, já realiza a sua nomeação. Da relação dominante-tônica estabelecida ao final de uma melodia cantada, o professor entoia a dominante e a nomeia, depois, em forma de jogo, canta a tônica ou a dominante pedindo para os alunos identificarem a função da nota. A associação direta entre a produção do som e o nome que a identifica também pode ser observada no ensino de rítmica: ao mesmo tempo em que o professor percute a pulsação, ele a denomina *macro* (nomenclatura própria da metodologia de Gordon). Enquanto isso, os alunos o imitam. Percutindo a subdivisão dessa pulsação, o professor a denomina *micro*. Estabelecidos os nomes, o professor joga com os alunos perguntando se o que está percutindo é *macro* ou *micro*. Nesse exemplo, a relação entre pulsação e subdivisão é mostrada enquanto pulsação e subdivisão estão acontecendo, e as palavras que as nomeiam são ditas enquanto o fenômeno rítmico está em andamento.

Suzuki, por sua vez, também recomenda o estabelecimento de um contexto musical no cotidiano do aluno, contudo, esse contexto musical é dirigido pela escolha prévia do repertório organizado em forma de álbum com partituras e registros sonoros. Assim como os pais de uma criança pequena fazem a cada nova palavra aprendida, o professor faz o reforço positivo demonstrado por meio de elogios a cada pequeno avanço do aluno. O discurso direto em Suzuki pode ser visto quando cada termo musical é apresentado na execução do repertório: o termo *leggero* é lido na partitura, muito tempo depois que o aluno já sabe pela experiência auditiva que o

trecho deve ser tocado levemente, e se não se recordar de como deve soar, o professor estará a seu lado para demonstrar. A experiência é nomeada no ato, no momento em que acontece.

Uma experiência vivenciada pelo PIBID que exemplifica a ideia de discurso direto foi uma aula que previa o trabalho do conteúdo “sons agudos”. Como objetivo, ao final da aula, os alunos deveriam saber distinguir, em uma canção, os sons mais agudos dos demais. O modo como isso aconteceria, o método utilizado pelo bolsista-educador, não era mais importante ao final da aula do que a experiência vivenciada pelos alunos e o objetivo a ser almejado. Trabalhar com repertório de canções ou com jogos de sons, com os instrumentos musicais existentes na sala ou até mesmo construir novos instrumentos era algo que o bolsista-educador tinha opção de escolher como estratégia de ensino para as suas aulas. Para isso, parte dos bolsistas escolheu trabalhar com canções que apresentassem picos de sons agudos e envolvia movimentos corporais que representavam esses picos. Outras duplas escolheram trabalhar com jogos de objetos sonoros de diferentes alturas.

Independentemente do método escolhido pelos bolsistas-educadores para ensinar a diferença entre os sons agudos ou graves, essas experiências puderam ser consideradas discurso direto porque diferentemente das *mitocôndrias*, ao mesmo tempo em que as sonoridades eram apresentadas ou exemplificadas, suas qualidades (agudo ou grave) eram nomeadas, colando o conceito ao fenômeno.

A ideia de mitocôndria, então, passou a ser a palavra-chave para que pudéssemos identificar nas reuniões semanais do LEM-PIBID os momentos de discurso indireto, em movimento de *retrovir*. Em seguida, em movimento de advir, a ação era planejar como fazer mitocôndria virar discurso direto.

O nada, o entre, o erro, o outro, o medo, a ousadia, a mitocôndria são substantivos que ajudaram a pensar os verbos deste trabalho: ensinar, aprender, refletir, politizar, escutar, tocar, investigar, descobrir, olhar, fazer, experimentar...

Uma amostra desse encontro entre substantivos e verbos pode ser vista adiante, na próxima seção deste trabalho.

Capítulo 3 – Crepúsculo: avaliações

O ponto de interrogação é uma parte da oração que serve para pescar²⁶

(José de Alencar)

Quando perguntamos, pescamos ideias, pensamentos, saberes, histórias, sentimentos, sensações, pessoas. Lançamos o anzol da pergunta esperando determinados peixes. Tais como pescadores, comemoramos quando do rio saltam pacu, pirarucu, cascudo. Mas nos desesperamos quando aparecem piranha, lambari ou tilápia? Só se o pescador for apressado e não enxergar nessas respostas iscas para novas perguntas/pescarias. Um anzol de qualidade está precedido de um pescador que espera, que está aberto ao escuro e misterioso desconhecido. É o pescador/educador que se arrisca. O pescador, ser que vive em ambiente aéreo, lança o anzol em ambiente aquático, procurando fisgar um peixe que possa alimentá-lo. Ele não sabe, ao certo, o que virá ao puxar a vara, mas tem uma ideia, porque se foi pescar no mar, certamente encontrará apenas espécimes de água salgada. Com a pergunta, o educador desterritorializa-se, fisgando a partir do seu lugar, com os pés fincados em piso seco, os peixes-respostas-vivências nascidos e crescidos em outro ambiente, a água.

A pergunta é o anzol da pesquisa científica. Nenhuma pesquisa acontece sem um problema, sem uma pergunta inicial a ser respondida. É ela que move o cientista a realizar investigações que levam às grandes descobertas: o que há depois do horizonte? Como levar o homem à Lua? Por que aparece um arco-íris quando há chuva e sol? A pergunta é o ponto de partida da pesquisa científica. Sem ela, não há motivação para investigar. A pergunta movimentava o detetive e impulsiona a arte e a ciência. O que são os pontos brilhantes que vemos à noite sobre as nossas cabeças? Alguns formam desenhos, outros não. Por que uns são mais brilhantes que os outros? Por que há cores diferentes?

A pergunta também é uma ferramenta de investigação de mundo utilizada pela criança pequena logo que verbalmente é capaz de elaborá-la: por quê? É a pergunta mais frequente e que comumente deixa adultos desconsertados. Por que sinto frio?

²⁶ Agradeço à Profa. Dra. Luiza Christov por levar em reunião esse belo extrato do conto de José de Alencar *Ao correr da pena*.

Por que anoitece? Por que eu sonho? Por que meus dedos são curtos? Pode-se notar que as perguntas das crianças não são muito diferentes das perguntas dos cientistas.

A pergunta aproxima as pessoas: dirigimo-nos a pessoas desconhecidas para interrogar – onde fica? A que horas abre? Como faz? – e não para afirmar. O ponto de interrogação, então, é um anzol que serve para nos conectar a outras pessoas, ao conhecimento, ao mundo.

A pergunta leva o sujeito a um problema e são os problemas que levam o sujeito ao conhecimento. É a dominante que antecede a tônica, é a função harmônica que produz movimento. Onde há movimento há vida (anima).

Paulo Freire denomina problematização a elaboração de interrogações em espaços onde há somente afirmação. Para esse autor, a problematização tem dois usos, um epistemológico e outro antropológico. No âmbito epistemológico, Freire a utiliza como ferramenta para conhecer o mundo, tal qual faz o cientista, o detetive, o artista e a criança. Seria a forma libertadora de construir conhecimento em oposição à forma bancária, escravizadora, que leva à manutenção social. O uso antropológico reside na necessidade de construir o conhecimento dialogicamente, ou seja, com a interação com o outro (MÜHL, 2010, p. 328 e 329). Gilles Deleuze e Felix Guattari denominam problematização a única forma de obter aprendizado: “para Deleuze, aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, experiência de problematização (SANTOS, DIDIER, *et al.*, 2011, p. 237)”.

No cotidiano do magistério costumamos associar a pergunta às avaliações. Direcionamos nossas perguntas ao educando para verificar se “absorveu” determinado conteúdo ministrado em algum curso, sempre olhando em direção ao que esperamos, como educadores, que o aluno deveria saber até aquele momento. Dependendo do quanto aprendeu, o aluno é aprovado ou reprovado para a fase seguinte do curso.

No PIBID, algumas vezes, a pergunta elaborada pelo bolsista deveria ter caráter diagnóstico – o educador desejava saber o que os educandos sabiam a respeito de determinado assunto. Contudo, sem ter essa intenção, o bolsista vestia-a com roupagem verificativa: o que é percussão corporal? O que é uma colcheia? O que é tempo forte?, esperando definições ou representações gráficas dessas definições. Mas

e se o estudante sabia executar essa ação e não sabia defini-la? Ou ainda, se até sabia defini-la e não sabia nomeá-la?, eram as perguntas dos PIBIDs; a resposta estava em nós mesmos e no nosso papel: ensinar.

A pergunta não verificadora pode ser utilizada como ferramenta no processo de enxergar o *nada* como *tudo*. Utilizar essa ferramenta de modo a desbravar o desconhecido não é tarefa para qualquer Educador, é destino daqueles que não têm medo de perguntar e encontrar o desconhecido.

A pergunta que serve para pescar pode não admitir uma resposta fechada, onde só cabe “sim” ou “não”. Mas se isso ocorrer, a pergunta seguinte pode ser “por quê?”

“Por quê?” historicamente é a pergunta da criança chata. Presente em qualquer lugar, em qualquer cultura, a criança na fase exploratória não se cansa de perguntar ao adulto ou a outra criança mais velha “por quê?”, seguidamente emendando uma resposta à repetição da mesma pergunta. A pergunta deixa de ser feita quando o adulto não se dispõe a respondê-la ou quando aparece o cansaço e a criança perde o interesse pelo assunto. O “por quê?” exploratório da criança pequena pode ser o anzol do professor. “Por quê?” Ora, porque essa pergunta tira o interrogado da segurança das respostas monovocabulares, dos saberes ditos de senso comum, do conforto de não ser descoberto em dúvida. O “por quê?” desestabiliza o *tudo*, mostrando que ele pode ser *nada* ao mesmo tempo em que pode revelar que no *nada* está *tudo*.

Em nossas primeiras reuniões, quando levantávamos os conteúdos potenciais a serem desenvolvidos na escola, a palavra “escuta” surgiu como importante conteúdo a ser desenvolvido, e era da concordância de todos os membros do grupo que independentemente da vontade de saber dos alunos, esse conteúdo deveria ser prioritariamente abordado.

A palavra escuta nomeia conteúdo essencial no currículo do curso de Licenciatura em Educação Musical no IA-Unesp onde há uma necessária cultura da escuta que pouco a pouco conquistou espaço no vocabulário dos estudantes da área. Esse fato denota não somente a divulgação e popularização de um pensamento mas,

também, um preenchimento do termo que passa a ter múltiplos sentidos. Esse preenchimento, por sua vez, nem sempre pode ser visto de forma positiva porque às vezes, *tudo é nada*. Por isso, perguntar “por quê?” da importância da escuta se faz necessário, ajuda a identificar os vários sentidos do escutar, suas denotações e conotações. Perguntar sobre o sentido do escutar na escola implicaria em entender a função dessa escuta no ambiente da escola pública.

Esse refinamento da escuta é mostrado por Schafer em *A afinação do mundo* (2001). O lugar que habitamos tem mais sons de máquina que de animais, mais sons eletrônicos que artificiais. Esses dados extraídos de um mapeamento sonoro não querem dizer muita coisa se não houver perguntas que levem à reflexão sobre o mapa desenhado: o que quer dizer morar em um lugar repleto de sons artificiais? Esses sons dão as coordenadas de nossa morada? Todo lugar faz parte da rota de um avião? Todas as casas de centros urbanos beiram grandes vias? Todo ambiente sonoro é cortado diariamente por sirenes de ambulância ou somente aqueles que se localizam nas rotas dos hospitais?

3.1. Segurando o instante

Nos dias do século XXI, o tempo parece ser mais fugidio do que nunca. A humanidade dispõe de ferramentas (como os computadores portáteis, telefones celulares, automóveis, trens rápidos) criadas para que o ser humano possa usufruir tempo livre e gozar do ócio para refletir sobre as questões que fazem com que siga adiante, vivendo de modo pleno, apesar das adversidades da vida. Isso, contudo, não ajudou o trabalhador contemporâneo a descansar, mas a trabalhar cada vez mais e ter menos tempo para o descanso. Esse tema foi amplamente discutido por Josep Puig e Jaume Trilla (1996, p.21-51) em sua *Pedagogia do Ócio*, obra em que apresentam o tempo do descanso e do lazer vistos ao longo do desenvolvimento da história social ocidental e nos vários setores da vida social de um indivíduo. Para esses autores, o período de ócio já foi visto como uma importante parte do dia do trabalhador, fosse em momentos de rezas e adoração, valorizados em épocas em que a religião estava

presente no cotidiano e nas decisões de Estado, fosse nos momentos de descontração e lazer despendidos com familiares e amigos. Os mesmos autores mostram que o ócio passou a ser malvisto em épocas pós-luteranas, quando a virtude está relacionada ao trabalho e ao acúmulo de bens.

A nossa época, herdeira dos valores pré e pós luteranos, convive com um tempo que supera o trabalho e o ócio, trazendo aos lugares de descanso como nossos lares, o trabalho via correio eletrônico (e-mail). Paralela e contraditoriamente, essa mesma tecnologia leva aos locais de trabalho instantes de ócio via jogos eletrônicos portáteis, conversas despreziosas via redes sociais como *twitter* e *facebook*, notícias de entes queridos via correio eletrônico, música em grandes quantidades armazenadas em mp3 *players*, notícias do mundo via jornal *on-line*.

Os tempos de ócio e trabalho parecem confundir-se e misturar-se. O limite entre esses dois momentos são liquefeitos e no final, há menos prejuízo ao trabalho, que é estendido em número de horas, do que para o ócio que não acontece em quantidade e qualidade efetiva para promover real descanso ao trabalhador. No contexto temporal do século XXI, pode-se comparar a falta de ócio como a falta do silêncio reparador da escuta, do *nada potencial* que existe entre duas ações, do respiro entre uma braçada e outra do nadador, na ausência que leva ao sentimento de saudade. O excesso de informações e ações presentes tanto nos momentos de trabalho quanto no espaço reduzido de ócio marca um tempo voltado para a presença de algo (ação, pensamento, trabalho, material, informação) e o medo da ausência de algo (silêncio, não ação, imaterialidade, não-informação, o nada). Entre o que está presente (o tudo) e o que está ausente (o nada), o tempo escorre, inexorável.

No contexto desta pesquisa, esse tempo repleto de informações foi capturado, paralisado para que pudesse ser analisado, repensado. Isso foi feito por meio do uso da câmera de vídeo, ferramenta de registro das aulas ministradas pelos bolsistas PIBID. Considerando que os problemas desta pesquisa estão voltados à investigação dos espaços rizomáticos (os *entres*) da interação docente-discente, e da potencialidade do *nada* no processo educacional, o uso da gravação mostrou-se excelente recurso para análise posterior à ação, tendo como finalidade tanto os estudos desta pesquisa

quanto as reflexões realizadas com os bolsistas PIBID. O vídeo permitiu que as práticas fossem vistas com certo distanciamento. Despido da máscara do professor que conduz a aula, das emoções e tensões que existem durante o espetáculo-aula, ao ver o vídeo, o bolsista encontrou-se em um lugar de certa neutralidade que só não é efetiva porque a princípio, o sujeito analisado sente-se naturalmente julgado. Com a apresentação dos pontos vistos na análise a sensação de julgamento pareceu ser desfeita e, a partir de então, iniciou-se um diálogo reflexivo.

Com o vídeo é possível experimentar um movimento de análise circular segundo a perspectiva de *advir* e *retrovir* heideggeriano. Enquanto vê o vídeo, é possível ao bolsista voltar a um tempo passado, afastado das emoções vividas naquele instante. A partir dessa visão, é possível esboçar uma reflexão sobre as ações em retrocesso: como os alunos reagiram à determinada condução? Haveria outra maneira de ser feita? Haveria recursos pedagógicos mais eficientes ou mais atraentes do que os utilizados pelo bolsista? A sequência didática era adequada àquela situação? Os tempos dos alunos (de espera, de escuta, de repetição) foram respeitados? O tempo do bolsista-professor foi respeitado? O tempo da música foi respeitado? Os conteúdos musicais planejados para serem desenvolvidos em aula foram, de fato, trabalhados? As perguntas realizadas aos alunos eram adequadas para mover uma reflexão ou para levar a construção de um conceito ou conhecimento?

Essas são algumas das perguntas que foram feitas durante as análises para mover a reflexão da ação-docente. Ao longo das análises apresentadas a seguir, essas perguntas serão detalhadas e explicadas.

A partir da reflexão realizada, o bolsista obtinha as orientações para planejar as ações futuras. Estratégias bem-sucedidas eram revisitadas, passando a ser parte do seu repertório de professor-*bricoleur*. As que não eram tão bem-sucedidas eram reelaboradas ou evitadas. Esse procedimento se repetia em relação à postura assumida diante dos alunos, aos tempos, aos conteúdos. Nesse sentido, buscava-se o movimento de *advir*, de projetar-se no futuro.

Então, a ferramenta do registro e análise de vídeo auxiliava o exercício de *admir* e *retrovir*, trazendo a possibilidade de reviver a experiência e observar aspectos das aulas que perdem potência se forem apenas descritos.

A expressão do pensamento do indivíduo, como destacado na literatura, se faz 7% com palavras, 38% com entonação de voz, velocidade da pronúncia, entre outros, e 55% por meio dos sinais do corpo. (SILVA, APUD PINHEIRO, KAKEHASHI & ANGELO, 2005, p.720)

Para Silva, o uso do vídeo auxiliaria a cobrir as várias nuances da expressão do sujeito que não são possíveis de serem descritas enquanto elas acontecem, ou seja, é impossível para quem está assistindo uma aula registrar em um bloco de notas a quantidade de informações que a gravação em vídeo é capaz de armazenar.

Embora haja na literatura consultada (PINHEIRO, KAKEHASHI & ANGELO, 2005, ROSE, 2010 E GARCEZ, DUARTE, E EISENBERG, 2011) uma série de recomendações para os preparativos do uso da câmera filmadora para o registro dos vídeos (modelo, marca, recursos de foco e *zoom*), acessórios (tripés, lentes, iluminação e microfones adicionais), no projeto PIBID, devido a restrição orçamentária, foram utilizadas diferentes câmeras, de acordo com a disponibilidade.

Outras recomendações dos autores citados, como manter a câmera em posição fixa e tentar deixá-la invisível para os alunos, foram parcialmente seguidas. Primeiramente, sem negar a importância desse recurso, esclarece-se que as gravações, nesta pesquisa, eram complementares às ações de orientação realizadas por esta pesquisadora. Como não havia recursos financeiros e nem humanos para dispor de um profissional (ou aspirante a *cameraman*) para realizar as gravações, essa função coube à pesquisadora, que, ora registrava as ações, ora interagia com os bolsistas e os alunos, ora realizava registros no bloco de notas. Dentre essas ações, a principal era poder assistir ao fenômeno aula para que pudesse realizar uma primeira análise e logo em seguida oferecer suas impressões aos bolsistas. Por isso, alguns aspectos técnicos foram relevados para não se perder o foco das ações consideradas principais, que era, justamente, oferecer ao bolsista-docente uma primeira análise fenomenológica dos acontecimentos da sala de aula.

Os vídeos tiveram, então, três usos. O primeiro era o registro das cenas pedagógicas, o segundo, a análise crítica realizada com o bolsista e, por último, a análise refeita *a posteriori*, para a reflexão neste trabalho.

Como método de análise posterior do vídeo, optou-se trabalhar com as indicações de Diana Rose (2010, p.343-364) e Peter Loizos (2010, p.137-155). Contudo, essas ferramentas não foram utilizadas tal qual apresentadas por seus autores. Nas duas referências, os pesquisadores apresentam o método, exemplificando-o com pesquisas que procuram por um padrão, ou seja, ações, reações, falas, fenômenos que se repetem, segundo alguma razão que precisa ser descoberta. Esta pesquisa não procura descobrir a existência ou a falta de padrões, mas revelar singularidades existentes no movimento da formação do professor, ou seja, ações, falas, fenômenos idiossincráticos e efêmeros que mostrem o que houve no caso específico da experiência do PIBID que possa servir de repertório para outro professor *bricoleur* ou outro *bricoleur* metodológico.

O método apresentado por Rose é exemplificado com a análise de gravações de programas televisivos que mostravam representações de doença mental. Apesar de o material levantado neste projeto não ser um programa produzido com grandes equipes, o método mostrou-se adequado para organizar a seleção das várias horas de vídeo gravadas.

O primeiro passo prevê a seleção dos programas, ou, no caso deste trabalho, a seleção das gravações. Foram feitos registros das aulas oferecidas pelos bolsistas, das reuniões do PIBID no Instituto de Artes da Unesp, de reuniões realizadas com os professores da escola e de eventos, como a formatura dos alunos da escola estudada. Desse material, foram escolhidas cenas representativas para o estudo do *entre* e do *nada* deste trabalho.

O segundo passo, o da transcrição, prevê a transladação do vídeo para o texto. Não se trata de pura transcrição porque ela não é suficiente para revelar tudo que o vídeo potencialmente apresenta ao espectador. Menos pretensiosa, a transladação é um recurso que serve de apoio para a organização da análise, servindo quase como um roteiro.

A autora utiliza duas colunas de texto. A primeira diz respeito à descrição de todos os elementos que são postos na dimensão visual e a segunda coluna, dos elementos pertencentes à dimensão verbal. Na pesquisa de ROSE, isso se mostra necessário, porque há a preocupação de analisar, além das ações das personagens em cena, a montagem, o enquadramento, os cortes, a iluminação, a sequência das cenas, movimentação de câmera, enfim, aspectos que não são relevantes para este trabalho. Por isso, em lugar da dimensão visual, optou-se por utilizar uma coluna centrada apenas na descrição das ações e reações dos sujeitos, sem mencionar os aspectos considerados adicionais para esta pesquisa. A descrição do espaço e sua ocupação são realizadas no início de cada seção de análise.

Tabela 1 Exemplo de organização de transcrição de vídeo

	Dimensão da ação e reação	Dimensão verbal
6	Tatiane faz o movimento de corte	Tatiane: Ok, pessoal, vamos tentar de novo do começo
7	Os alunos retomam o movimento de passar os blocos, tentando seguir a pulsação da música	Todos cantam Escravos de Jó
8	O andamento vai se acelerando, os alunos ficam atrapalhados e os blocos passam a ser acumulados na frente de algumas crianças enquanto outras aguardam de mãos vazias a chegada de seus blocos	
9	Tatiane faz novamente o movimento de corte, pedindo silêncio	

A cada segmento de ação ou de discurso foi dedicada uma célula da tabela. As linhas da tabela foram enumeradas, de modo a facilitar a localização do segmento analisado e seguem ordem cronológica, como pode ser visto no exemplo acima. Os segmentos foram delimitados de modo a assegurar um sentido mínimo de ação, discurso ou diálogo, adequado à realização da análise apresentada logo em seguida. Para mencionar o trecho analisado, utilizo as siglas AR, referente à dimensão da Ação e Reação e V, referente à dimensão verbal. Em frente a cada sigla, há o número da seção, assim, 7AR refere-se a “Os alunos retomam o movimento de passar os blocos, tentando seguir a pulsação da música”.

3.2. Quando emerge o professor

Esta cena se refere às últimas atividades realizadas na aula de música ministradas pelos bolsistas André e Ravi. Essa aula foi realizada no mês de setembro, terceiro mês das atividades desenvolvidas na E.E.Prof. Izac Silvério, contando o hiato do recesso do mês de julho.

Alunos, bolsistas, supervisora e professora de classe na sala de vídeo. Sentados no chão, formam uma roda ovalada.

Tabela 2 Descrição de aula André e Ravi

	Dimensão da ação e reação	Dimensão verbal
1	Inicia a atividade de escuta da música "O pato" de João Gilberto interpretado por ele mesmo.	
2	Algumas crianças batem palmas e balançam o corpo na pulsação, outras tentam reagir à pulsação e outras, ainda, nada fazem. Uma criança comenta a música para outra, e outra, imita o toque do pandeiro com as palmas. Outras crianças também procuram imitar o pandeiro, com o gesto de tocá-lo, percutem o chão procurando a pulsação, inventam jeitos de marcar os tempos fortes da música. Há crianças imitando o gestual de um violonista. Enquanto isso, o bolsista Ravi também batuca o ritmo do violão.	Aluno: Quem, quem (cantando com a gravação) Aluno: tchururururu (cantando com a gravação)
3		André: Gostaram? Alunos: Sim! Aluno: põe de novo! André: vou colocar de novo daqui a pouquinho. Alunos: Ah!
4		André: Quem será que poderia dar uma opinião de qual seria o nome dessa música? Dois alunos: o pato! André: Quem estava cantando? Aluno: o pato! André: Não era o pato.

		<p>(Risos da turma. Alguém fala outro nome.) André: Quase bateu na trave. Aluno 1: Caetano Veloso Aluno 2: Chitãozinho e Chororó Aluno 3: João de Barro. André: João de Barro, boa! Mas não é. Outra. Aluno: Pixinguinha. André: Também não. Quem é Ravi? Ravi: É um cara chamado João Gilberto! Os alunos reagem: Aff, quase!</p>
5		<p>André: e vocês conseguiram ouvir quais são os instrumentos que estavam tocando junto? Aluno: era um samba Aluno: Pixinguinha... Aluno: violão... Aluno: Era um samba! André: o Jean falou uma coisa interessante que era um... Jean: ...Samba!</p>
6	<p>Os alunos movimentam-se no lugar, abaixando-se até o solo, balançando as pernas.</p> <p>Após a conversa, que se dá enquanto a música é executada, as crianças acompanham o seu ritmo com o corpo, batucando no chão e no corpo, dançando sem sair do lugar.</p> <p>André toca a gravação e algumas crianças continuam falando, tentando chamar a sua atenção.</p>	<p>André: Quais são os instrumentos que normalmente tocam no samba? Alunos variados: repinique, bateria, pandeiro, tamborim, surdão, cavaco, treme-terra, zabumba, violão (Ravi e André vão repetindo os instrumentos listados) André: Desses instrumentos todos, quais eram o que estavam nesta música? Alunos: violão, piano, pandeiro, pandeiro. André: vamos ouvir só mais um pedacinho para tirar a dúvida? Aluna: violão faz parte do samba? Ravi: faz, faz parte do samba.</p>

7	André interrompe a reprodução da música.	André: Só que tem uma coisa, se a gente falar, não vai conseguir escutar quais são instrumentos que estão escutando. Profª. da classe intercede
---	--	--

Quando os bolsistas PIBID iam ao espaço da escola, já chegavam com a ação planejada de acordo com os acontecimentos vivenciados na semana anterior e discutidos na reunião semanal do grupo. Embora esse planejamento tenha sido elaborado a partir desse cuidado, somado ao aprendizado construído nas aulas teóricas e práticas do curso de Licenciatura em Educação Musical, durante o desenvolvimento da aula há ações, perguntas, possibilidades, que nem sempre podem ser cobertas em bons planejamentos e aprendidas em boas aulas teórico-práticas. São os *entres*, o conhecimento adquirido ao longo da experiência da docência e o *nada* que ao ser percebido durante a aula, pode ser *tudo* no aprendizado do aluno. As informações contidas na análise abaixo foram compartilhadas com os bolsistas em momento imediatamente posterior à aula e nas reuniões semanais do grupo.

Quais são as informações musicais coletadas das ações das crianças?

A partir dessa pergunta e da observação do vídeo, os bolsistas foram levantando as informações contidas na célula 2AR. Viram, pela observação dos movimentos corporais dos alunos, que estes percebem a pulsação da música, os motivos rítmicos de alguns instrumentos e, por consequência, os seus timbres, bem como o desenho melódico de determinados trechos da canção, como, por exemplo, quando João Gilberto canta “quem-quem” ou “tchururururu”.

Por meio dessa descrição, foi possível levantar os dados de uma avaliação diagnóstica: quais instrumentos musicais da gravação são reconhecidos pelos alunos? O que esses instrumentos executam rítmica e melodicamente?

Para esse tipo de avaliação não é necessário sequer perguntar aos alunos o que estão ouvindo. Basta observar. Em momento seguinte, o bolsista poderia pedir para que todas as crianças imitassem o violão, o pandeiro ou o cantor, imitação potencialmente visual a princípio (os alunos que não escutam, imitam aqueles que

escutam os instrumentos) e auditiva posteriormente, ou, ainda, visual e auditiva simultaneamente.

Como e o que perguntar?

Quando estudamos a obra dos grandes mestres da Educação do século XX, como Paulo Freire, Célestin Freinet, Maria Montessori entre outros, aprendemos a importância de escutar a voz dos alunos e de lhes dar espaço para os seus próprios pensamentos. Essa voz nem sempre se manifesta espontaneamente, precisa ser convidada a se mostrar já que, na realidade *normalizadora* da escola, em geral é reprimida e ordenada a se calar.

Comumente, os professores tendem a elaborar perguntas cujas respostas são monovocabulares – “sim”, “não”, “certo”, “errado”, “gostamos”, entre outros vocábulos, geralmente gritados e com as sílabas devidamente separadas e marcadas. Isso, possivelmente, se dá porque a pergunta representa a posição do aluno na escola; o espaço dado para sua voz comporta o coletivo homogêneo, do aluno *normalizado* e monopensante, peão de uma educação reprodutora dos estratos sociais, em vez de voz da subjetividade de cada estudante, componente de um coro heterogêneo de experiências e pensamentos.

O que seria possível perguntar aos alunos nesse contexto?

Perguntas que levem a respostas monovocabulares podem ser evitadas porque não levam o aluno a pensar. Em vez disso, seria interessante elaborar perguntas que possam resultar em respostas verificáveis (no caso, elementos da música *O pato*, utilizada na aula), ou provocar respostas que não possam ser verificadas porque são produtos da criatividade do aluno.

Exemplo de pergunta que leva a resposta monovocabular é a realizada na seção 3V “Vocês gostaram?” cuja resposta foi “Siiim”. Outras perguntas como “vamos imitar o violão?” ou “vamos fazer um jogo?” feitas quando o bolsista na verdade deseja realizar uma comanda, também suscitam respostas monovocabulares que são previsíveis e costumam prejudicar a dinâmica da aula. A cada pergunta e espera pela resposta já conhecida equivale uma pausa desnecessária. Não se trata de uma pausa

como a que pode ser vivenciada em momentos de *nada potencial*, porque não instiga o aluno ao desconforto de ter de procurar no vazio da resposta imprevisível, não estabelecida, a elaboração de algo que está na sua sensação, na sua percepção, no seu entendimento, na sua memória, na sua experiência. Pelo contrário, essa modalidade de pergunta leva a respostas automáticas, criadas no não-pensamento, no vazio do *nada vácuo*.

Em contraposição, as perguntas apresentadas na seção 4DM, dão abertura a respostas que fogem do movimento normalizador e automático, tanto que as respostas não são monovocabulares, tampouco são dadas em uníssono, mas pipocam heterogeneamente pela sala: “Quem estava cantando?” “O pato!” “João de Barro”, “Pixinguinha”.

As respostas heterogêneas são possibilidades para a realização de *ancoragens* que foram despercebidas pelo bolsista nessa ocasião. Cada uma das respostas dos alunos poderia mover novas perguntas desestabilizadoras, a começar pela mais conhecida: por quê?, no caso, por que você acha que era o pato quem estava cantando? Ou como você percebeu que era o pato? Ou por que os demais alunos acham que o pato não era o cantor? De onde vocês conhecem Pixinguinha e João de Barro?

A partir das respostas seria possível elaborar outras perguntas mais, aprofundando o conhecimento do professor sobre a percepção, o conhecimento e a experiência do aluno em relação ao assunto trabalhado.

Elaborar uma boa pergunta pode ser mais interessante no processo de ensino-aprendizagem do que oferecer uma boa informação. A forma interrogativa da frase parece impulsionar pensamentos, provocando movimentos, diferentemente da forma afirmativa, que pela própria natureza como é escrita, terminando com um ponto final ou exclamação, parece encerrar em si mesma qualquer discussão.

A pergunta bem elaborada oferece ao aluno a certeza de que chegou às respostas por si só, já que passou pelo esforço do pensamento e da reflexão. Questionar o aluno para que ele chegue a um saber que o professor conhece pode não

ser visto como o único uso da pergunta, que serve, também, para mover saberes que o professor desconhece.

Potenciais de *ancoragem* são *entres* perceptíveis pela experiência, ao deparar-se, o professor, durante as aulas, com esses potenciais. Percebê-los é o grande desafio, que pode ser vencido com a ajuda da presença do colega mais experiente, ou do que faz o papel do diretor assistente, figura que realiza a função de “terceiro olho”, o espectador que observa sem estar imerso no fenômeno da aula.

De modo geral, há uma grande ansiedade presente nas ações dos bolsistas. O tempo poderia ser utilizado de modo generoso, sem a necessidade do prazo para terminar de ouvir a música em sua totalidade. Cada seção seria saboreada, analisada a partir da percepção do aluno, ou da interação que esse viveria com o bolsista nas atividades de escuta e movimento que teriam sido realizadas com essa mesma peça.

Vê-se que o tempo dos adultos é diferente do tempo das crianças. O educador gostaria de ter realizado tudo o que planejou; além disso, conhece as expectativas de aprendizagem do estudante e tem a ânsia de vê-lo aprender, ânsia nem sempre compartilhada com o aluno que, às vezes, sequer espera aprender algo, comparecendo às aulas para que possa, simplesmente, fazer e ouvir música.

Ao final dessa aula, no último minuto, André parece ter notado algo. Em um instante equivalente a um pulso, o bolsista-educador interrompe o que está fazendo, sai do lugar em que estava na roda há muito tempo e coloca-se no centro, visível a todos os alunos. O seu olhar muda, porque enxerga as crianças, assim como o gesto que é dirigido a elas. Propõe uma brincadeira de regência: ao seu sinal, parte da roda deve seguir com palmas algum aspecto rítmico da música (o pulso, o ritmo de da melodia, do violão, do tamborim...); com a mudança de sinal, o grupo deveria ficar em silêncio para dar vez a outra parte da roda. A gravação foi tocada e os educandos batiam palmas, divertiam-se ao mesmo tempo em que procuravam seguir os gestos de André e os vários aspectos rítmicos da música. Com a presença do desafio da brincadeira, com os olhos focados nos outros olhos, deu-se a experiência de fluxo, e nesse momento, emergia o professor.



Figura 17 André professor 1



Figura 18 André professor 2

3.3. Decifra-me ou te devoro

Em Tebas reina o medo. Um monstro metade mulher, metade leão, chamado *Esfinge*, sentado sobre uma rocha propõe enigmas aos passantes. E, como ninguém sabe decifrá-los, a todos ele devora. (...) Cabe a Édipo decifrar o enigma da Esfinge: “qual é o animal que de manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois, e ao entardecer três?” “O homem”, responde o príncipe, (...) Tebas está livre de seu mal. Édipo, o decifrador do enigma, recebe o duplo prêmio: a coroa e a rainha. (CLARET, 2008, p.19)

Muitas vezes, na vida docente, encontramos problemas e nos vemos errando em vários aspectos de nosso trabalho. Erramos na escolha da estratégia de ensino, na percepção do aluno e de seu tempo, na delimitação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Além desses, há os erros dos *entres*, os proibidos, aqueles dos quais não falamos nas aulas de Metodologia de Ensino: erramos quando perdemos a paciência com atitudes de alunos indisciplinados e desafiadores, quando nos deparamos com situações que nos abalam emocionalmente, levantando a voz, quando não é necessário, quando pré-julgamos determinada turma, aluno ou colega de trabalho. Esses erros são proibidos porque ninguém se orgulha de tê-los cometido; contudo, creio que a maior parte dos docentes tenha passado por uma situação parecida com as citadas. Se são tão comuns, por que não os discutimos? O erro seria tão monstruoso e aterrorizante quanto a Esfinge que assola Tebas?

A palavra erro tem como sinônimos:

Desacerto, inexatidão, engano, descuido, inadvertência, lapso, incorreção. Crime, pecado, falta, delito, culpa, ilusão. Desregramento; abuso; prevaricação. *Ant.* Certeza (FERNANDES, 2002, p.390)

Todos esses sinônimos são negativos e indícios de ações socialmente condenáveis. Alguns sinônimos conotam a não intenção de cometer o erro, como desacerto, inexatidão, engano, descuido, lapso. Outros, como inadvertência, crime, pecado, delito, abuso e desregramento, carregam a intencionalidade do erro, e de certa forma, na própria constituição do sentido das palavras, carrega uma condenação.

Já a ação de cometer o erro recebe os seguintes sinônimos:

Errar *Sin.* Desacertar, enganar-se; cinciar; pecar; falhar: *Todo homem é sujeito a errar* (Constância). Vagabundear, vaguear, vagar. Pairar. *Ant.* Acertar, fixar-se. (FERNANDES, 2002, p.390)

Os sinônimos relacionados à ação carregam conotações negativas e positivas. As palavras negativas *desacertar* e *enganar-se* parecem não estar ligadas ao desvio moral tanto quanto pecar e falhar, que expressam intencionalidade. Os demais sinônimos, os mais interessantes para as análises deste trabalho, são o vagabundear, vaguear, vagar, pairar, todos mais ou menos ligados a movimento. O errante é aquele que vagueia, sem muito rumo, é o viajante, o desbravador.

Os antigos gregos nomearam “planetas” os corpos celestes que não tinham um percurso fixo no céu, não estavam conectados às constelações e pareciam caminhar na escuridão sem rumo. Planeta deriva da palavra grega *planētes* (CUNHA, 1996, p.613) que quer dizer errante, o andarilho do espaço (SAGAN, 1980). Com os avanços dos estudos astronômicos, os cientistas conseguiram traçar o percurso desses astros que, entre os séculos XV e XVI, serviram de guia para que os velhos europeus pudessem chegar às Américas. Desde os errantes dos céus aos desbravadores que encontraram novos territórios, estamos falando da conexão entre o erro e a desterritorialização.

No contexto desta pesquisa, o erro é visto como o enigma da Esfinge encontrada por Édipo no caminho para Tebas. É o ponto sensível, a falha que não é discutida, mas que pode abrir caminho para novos territórios. Solucionar o enigma da Esfinge foi um desacerto no mito de Édipo porque o levou para seu fim trágico, mas foi necessário porque sem ele, não haveria *Édipo Rei*, o mito eternizado em obra teatral pelo dramaturgo grego Sófocles para conduzir as civilizações à discussão a respeito de moral, natureza humana, tragédia, psicanálise. No sentido deleuziano, o enigma da esfinge pode ser visto como a *desterritorialização*, o ponto em que é possível sair do território já conhecido do fazer, do conhecer e do viver e ir para outros lugares.

No âmbito escolar, poder encarar a Esfinge seria não cair nos clichês das dificuldades de ministrar uma aula: “os alunos não param quietos porque hoje em dia não respeitam o professor”; “os alunos têm dificuldade de aprendizado porque são hiperativos”; “essa turma é fraca”; “a aula nunca é boa porque está marcada para

depois do intervalo”; “nenhum aluno se interessa pela aula porque a disciplina de música não vale nota”. Há os clichês voltados a culpabilização do professor: “não sou bom o suficiente”; “não tive oportunidade de ter uma formação melhor”; “não tenho ‘pulso’ para lidar com esses alunos”. Como todo clichê, há um fundo real em todas essas afirmações, mas essa verdade não liberta o professor do problema, só o reafirma. Na interpretação do psicanalista Luis Eduardo Aragon (2007, p.5) a respeito do conceito apresentado por Deleuze em análise de obra de Francis Bacon (DELEUZE, 1981, p.6), o clichê seria um automatismo ou forma de proteção do pensamento para não ter de lidar com o novo. Nesse sentido, o clichê mascara a razão do problema, que, se fosse desvelada, poderia ser uma potência para a desterritorialização.

Em Deleuze, potência está ligada às possibilidades, ao potencial de algo. Potência não é poder, e também não é má porque não diz respeito à dominação de uma pessoa sobre outra – isso seria poder. A potência está ligada à força e a capacidade de desdobramentos de um acontecimento, de uma ideia, de uma ação, de um signo (RIEUX, 2005).

Na sala de aula, a desconstrução do clichê pode levar à localização de uma potência que, possivelmente, levará a uma nova informação, um novo território. Por exemplo, o clichê “nenhum aluno se interessa pela aula porque a disciplina de música não vale nota” poderia ser desconstruído por meio de perguntas freirianas: o professor sabe quais são os saberes que os alunos já detêm a respeito do assunto estudado? Sabe quais são os interesses dos alunos em relação à música? Quais são as suas expectativas? Seus desejos de aprendizado?

A partir da escuta dos alunos, o professor teria material potencial para desbravar novos caminhos pedagógicos. Os alunos gostam de samba? Então o samba seria o pretexto para estudar organologia, harmonia, rítmica. Gostam de *trip hop*? Então essa seria a potência para estudar música eletrônica, de Stockhausen e Nan June Paik a Björk e Moby. E para compreender esses mundos com os alunos, desbravamos territórios que não são os musicais, não são nossos, desterritorializamos. Procuramos entender o samba e o *trip hop* como movimentos sócio-culturais, como se manifestam

visualmente e na forma de dança. São vários os territórios que podem ser investigados para que a música possa ser compreendida.

As potências, desterritorializações, os clichês, percursos, são conceitos de Deleuze e Guattari utilizados para compreender os erros encontrados nas três esferas de trabalho do LEM-PIBID, erros não conotativos de culpa, desacerto, falha, mas vistos como potências para impulsionar o professor-andarilho.

A resposta à pergunta da Esfinge levou Édipo a um território desconhecido que fez dele rei. Ser rei, nesse mito, está ligado a cometer graves crimes, do incesto ao assassinato. O professor não precisa encontrar um fim trágico após decifrar o enigma, mas como Édipo, encontrará muitas outras dúvidas e angústias na continuidade de seu percurso, e nesse ínterim, encontrará muitas vezes a figura mitológica da Esfinge. Cabe ao docente descobrir se seus problemas resolvem-se em clichês ou em linhas de fuga por onde investigará novos territórios.

3.4. As ações são como pizza, mesmo quando ruins, são boas

A pizza, em sua composição simples e arredondada, já foi considerada alimento improvisado de camponeses italianos, possui versões de coberturas singelas, como molho de tomate e queijo, até mais elaboradas que incluem folhas de ouro. No vocabulário dos paulistanos, está relacionada aos casos de corrupção investigados nos vários setores políticos brasileiros, que, desafortunadamente, desfecham-se de modo inconclusivo: “a história do desvio de verbas acabou em pizza!”. Pode, também, ser sinônimo de festa, de comida rápida.

Nas avaliações do LEM-PIBID, a pizza foi ligada ao sentido do erro. A escolha do nome não foi acidental, mas uma brincadeira com uma piada popularmente paulistana e sua preferência gastronômica pela pizza. Essa piada serve para justificar que tudo na vida vale a pena, mesmo quando não acontecem da forma como planejávamos, por isso, na fórmula da piada, é só colocar o nome do que desejamos na primeira parte: “_____ é como pizza, mesmo quando ruim, é bom”; “ir ao cinema é como pizza, mesmo quando ruim, é bom”, porque desfrutamos da companhia dos amigos para criticar o filme, por exemplo, ou “chocolate é como pizza, mesmo quando ruim, é

bom” porque somos saciados pelo açúcar e pela gordura presentes em grande quantidade na guloseima. O erro da pizza PIBID relaciona-se com o erro do errante, aquele que proporciona potências para desenhar linhas de fuga, desterritorializações, por isso, dar aula é como pizza, mesmo quando é ruim, é boa.

Esse termo pôde ser empregado em algumas discussões, dentre as quais, a dos erros errantes vistos no exemplo abaixo. O vídeo mostra uma atividade da aula ministrada no dia 21 de setembro 2010, discutida com o coletivo do PIBID durante uma das reuniões. Como método de análise do vídeo, utilizo as ferramentas apresentadas na seção 3.1. *Segurando o instante*, p. 126.

Participaram dessa aula a professora supervisora do projeto Profa. Rosângela, as educadoras-bolsistas Tatiane e Camila, além dos alunos da 4^a. Série C.

3.4.1. Descrição

Crianças sentadas em roda na sala de vídeo. Tatiane, ao lado esquerdo da tela, sentada com as crianças, conduz a aula. Camila estava localizada a quatro ou cinco crianças de distância de Tatiane, e a Profa. Rosângela no canto direito, ambas sentadas na roda com os estudantes. A professora da classe estava sentada em uma cadeira, observando o andamento da aula, na entrada da sala.



Figura 19 Disposição dos sujeitos na brincadeira "Escravos de Jó"

Abaixo, segue esquema para facilitar o entendimento da localização dos sujeitos desta pesquisa na sala de aula. Os círculos brancos representam as crianças, sendo que Camila, Tatiane e Rosângela são representadas por suas respectivas iniciais.

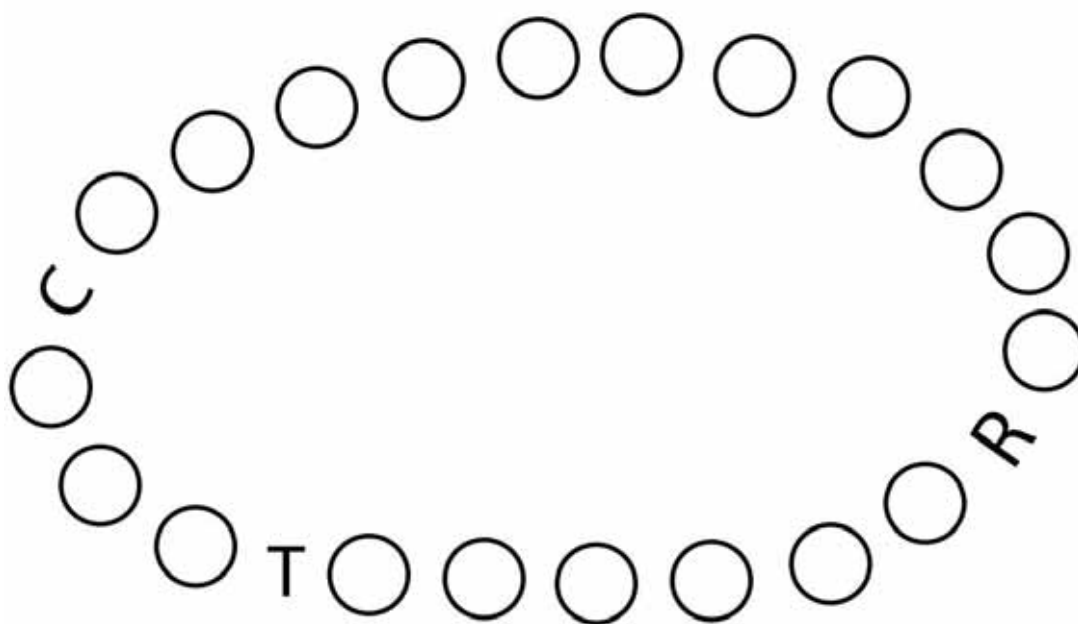


Figura 20 Esquema da distribuição dos sujeitos no espaço

Abaixo, segue tabela com a descrição da ação e reação dos sujeitos registrados no vídeo, bem como a transcrição das falas do trecho do vídeo selecionado. O método utilizado para a transcrição segue como descrito na seção *Segurando o instante*, página 126 deste trabalho.

Tabela 3 Descrição de aula - brincadeira escravos de Jó

	Dimensão da ação e reação	Dimensão verbal
1	Tatiane distribui pequenos blocos de madeira para que as crianças possam percuti-las durante a brincadeira. As crianças ajudam repassando os blocos.	
2	Tatiane dá início à brincadeira.	Tatiane: Vamos tentar?
3	Tatiane percuti o bloco de madeira à frente de seu corpo, no chão.	Tatiane: Vamos fazer só aqui uma vez?
4	Inicia-se a <i>Escravos de Jó</i> , a maioria dos alunos faz os gestos, uma parte canta e outra	Cantam escravos de Jó

	parte só move o bloco na pulsação ou no ritmo da melodia.	
5	Tatiane identifica a imprecisão dos alunos na realização do movimento de vai e vem de zigue-zigue-za	Tatiane: Vamos fazer sozinhos só zigue-zigue-zá pra gente lembrar?
6	Corrige o lado em que começa o movimento, cantando zigue-zigue-zá para que os alunos a imitem.	Tatiane: Começa por outro lado, né?
7	Professora da classe sai da sala.	
8	Tatiane aponta a direção para onde os blocos deverão correr.	Tatiane: Vamos tentar passar nesse sentido aqui? Vamos lá? Um, dois, três e...
9	Algumas crianças começam o movimento em sentido diferente do que foi pedido, especialmente as que estavam sentados na posição oposta a de Tatiane.	<i>Escravos de Jó Jogavam caxangá</i>
10	Tatiane antecipa o movimento com o pedido de retirar a peça para que os alunos ficassem de sobreaviso de quando aconteceria o movimento. Camila e Profa. Rosângela realizam o gesto pedido por Tatiane em movimento grande para que todos possam vê-las.	Tatiane: Tirou! <i>Tira, pão Deixa ficar...</i>
11	Algumas crianças começam acumular peças à sua frente.	<i>Guerreiros com guerreiros Fazem zigue-zigue-zá</i>
12		Tatiane: Parou. Alguém que está aqui não brincou na semana passada com a gente?
13	Duas crianças levantam a mão	Tatiane: Não? Então é o seguinte.
14	Tatiane interrompe a sua própria fala para coordenar a redistribuição dos blocos.	
15	Cantando, Tatiane percute o bloco à sua frente, sem entregá-lo para a criança ao lado, como seria usual nessa brincadeira. Os estudantes imitam os gestos da Educadora-bolsista, alguns mais envolvidos com a atividade, outros, menos.	Tatiane: A gente não estava fazendo assim? (Canta a primeira semi-frase da música)
16 2'58"	Faz o gesto indicativo de cada parte da música, os alunos imitam, alguns com mais e outros com menos envolvimento.	Tatiane: Então, no <i>tira</i> vocês tiram, <i>pão</i> (as crianças falam junto) e <i>deixa ficar!</i> E aí fica <i>guerreiros com guerreiros...</i>
17	As crianças imitam o gestual de Tatiane, alguns não fazem o movimento de vai e vem pedido na brincadeira. Outros seguem	Tatiane: <i>Zigue</i> é no amigo que você vai passar. <i>Zigue</i> volta para você, <i>zigue, zá</i> . Aí deixa lá

	pulsando o bloco no mesmo lugar. Camila observa a roda e a explicação de Tatiane.	no amigo, tá? <i>Zigue-zigue-zá!</i>
18	Repete o movimento desenhando-o no ar e olhando para a aluna que estava com dificuldades em realizá-lo. Outras crianças fazem o movimento ao contrário, e outras ficam esperando. Camila acompanha a explicação de Tatiane	Tatiane: no sentido da roda, tá? <i>Zigue pra cá, zigue-zigue-za</i> (em coro com as crianças). Isso, então está bom, o sentido da roda. Pronto, entendeu? (para aluna)
19	Tatiane levanta a mão direita, pedindo atenção de todos para iniciar a repetição de toda a música.	Tatiane: Vamos tentar? Shhh.... Aluno: vamos (todos aguardam em silêncio) Tatiane: 1, 2 e vai
20 3'53"	Todos voltam a desenvolver o jogo, as dificuldades em relação ao sentido do movimento permanecem.	Todos cantam

3.4.2. Os lugares da pizza

O posicionamento das educadoras-bolsistas mostra-se desequilibrado no início do vídeo, o que dificulta a realização do apoio aos alunos. Enquanto Tatiane conduz a atividade, Camila observa as crianças, mas não intervém, não as ajudando em suas dificuldades. Embora se coloque como exemplo para os demais alunos, realizando os gestos de modo amplificado, seu papel é quase o mesmo desempenhado pelas crianças porque se mantém na posição de observadora, pelo menos nesse momento inicial. Todas as crianças, então, concentram-se em Tatiane, e aquelas que estão no lado oposto ao dela, realizam os gestos de modo espelhado. Isso poderia ser evitado se Camila estivesse sentada nesse lado da roda, e não tão perto de Tatiane.

O esquema do posicionamento das educadoras mostra-se abaixo. Os círculos brancos representam as crianças, os coloridos, as PIBIDs e Rosângela e suas respectivas iniciais.

Abaixo, como ficou a organização após ter indicado a mudança de lugar para Camila. Nessa formação, o número de alunos próximos a cada PIBID ficou equilibrado, Camila pôde dar atenção aos alunos que estavam mais distantes, sem a ajuda de uma pessoa mais experiente.

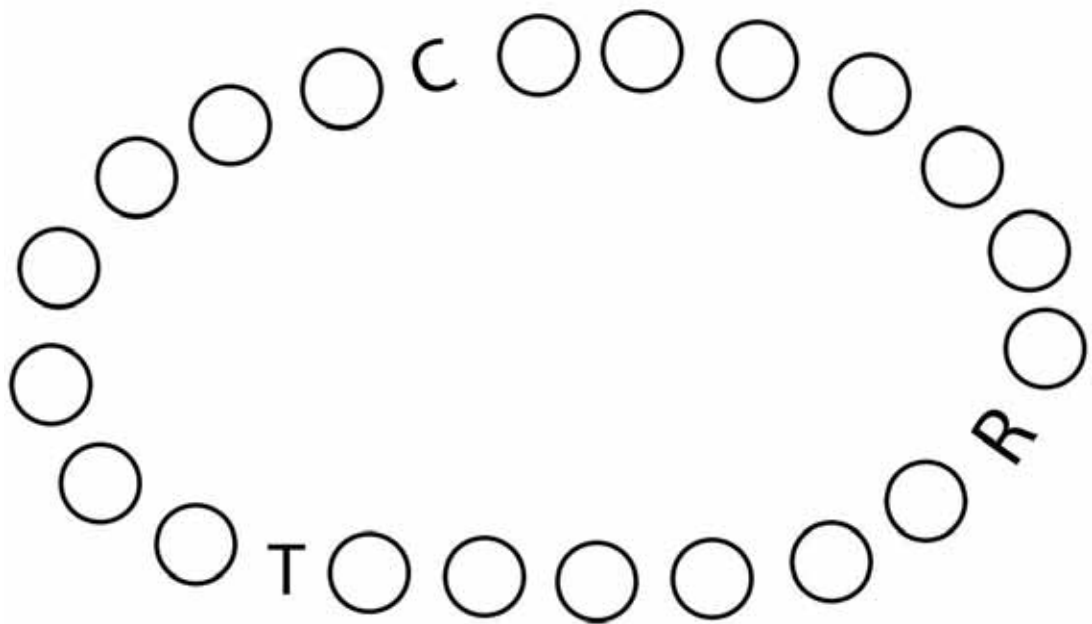


Figura 21 Sugestão de posicionamento feita em reunião do PIBID

Outro aspecto percebido pelo grupo PIBID na avaliação da aula foi que nenhuma das docentes saiu de seu lugar para orientar os alunos. Como foi dito anteriormente, a figura da roda foi escolhida para que a liberdade de se sentar olhando para o rosto do professor e dos colegas, sem os limites da cadeira e da carteira, favorecesse o trabalho musical libertário. Essa liberdade não foi aproveitada; as PIBIDs poderiam ter se levantado e caminhado entre os alunos, posicionando-se ao lado daqueles que tinham mais dificuldade, ou exatamente a sua frente, realizando os movimentos de modo espelhado, ajudando os alunos que se confundiam ao ver a condução de Tatiane.

3.4.3. Os corpos em pizza

O músico, quando está no palco, revela na forma como organiza seu corpo o que deseja expressar sonoramente. O tônus empregado não é o tônus do cotidiano, é o tônus do palco, da prontidão.

Em sua educação, instrumentistas aprendem a importância de manter determinada postura enquanto tocam, não somente para oferecer uma boa aparência

para o público, mas, principalmente, garantir a sua saúde ao longo das várias horas de prática diárias. Além disso, a boa postura garante o uso adequado de energia para a execução de determinada peça ou exercício.

Metodologias de músicos-educadores como Shinichi Suzuki, Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, entre outros, prezam pelo cuidado do posicionamento do corpo desde o início da Educação Musical do aluno. Esse cuidado se reflete na qualidade sonora atingida pelo estudante, já que a estruturação corporal orientada, permite que o aluno se canse menos durante a aula e consiga manter-se atento durante mais tempo.



Figura 22 Posicionamento de criança em aula do método Suzuki²⁷

Na sequência de imagens acima, temos a orientação da professora Doris Rothenberg (2001) sobre o posicionamento e a postura de seus alunos. Onde se colocar, como segurar seu instrumento, como posicionar os pés, são informações que,

²⁷ Imagens retiradas do vídeo *A friend for life - Suzuki violin*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=sYANkPn_d2M> Acesso em junho de 2012.

além de trazer mais segurança ao aluno a respeito de como se portar na sala de aula, desenvolve um hábito postural que, como já foi comentado, melhora o desempenho musical dos estudantes. Contudo, não se procurou trabalhar com o método Suzuki na escola Izac Silvério, tampouco isso foi proposto *a posteriori*, porque não era o propósito da pesquisa filiar-se a essa proposta. Essas imagens foram escolhidas para mostrar que os detalhes trabalhados na organização corporal resultam em mais tempo de dedicação, com maior qualidade de atenção.

Embora as imagens do vídeo não mostrem, as bolsistas vinham trabalhando com as questões corporais, contudo, essas propostas restringiam-se ao início das atividades. A relação da criança com o seu corpo poderia ter sido lembrada em todos os momentos da aula, ajudando-a a focar-se na proposta, evitando repetições da mesma comanda (trabalhar o movimento do bloco de madeira com o trecho *zigue-zigue-zá* da música).

3.4.4. A pizza da voz

A regente Gisele CRUZ (1997, p.58), considera a extensão vocal entre C3 e B \flat 3 boa para iniciar o trabalho com crianças que não passaram por um processo de educação da voz. Segundo a regente, a região grave favorece a fala e, por isso, quanto mais grave a criança cantar, mais difícil é a diferenciação entre cantar e recitar. Na gravação, a tonalidade variava entre A \flat maior e A maior, com a nota mais grave em C3 e mais aguda em C4, entoada nas vozes das bolsistas-educadoras e declamada pelos estudantes.

Na experiência de Escravos de Jó, realizada na aula que estamos analisando, a tonalidade escolhida não era grave, considerando a recomendação de CRUZ. Por que, então, a canção era declamada por muitas crianças, em vez de ser cantada? Por que esse aspecto não foi cuidado do mesmo modo que o aspecto rítmico da brincadeira?

Refletindo a respeito da declamação em vez do canto, lembramos que as referências vocais das crianças costumam ser de vozes graves e, por imitarem suas referências, os alunos tendem a procurar cantar em um registro grave, mesmo que educadoras-bolsistas estivessem cantando em registro vocal mais agudo, na tessitura considerada adequada para crianças.

No início das atividades do projeto, as bolsistas-educadoras levantaram os gostos musicais das crianças. Na lista de preferências vocais levantadas, constava o grupo de RAP Top Zicamô, que, caracterizando esse gênero musical, apresenta a maior parte do repertório declamada, em registro grave. Havia, também, o cantor de música sertaneja universitária Leo Santana, o roqueiro Raul Seixas, o grupo MCXXX, ou seja, todas elas referências vocais masculinas, que cantam numa região uma oitava mais grave do que a voz infantil ou feminina.

Além da escuta dos músicos profissionais, havia a influência da voz cantada dos adultos que convivem com as crianças, isto é, os pais, professores, ou membros da igreja, que, caso não tenham tido um trabalho de educação vocal, provavelmente, cantarão em registro grave, isto é, próximo ao da fala, como, em geral, é comum na cultura vocal brasileira, como bem aponta a pesquisa da fonoaudióloga Mara Behlau (2004).

Pode-se dizer que o contexto de escuta vocal dos alunos refletia-se na forma como cantavam. A cultura vocal das crianças foi assunto trabalhado ao longo das atividades do PIBID e mostrou respostas satisfatórias ao longo do tempo; contudo, nesse recorte da aula ministrada no primeiro bimestre de atividades contínuas do projeto, prevalecia vocalmente o que já era reconhecido pelos alunos, isto é, as referências trazidas da cultura vocal da música popular brasileira, que, em geral, priorizam os registros graves para mulheres, e agudos para os homens, nivelando-os.

Outra informação significativa é que foi escolha de Tatiane trabalhar, nesse encontro, os problemas de lateralidade e pulsação, deixando para encontros posteriores o cuidado em relação aos problemas vocais.

3.4.5. A pizza do tempo

De um modo geral, verificou-se nessa aula que ainda havia entre os PIBIDs a preocupação com o cumprimento do planejamento. No grupo, verificamos que seguir a programação não era só uma preocupação da dupla Tatiane e Camila, mas uma pizza geral, uma preocupação carregada por todas as duplas e trio. Se para a aula estavam planejadas cinco atividades, eles procuravam cumprir as cinco. Se no planejamento constava a resolução de determinado problema, o educador-bolsista procurava propor

exercícios para resolvê-lo e repeti-lo, até que fosse resolvido. Como organizar o as atividades? Como realizar as atividades de modo a não prejudicar o cronograma e, ainda dispor de tempo para que os alunos desfrutassem das proposições e falassem de suas impressões?

Acerca do primeiro tipo de ação, refletimos que as ações pedagógicas voltadas para cumprir a agenda, o cronograma, o roteiro, podem ser interpretadas como fazeres de um professor executor, aquele que relaciona uma sequência de atividades e não se desvia dela, porque deve, burocraticamente, cumprir o que foi proposto. Trata-se do docente que não percebe o aluno, nem suas necessidades porque seu primeiro objetivo é cumprir o cronograma. Essa postura de professor é muito comum em instituições de ensino que se propõem a educar massas populacionais. No contexto de salas de aula com 80 alunos, é impossível cuidar das necessidades de cada um, por isso, o professor se vê obrigado a elaborar planejamentos que atendam a maior parte dos estudantes; os que sentirem dificuldade em acompanhar o que foi planejado, devem procurar alternativas fora da sala de aula para resolverem seus problemas. Nessa situação, a educação voltada para contemplar todo mundo, muitas vezes contempla ninguém.

Essa é a crítica desenhada por CRITELLI (1981) com base na reflexão a respeito dos conceitos heideggerianos referentes à importância da subjetividade (ser-si-mesmo) na convivência com o outro (ser-com); o ambiente educacional onde os aspectos ligados à coletividade são ressaltados em detrimento da subjetividade, ou seja, quando se volta à massa, ignorando as necessidades do indivíduo, a educação deixa de ser educação (libertadora, emancipadora, problematizadora) e passa a ser instrução (reguladora, disciplinadora, redutora de conceitos).

O perfil do professor insistente, que repete o mesmo exercício até que o aluno alcance o objetivo traçado, pode-se dizer que imita o perfil do instrumentista. Quando estudamos qualquer instrumento, somos orientados a isolar os pontos problemáticos de uma peça até que sejam resolvidos. Isso é necessário no universo musical, porque é preciso desenvolver a memória muscular, requisitada naquele trecho musical, a dissociação do funcionamento de um dedo em relação ao outro naquela passagem,

ou, ainda, perceber a cada repetição diferentes maneiras de interpretar a mesma frase. Na repetição, o instrumentista aprimora a técnica, a análise e a percepção. Contudo, talvez o músico instrumentista não perceba no processo de ensino que a cada repetição há uma ação ou resposta diferente, e, quando estimulamos os nossos alunos a persistir na resolução do problema, isso deve ser feito com o cuidado de lhes mostrar a diferença existente a cada repetição. Por isso, no trabalho de desenvolvimento técnico-instrumental, estudam-se 2, 3, até 10 variações do mesmo exercício; experimentamos diferentes imagens para colocar a voz “na cabeça”, trabalhamos o movimento de diferentes articulações (das falanges, do pulso, do braço), com o auxílio de diferentes objetos (caixa de fósforos, chocalho pequeno, prancha de madeira) para ficarmos muscularmente aptos para realizar, por exemplo, o *vibrato* do violino.

Na aula mencionada, o trabalho de Tatiane se contaminou com a preocupação do professor executor em cumprir o planejamento, e o zelo do instrumentista em resolver o problema da lateralidade da brincadeira *Escravos de Jó*. Observou-se que a educadora-bolsista conduziu muitas repetições do mesmo trecho, sem propor variações. Com o tempo, os alunos foram se cansando, apesar de se manterem bravamente na proposta. Tatiane, então, alternou o executar o movimento de zigue-zigue-zá com o cantar a música toda, pelo menos três vezes. Ao observar que, na primeira repetição do trecho, muitos alunos ainda estavam errando, teria sido bom não ter pedido a execução da música como um todo e, sim, ter trabalhado o pedaço problemático propondo variações.

Algumas das variações levantadas pelo grupo foram:

- Usar as duas mãos em vez de uma só para a passagem do bloco de madeira;
- Fazer o movimento em diferentes andamentos, intensidades e articulações, movimentando o bloco e cantando muito lentamente ou muito rapidamente, com muita força ou com muita leveza, em *staccato* ou com exagerado *portamento*;
- Mudar o sentido do movimento de deslocamento dos blocos. Em vez de acompanhar a música;

- O abandono momentâneo dos blocos de madeira para focalizar o trabalho no movimento e evitar a ansiedade gerada com o empilhamento dos blocos na frente de um ou mais estudantes;
- Realizar o movimento em pé, deslocando o corpo todo aos pulos, em vez de deslocar os blocos de madeira, provocando os alunos a lidar com o deslocamento espacial em escala maior que a necessária para deslocar os blocos;
- Sentados no chão, todos poderiam realizar o movimento de modo amplificado, esticando os braços para o alto e inclinando o tronco exageradamente nas direções pedidas pela música. Com o movimento amplificado, seria, possivelmente, mais fácil para as crianças visualizarem qual seria direção correta a ser seguida e a perceberem no próprio corpo. Caso seguissem equivocadamente o sentido da pessoa sentada no lado oposto da roda, sentiriam a invasão corporal do colega ao lado em seu campo de visão.

Para a criança, cada repetição proposta de modo diferente, além de ser divertido, parece ser a proposição de uma nova atividade e a passagem do tempo lhe pesa menos. As variações são os movimentos intermediários entre a dificuldade e o acerto, os quais o educador pode aproveitar para trabalhar em *discurso direto*, ou seja, com o conceito e a prática desse conceito, os conteúdos musicais: "todo mundo cantando *forte/piano!*", "Passando o bloco em *staccato!*", "Cantando agudo!", "Cantando grave e piano!", "Cantando forte com *portamento!*", por exemplo.

O problema da lateralidade, possivelmente, não seria resolvido em uma única aula, assim como um problema de técnica do instrumentista não se soluciona em um único encontro com o professor. Algumas questões musicais precisam de tempo para serem trabalhadas, por isso, podem ser cuidadas pouco a pouco, ao longo de um mês ou mais tempo de atividades, lembrando, contudo, que a repetição necessária para esse aprendizado pode ser realizada de diferentes modos, evidenciando que cada vez que a música (ou o seu trecho) é revisitada, algo diferente acontece.

Essas mesmas questões foram vistas diversas vezes no grupo em outras situações, com outras duplas de bolsistas-educadores, por isso, discuti-la nesse

momento não foi um exercício pontual para resolução de um problema passageiro. Creio que a insistência em métodos antigos como a repetição exaustiva, mecânica, sem variações e novos aprendizados, aconteciam e ainda irão acontecer porque foi dessa forma que estudamos o instrumento em nossa formação musical e poucas vezes somos chamados a atentar para o significado dessa conduta.

Herdamos as referências de uma educação de massa que trabalha conteúdos organizados em planejamentos cumpridos de forma burocrática, porque fomos e somos alunos desse sistema. Herdamos a insistência em reparar os problemas, porque nos educamos como instrumentistas e, para tal, repetimos incansavelmente o trecho problemático. Esses perfis fazem parte de nossa história e precisamos de tempo para que os hábitos herdados de nossas referências sejam mudados para que as referências de nossos alunos sejam diferentes das nossas. Como diz Ira Shor, em seu diálogo com Paulo Freire, em *Medo e ousadia*:

IRA SHOR – O militante, o ativista crítico, no ensino ou em qualquer outro lugar, examina até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade (...) Nós nos renovamos com os estudantes. Se entendi bem, o processo iluminador renova o educador. Se ele apenas traz a iluminação para a sala de aula, o professor pode se esgotar facilmente. A militância significa re-criação permanente. (2003, p. 65)

A iluminação na conversa entre Shor e Freire está relacionada ao processo de desvelamento dos mecanismos que controlam a sociedade. Segundo os autores, é possível desvelar essas máquinas ocultas por meio do ensino de qualquer disciplina. É possível pensar como o controle social acontece por meio do vocabulário que utilizamos, das roupas que vestimos, da comida que ingerimos, da música que ouvimos, da postura que adotamos em situações de exclusão social. Em música, poderíamos pensar esse desvelamento quando aprendemos e ensinamos a escutar e a refletir a respeito do que escutamos.

A música que ouvimos para dançar tem apenas uma frase rítmica que se repete incansavelmente. Todas as músicas de dançar são assim? Será que as músicas mais antigas são diferentes? E as de outras cidades? E de outros países? É possível dançar outras músicas? Por que na estação de rádio que eu costumo ouvir só se ouve música para dançar?

A iluminação dos mecanismos de controle social pode ser iniciada com pouco conhecimento específico – que permite perceber e analisar a música de dançar em frases rítmicas – e ampliada por meio das perguntas que geram novas perguntas. A iluminação acontece ao professor conforme vai exercitando o desvelamento dos mecanismos de controle social com o aluno, porque o repertório desses sujeitos vão sendo ampliados a medida que questionam e investigam a música na sociedade.

3.4.6. O ouro que não é pizza

“Ao final do arco-íris há um pote de ouro”, diz a lenda. Durante uma aula, há vários potes de ouro, diz o percurso do PIBID. Nas avaliações das aulas costumávamos denominar ouro as ações bem realizadas, as ideias das diferentes estratégias de ensino/aprendizado, as orientações que deram certo, as descobertas feitas a partir da observação dos alunos, as grandes “sacadas”.

Muitas vezes, na devolutiva das aulas assistidas presencialmente por mim, os bolsistas diziam que se sentiam surpresos e ansiosos com o que eu tinha a comentar. Por cumprir o papel do sujeito que assiste a aula/espetáculo da plateia, ou seja, por fora da ação da aula, pude fornecer-lhes uma perspectiva das ações da aula. Algumas vezes, os PIBIDs acreditavam que a aula tinha sido um fracasso, porque as crianças tinham sido muito ruidosas e não havia dado tempo para realizar todas as atividades programadas. Mas o que eu via era muito ouro contido no olhar absorto da criança em pesquisa sonora, portanto ruidosa, do tempo sendo utilizado na valorização do interesse na investigação do aluno e não no cumprimento do cronograma. Outras vezes, os PIBIDs acreditavam que a aula tinha sido um sucesso, mas o que eu tinha visto era a execução de uma série de atividades que ocuparam os alunos, mas não deram espaço para os conteúdos e os propósitos musicais. Por isso, a devolutiva servia para mostrar mitocôndrias, pizzas e, principalmente os ouros não percebidos durante a ação.

Na atividade conduzida por Tatiane, o ouro apareceu no trecho do vídeo 19AR, quando ela, solenemente levanta a mão direita para pedir atenção ao silêncio, feito para anteceder a música:

Tabela 4 Trecho de aula - ouro

	Dimensão da ação e reação	Dimensão verbal
19	Tatiane levanta a mão direita, pedindo atenção de todos para iniciar a repetição de toda a música.	Tatiane: Vamos tentar? Shhh.... Aluno: vamos (todos aguardam em silêncio) Tatiane: 1, 2 e vai

O gesto pode ser considerado ouro porque o grito não foi necessário. A resposta dos alunos também pode ser considerada ouro: o silêncio realizado era o indicativo de que tinham compreendido e aceitado o novo código de organização.

Havia ouro na atitude de Camila, disponível á condução de Tatiane, sem disputar a atenção das crianças, auxiliando-as individualmente em suas dificuldades.

O ouro pôde ser visto em toda a condução da atividade, que foi feita de modo respeitoso, sem precisar elevar o volume da voz.

Havia ouro na indicação para guardar os blocos, "coloquem o bloco para trás", tirando-os do campo de visão das crianças para que estas não se distraíssem jogando os blocos uns nos outros. A ação "colocar os blocos para trás" para anteceder o recolhimento do material realizado por Camila ocupava as crianças e evitava distração.

O ouro estava no espaço oferecido à voz das crianças ao fim da atividade, quando perguntavam a sua opinião sobre o que fora aprendido.

Encontrava-se ouro no reconhecimento de tudo o que era valioso na aula e que não havia sido previamente explicado nos métodos estudados na universidade, ou discutidos nas reuniões do PIBID. O ouro mostrava-se perceptível na ação, e significava a solução para um problema, a atitude adotada, a organização do corpo. O ouro são os saberes adquiridos com a experiência.

3.5. Mediação

Segundo um dos dicionários da Língua Portuguesa mais populares, o *Aurélio* (FERREIRA, 1999, p. 1305), mediar está relacionado a dividir, intervir, ficar entre dois pontos, ficar entre duas épocas. Agir entre dois. Ação entre dois pontos, como é o princípio da música que se forma nos intervalos entre os sons. Ação entre tempos

como acontece no momento da aurora e do crepúsculo. A mediação, então, pode ser percebida como um *entre*. Neste trabalho, os termos mediar e mediação são refletidos no contexto educacional, nos sentidos de intervir, ficar entre dois pontos e duas épocas, por isso, a ação de mediar é pensada como um rizoma, uma linha que acontece *entre* dois pontos: o educador e o educando, o educando e a música, o educador+educando e o espaço musical, o educador+educando e as brincadeiras musicais. O rizoma mediação também pode ser sentido como um *nada*, porque é um conjunto de ações efêmeras realizadas em um espaço de tempo entre um acontecimento e outro.

Nesse segmento do trabalho, gostaria de relatar uma situação que evidenciou a importância da mediação no projeto e meu o aprendizado como orientadora e mediadora.

3.5.1. O meio, de dentro da escola

Durante todo o período em que estive trabalhando com o PIBID senti-me pouco confortável em interferir nas aulas ministradas pelos bolsistas-educadores. Isso ocorria primeiramente porque acreditava que a minha interferência durante a ação dos bolsistas pudesse lhes causar desconforto e interromper o fluxo das atividades. Em segundo lugar, receei deixá-los mais incomodados do que já pareciam sentir-se com minha presença. As minhas interrupções aconteciam somente em momentos muito críticos, ou quando o bolsista parecia muito perdido, ou quando era convidada pelo próprio bolsista a fazê-lo. Por isso, muitas vezes optei por assistir às aulas e comentá-las ao final, sem causar muita interferência.

No entanto, fui aconselhada por minha orientadora, Profa. Dra. Marisa Fonterrada, a redirecionar a minha conduta que, apesar de procurar ser respeitosa, dava margem à perda de oportunidades valiosas de ajudar os bolsistas-educadores no momento em que ocorria a experiência. A observação de Marisa era coerente, pois essas situações não podem ser simuladas em cursos de formação de educadores, não são programáveis, porque envolvem pessoas, intenções e vontades que serão reunidos uma única vez, no momento da ação educativa.

A partir dessa orientação e em combinação com o grupo, passei a intervir mais nas aulas. De fato, isso foi muito produtivo em termos de orientação, pois alguns bolsistas, como Camila Borges, afirmaram que aprenderam muito me vendo atuar com as crianças. Contudo, como acontece em todo processo de ensino-aprendizagem, cometi erros de escolha do tipo de intervenção, do momento e do quanto intervir, conforme também ia descobrindo as sutis brechas para agir, ajudando os bolsistas.

A importância da elaboração das perguntas para aprofundar a experiência da escuta

Essa aula aconteceu no dia 15 de abril de 2011, com os estudantes da 4ª série A, conduzida pelas bolsistas-docentes Larissa e Juliane. O primeiro momento da aula foi uma atividade de apreciação musical.

A primeira escuta foi realizada com as crianças sentadas no chão, em frente à tela da TV. Sem que dissesse nada, Larissa colocou um trecho da ópera *Don Giovanni* (K.527) de Wolfgang Amadeus Mozart (Salzburg, 1756 - Viena, 1791) para apreciação das crianças que assistiram o trecho escolhido pelas bolsistas-educadoras sem sair do lugar, sem retirar os olhos da TV, com o olhos vidrados e investigativos. As PIBIDs optaram por não falarem nada a respeito do trecho escutado, o *duettino* das personagens Don Giovanni e Pasquariello, de aproximadamente 2 minutos de duração. Em seguida, também sem dizer nada, apresentaram mais uma peça, *Fada* da dupla sertaneja Victor e Leo, que as crianças reconheceram imediatamente. Durante a escuta do trecho apresentado, dançaram e fizeram muitos comentários.

A diferença gritante das respostas corporais, demonstradas entre a escuta da peça desconhecida e a da conhecida, mostrava que há maneiras diferentes de manifestar o interesse pelo que estava sendo ouvido. A primeira escuta, a do repertório desconhecido, era uma escuta concentrada, os olhares das crianças eram como aqueles desprendidos na escuta de um novo conto de fadas, com o foco no *nada*, profundos. A segunda escuta, expressiva, mostrava o entusiasmo de apreciar aquilo que os estudantes já conheciam e gostavam; a música impulsionava os movimentos para dança, para a celebração do que era familiar.

Larissa e Juliane escolheram peças bem diferentes para esse exercício. A primeira pertencia ao mundo das bolsistas, dificilmente seria tocada nas lojas frequentadas pelas crianças, nos programas de TV e rádio que faziam parte do seu cotidiano. Essa música fora composta para o público vienense do século XVIII, para ouvidos de outra época e outro lugar. Mas era uma boa representação do mundo das duas graduandas, estudantes de uma instituição cujo fazer musical contempla esse estilo musical em seu repertório .

A música de Victor (1975 – Ponte Nova-MG) e Leo (1976 – Ponte Nova-MG) era representativa do universo das crianças e exatamente por isso, selecionada pelas bolsistas para estar nesse exercício. Composta para os ouvidos do século XXI, brasileiro e jovem. Os músicos, nascidos no interior do Estado de Minas Gerais, compõem, produzem e interpretam músicas que são classificadas na categoria sertaneja, romântica ou sertaneja universitária²⁸. Realizam shows em grandes espaços como estádios de futebol e ginásios de esportes, utilizando artifícios visuais como jogos de luzes e dançarinos. A música escolhida como exemplo para a aula foi *Fada*, um dos primeiros grandes sucessos da dupla e muita tocada nas estações de rádio escutadas pelas crianças. Contudo, era uma música que não estava no cotidiano das bolsistas, não tocava nas estações de rádio escutadas por elas e nem nos estabelecimentos de comércio frequentado por elas. Esse desconhecimento inicial precisou ser vencido para que um relacionamento educacional pudesse ser estabelecido com as crianças.

Essa atividade foi, então, representativa do encontro de pessoas pertencentes a dois mundos distintos, distantes geograficamente e culturalmente. Ao mesmo tempo em que foi um exercício de mediação entre dois pontos apartados, foi uma experiência de *desterritorialização*, em que ambos, crianças e bolsistas foram tirados de seus lugares, de seus territórios e caminharam para um lugar desconhecido sem as amarras do preconceito.

O que esses dois mundos tinham em comum? A existência de parceria, do duo: o *duettino* da ópera clássica e a dupla sertaneja universitária. Então o conteúdo a ser destacado na proposição das bolsistas Larissa e Juliane era a organização vocal na

²⁸ Página oficial da dupla Victo e Leo disponível em: <<http://www.victoreleo.com/>>, acesso em janeiro de 2013.

música, a escolha de timbres feita pelos compositores. Para ajudar os alunos a enxergarem essa relação, a dupla de bolsistas-docentes perguntou aos estudantes o que havia em comum entre um exemplo e outro. “É um show”, foi um ponto em comum encontrado por uma das crianças; “tem cantores”, foi a outra colocação. As crianças acabaram surpreendendo as jovens docentes, observando outro aspecto das músicas que não só a escolha de instrumentos.

Notável a percepção das crianças que apontaram o *show*. Reconheciam o palco no *duettino*, mesmo não sendo uma grande apresentação com um público dançante. O vídeo não mostrava a audiência, mas o palco era visível e serviu de indício para a dedução das crianças: é um *show*, literalmente, uma apresentação. Tem cantores, tem violino! E na apreciação, os alunos mostraram reconhecer os timbres desses dois instrumentos: a voz e o violino. Essa informação era um dado de avaliação do que os alunos sabiam até o momento, uma avaliação realizada sem prova em papel, sem carteiras e canetas, sem pressão.

Mas o diálogo cessou quando não havia mais observações a serem feitas e nem ampliações por parte das bolsistas-docentes. Havia tanto a ser explorado nesse encontro tão delicado, tanto a ser conversado a respeito de cada mundo, mas nem as pessoas de um mundo, nem as do outro, sabiam como começar a perguntar o que poderiam aprender a respeito desses mundos desconhecidos.

Minha contribuição para a medição ao encontro do mundo da universidade com mundo da escola foi intervir com perguntas. O que eles achavam que os cantores estavam entoando? Em que língua cantavam? Conseguiam entender algumas palavras? Por que as crianças entendiam essas palavras? Onde estavam as personagens, o que estavam fazendo? Qual era relação entre essa língua e os termos musicais que estavam sendo ensinados pelas bolsistas-educadoras ao longo do semestre? Dá para dançar? A música é igual o tempo todo? Tem parte rápida? Tem parte lenta? Tem parte mais forte que a outra? É possível perceber o sentimento das personagens por meio da música?

Com empolgação, as crianças iam respondendo a cada pergunta e pedindo para ouvir a música de Mozart mais uma vez para que pudessem encontrar as respostas na

escuta. A cada repetição, novos elementos eram descobertos. Descobriram que ambas as músicas eram pedaços de histórias de amor, e que em *Don Giovanni*, cantava-se em uma língua estrangeira, que pensaram ser inglês, mas que era italiano, a língua parecida com o português que dava nome a muitas palavras da música. Em determinado trecho, parecia que os cantores discutiam, cantando alternadamente “*si*” e “*no*”, palavras que tinham reconhecido desde a primeira escuta. Percebia-se pela expressão corporal de Pasquariello que ele sentia medo da estátua, que se mexia. Ao mesmo tempo, Don Giovanni ia ficando irritado. E as crianças cantavam junto “*si*” e “*no*”. Na apresentação de Victor e Leo havia muitas luzes e fumaça, na de Don Giovanni, havia cenário com casas, praça e estátua. A música de Mozart era uma ópera e a de Victor e Leo, uma balada; a primeira era para ser assistida como fazemos ao ver um filme, a segunda, para ser cantada e dançada junto com os músicos.

Nesse momento, o aprendizado das crianças estava sendo realizado por meio de perguntas que os auxiliaram a examinar a música, ao mesmo tempo em que mostravam o quanto já tinham aprendido do vocabulário musical.

Entre dois mundos há um rizoma, há um potencial. Existe a oportunidade que aprendi a não perder, a oportunidade de perguntar. Quando estamos na sala de aula como alunos, somos sempre incentivados a perguntar, atirar as dúvidas a respeito dos conteúdos da disciplina estudada. Mas, muitas vezes, deixamos de fazer a pergunta porque somos tímidos, porque temos receio da pergunta ser muito elementar ou ainda, ficamos em silêncio porque não sabemos o que perguntar. O professor não tem o problema de timidez, não teme uma pergunta elementar e conhece o assunto estudado, por isso, seria muito importante que ele ajudasse o aluno realizando as perguntas. Assim como ocorre em uma conversa informal, uma pergunta leva a outra, como um anzol vela a um peixe que serve de isca para um peixe maior, que serve de isca para um outro peixe maior ainda e assim por diante.

A primeira mediação entre *Don Giovanni* e Victor e Leo deu-se na escolha dessas duas peças. O que há entre elas? Há os cantores em duo, a formalidade das apresentações, as diferenças de língua, a história de amor, os desenhos de intensidade, a presença de uma plateia. A segunda mediação, entre bolsistas e as

peças escolhidas mostrou que era necessário preparar as perguntas para realizar o caminho entre a escuta das crianças e a música desconhecida. A terceira mediação foi realizada antes desse encontro, quando a orientadora foi ensinada a interromper para não perder o momento.

Nesse meio, *médio*, nessa mediação, aconteceram aprendizados em três latitudes: as crianças aprenderam mais a respeito da música que gostavam, conheceram um novo universo musical e algumas de suas características, aprenderam novos conceitos musicais e reafirmaram outros; as bolsistas-educadoras aprenderam novos aspectos do planejamento, a importância da preparação das perguntas e da apresentação dos novos conceitos a partir da percepção dos estudantes; a estudante de pós-graduação aprendeu a importância da intervenção, de não perder o momento de interferir.

Silêncio: considerações finais

A produção artística utilizada por Heidegger para explicar *A origem da obra de arte* em palestra de mesmo título, é uma peça das artes plásticas, uma pintura de Vincent Van Gogh. Descrevendo-a, Heidegger mostra como a obra de arte é representativa do artista, de sua história, de sua época, dos aprendizados, dos ensinamentos, de seus gostos e desgostos, de sua experiência.

O educador é o que é por meio da aula. A obra de arte do professor não é visível de modo concreto como os trabalhos em artes plásticas. É perceptível como um espetáculo de teatro ou um concerto.

O artista-professor utiliza seu corpo em aula-espetáculo, conduz as propostas de ensino com o olhar e ajusta o tônus corporal. Mede o tempo dos alunos, percebe as suas expressões corporais, retrovém no tempo avaliando cada passo, ao mesmo tempo em que advém, replanejando a aula à medida que as respostas dos estudantes sugerem novas proposições. Cada instante pode ser percebido como um rizoma, um potencial de desterritorialização, uma possibilidade de avançar nos estudos dos conteúdos ligados à habilidade ou ao conhecimento.

Finalmente, considero que o aprender a ser professor é presente não nas metodologias e nos conteúdos, mas entre eles, na ação e interação com os alunos.

Voltando ao início

A altura é um parâmetro sonoro que mede o quão grave ou agudo é o som. A altura pode ser medida em hertz, que indica quanto ciclos a onda sonora realiza por segundo. A nota lá³, por exemplo, apresenta de 440 hertz ou 440 ciclos de onda sonora por segundo. Isso quer dizer que o ar é excitado e acalmado 440 vezes em um segundo, a onda nasce e morre centenas de vezes para que ouçamos a nota lá. A onda precisa voltar ao ponto inicial, à calmaria, a ser ar não excitado para gerar altura. Assim como ocorre com esse parâmetro sonoro, retomo ao começo deste trabalho, para o *nada* (que é tudo), onde foram postos os acordes dominantes, os anzóis, as perguntas, as quais procuro responder após ter vivenciado toda a experiência desta pesquisa.

Com as minhas colocações, trago as vozes dos PIBIDs em trechos representativos de seus relatórios.

Perguntas realizadas no início do projeto e as respostas encontradas

- *Como incentivar o licenciando de música a escolher a escola pública como local de trabalho apesar do baixo salário e das más condições de trabalho?*

Neste trabalho, o incentivo à permanência dos bolsistas-docentes nas difíceis condições da escola pública das salas superlotadas, da falta de equipamento, dos alunos com suas carências econômicas e afetivas, dos professores hostis, estava na presença do *outro*. O *outro*, porém, não era o indivíduo, mas, o coletivo. O coletivo, por sua vez, não era homogêneo, mas heterogêneo, o que quer dizer que formávamos um grupo com educandos e educadores de idades, tempo de magistério e experiências de vida diferentes. Éramos membros da escola pública e da universidade, professores de classe, professores especialistas e graduandos. A heterogeneidade do grupo, o suporte entre os colegas foi importante fator do desenvolvimento de nosso trabalho, como relata a bolsista-educadora Larissa em relatório de 2010:

Também foi muito significativo o aprendizado sobre a importância das parcerias no trabalho. Tanto entre os bolsistas como as parcerias com os professores das turmas e com a direção. Dar aulas em duplas ou trios (de bolsistas) possibilitou que um professor observasse melhor os alunos enquanto o outro ministrava a aula. Com esse trabalho em conjunto, pudemos suprir eventuais necessidades individuais, como ajudar uma criança que não com dificuldades em determinada atividade proposta ou tirar alguma criança muito agitada da sala para ter uma conversa sobre seu comportamento. Além disso, as trocas de experiências e os diferentes pontos de vista foram sempre muito enriquecedores para o trabalho. Também foi essencial perceber as influências do professor da turma sobre as crianças e, assim, aprender sobre a importância da parceria com esse profissional. (COSTA, 2010, p. 2)

Outro importante fator foi a liberdade de realizar o trabalho com autonomia, de acordo com o repertório que o bolsista-educador domina. Essa liberdade foi destacada pelo bolsista André em seu trabalho de conclusão de curso, que teve como tema as suas reflexões a respeito do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Musical em comparação com o projeto LEM-PIBID:

...os bolsistas passaram a planejar suas aulas e ministrá-las na Escola. Inicialmente buscando conhecer as crianças, seus gostos (músicas/cantores/bandas/gêneros; brincadeiras; programas de TV; etc.), seus conhecimentos musicais, etc., para futuramente, traçar um plano de trabalho a partir de um “tema gerador”, conforme proposta de Paulo Freire. Cada dupla/trio teve total liberdade para desenvolver seu trabalho, de acordo com suas experiências prévias e necessidades dos grupos em que atuavam. (NASCIMENTO, 2010, p. 29 e 30)

Para desenvolver esse trabalho autônomo os bolsistas partiram do interesse dos alunos, para que os conteúdos musicais pudessem ser desenvolvidos. Por isso, escutaram as crianças e, a partir de suas vontades musicais, localizaram um tema gerador. Essa postura aproximou os bolsistas-educadores do universo das crianças e os auxiliou a desenvolver um trabalho em diálogo com os alunos:

Apreendi, entretanto, que permear o trabalho com assuntos de interesse dos alunos não significa ensinar somente o que eles querem. É preciso equilibrar bem: o que eles querem aprender e o que eu preciso ensinar. Na verdade, como disse a Prof.^a Jéssica na última reunião do PIBID neste ano, “*O tema gerador é um pretexto para ensinar os conceitos musicais. É a roupa que você veste para ir, mas o que precisa chegar é o seu corpo*”. (NASCIMENTO, 2010, p. 39)

Se no projeto LEM-PIBID fatores como a presença do outro, a autonomia e o diálogo com os educandos possibilitou uma vivência rica de aprendizado que garantiu a continuidade do projeto e a permanência dos bolsistas na pesquisa, acredito que esses mesmos fatores podem incentivar o licenciando a escolher a escola pública como local de trabalho.

- *Como a Universidade poderia interagir com o Ensino Básico e a Educação Continuada de seus docentes?*

A troca de saberes foi de extrema importância para o andamento do projeto. Os saberes construídos pelos docentes mais experientes, os saberes em construção das crianças, os saberes que as crianças já traziam consigo, os conhecimentos da arte de conduzir aulas que os bolsistas compartilhavam com todos. O que fora aprendido na universidade na forma de métodos e estratégias foi transformado e experimentado em sala de aula, com as crianças e com os professores que participavam do projeto. Os conhecimentos das experiências do cotidiano, como os diferentes tipos de conduta, de postura, de comportamento, foram compartilhados a partir da professora supervisora

e dos professores de classe, entre os bolsistas, orientadora e coordenadora do projeto. Nesse sentido, houve trânsito de conhecimento, troca, aprendizado latitudinal.

Como ampliação da experiência de micropoder vivida com o projeto LEM-PIBID, acredito ser possível vislumbrar a universidade como desenvolvedora de projetos em conjunto com a escola pública. O que o projeto nos mostrou foi que a experiência precisa ser micro, porque é necessário que haja tempo para que sejam ouvidas as necessidades das pessoas locais, para que cada grupo seja entendido como singular e atendido com exclusividade, enfim, é necessário que o tempo e o espaço favoreçam o diálogo e o entendimento do outro.

A importância da percepção e do diálogo com o outro foi belamente relatado por Larissa:

Seria fácil somente criticar professores que atuam de maneira tão diferente do que estudamos e idealizamos na academia, sem nos atentarmos para a realidade em que estão inseridos. Também seria fácil simplesmente culpar o tal “sistema”, falho e gerador de conflitos e cruzar os braços acreditando que as coisas simplesmente não mudam. O grande aprendizado que pude tirar daí foi ter consciência do meio em que me insiro como educadora e entender que posso sim desenvolver um bom trabalho, apesar das condições raramente chegarem perto do “ideal”. É necessário ter firmeza de propósitos e trabalhar com as possibilidades que temos à nossa frente, sempre buscando parcerias. (COSTA, 2010)

- *Como a Pós-Graduação poderia aproximar-se da Educação de Base e da Graduação?*

Por meio do desenvolvimento de pesquisas em latitude, ou seja, que desde a sua elaboração preveja a participação de todos os sujeitos do projeto de modo pouco hierarquizado.

- *Como o professor que já está na rede de ensino poderia contribuir com as pesquisas da Universidade e o desenvolvimento de novos conhecimentos?*

Mostrando os entres que só ele, com sua percepção do cotidiano, enxerga: a relação com os outros docentes; com as famílias dos alunos e com os próprios alunos, respondendo às perguntas: quais são as suas carências e necessidades? O que ouve, vê

e fala o aluno de hoje? Quais são os seus desejos? Quais são as necessidades de conhecimento do professor que está em sala de aula?

Objetivos traçados no início do projeto e os resultados alcançados

Dos objetivos traçados para este projeto, realizo os seguintes comentários:

- *Investigar a possibilidade LEM-PIBID de ação de formação de capacitação do futuro docente de música, de modo que possa atuar na rede pública de ensino;*

As minhas considerações a respeito desse objetivo encontram-se ao longo deste trabalho, contudo, gostaria de acrescentar ao que já foi dito, trechos de relatos dos bolsistas que reforçam a viabilidade e a qualidade de um trabalho de preparação de docentes nos moldes do LEM-PIBID.

Reproduzo, abaixo, o que Daniela relatou a respeito do seu aprendizado na realização do planejamento:

(...) antes de entrar no PIBID eu acreditava que o planejamento era algo que devia partir sobretudo ou somente do professor, pois em minha visão limitada até então, este detinha o conhecimento e os alunos deveriam aprender a partir do conhecimento dele. Na outra escola onde eu dava aula possuía dificuldades em lidar com isso, chegava um momento em que a aula ficava cansativa e desinteressante, então eu me questionava: "o que mais eu preciso inventar para ensinar?" não que o conhecimento sobre aquele assunto houvesse se esgotado, mas a minha criatividade em relação ao planejamento da aula, que talvez fosse interessante apenas ao meu gosto ou nem isso, isto sim havia terminado.

Trabalhando no PIBID eu percebi que o conhecimento que construiria com o aluno deveria partir também da experiência dele e dos seus interesses, (sendo propositalmente redundante) tornando a aula interessante. Não que eu deixaria de lado os conceitos relacionados à área de conhecimento a ser estudada, muito pelo contrário, partindo do que cativa as crianças fica até mais fácil de apresentar os conceitos teóricos e posso afirmar com convicção, pois além de alguém já haver me dito, eu pude vivenciar isso, a teoria tornou-se prática. (GUIMARÃES, 2010, p. 2)

A fala de Larissa a respeito da tomada de consciência, do processo de politização e iluminação do educador e do educando:

Enfim, durante esse ano de trabalho no PIBID pude refletir sobre como são inúmeras as possibilidades, dificuldades, aprendizados, tristezas e alegrias do processo educativo. Processo que não se limita ao

assistencialismo ou à teorização das coisas ou aos aprendizados sobre música. Nosso papel como educador tem a ver com política e cidadania. Tem a ver com propiciar meios para que nossos alunos tenham consciência do processo em que estão inseridos – que sejam críticos sobre si e sobre o mundo. (COSTA, 2010, p. 3)

- *Investigar como pode ser realizado o diálogo entre as instituições de ensino (Escola de Ensino Básico e Universidade);*

As respostas a esses três objetivos foram localizados novamente no coletivo, heterogêneo, latitudinal, por meio da presença cotidiana. Não há como estabelecer laços sem a presença no espaço escolar.

Essa presença foi cultivada nos momentos das apresentações, relatadas por Ravi:

Concomitante com a inserção à comunidade, dada pelos próprios momentos de aula, houve os momentos de apresentação, onde as crianças mostravam-se bastante curiosas, pela mudança de contexto e a administração escolar bastante surpresa, rendendo glórias e congratulações aos que se apresentavam. Participei de duas ocasiões como estas, na festa junina, quando eu e Dani tocamos forró, com a gratificante e surpreendente participação do tio de uma aluna que tocou triângulo conosco, e na semana da criança, quando eu e André nos apresentamos em duo de violão e clarineta. A participação no projeto me foi muito transformadora em diversos aspectos, tanto acadêmicos, como pessoais. A experiência de estar em sala de aula semanalmente, com turmas diferentes e uma realidade bastante plural, me pôs a refletir sobre meu papel ali como educador, considerando que quando criança, conheci uma realidade bastante próxima à deles, por ter crescido num bairro bastante semelhante. Tocou me ver neles situações próximas às que vi com muitos amigos, e preconceitos que, quando criança, também sofri, quanto à origem, opção/tradição religiosa. E me foi muito gratificante ver-me, ainda que em proporções mínimas, como agente modificador desta realidade. (LANDIM, 2010, p. 1)

Nas participações nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs da escola mencionadas por André:

O trabalho dos bolsistas não se resumiu aos encontros semanais com as crianças. Houve participações em conselhos de classe, reuniões de pais e HTPCs, de forma a introduzir os futuros professores à realidade do trabalho docente e construir pontes entre bolsistas e professores da escola. (NASCIMENTO, 2010, p. 31)

A presença desta pesquisadora na escola foi valorizada na fala da Profa. Rosângela:

A presença da Jéssica na unidade escolar foi de grande admiração, isso que é projeto!!! Nos dias em que a Jéssica acompanhou as aulas de música podemos perceber todo o cuidado que ela tem em observar como são realizadas as atividades. Ela dava um retorno após o término de cada aula referente a algumas questões observadas nas aulas dos Bolsistas. Ela passa muita segurança aos Bolsistas e não os intimida é apenas mais uma pessoa que está ali para somar, auxiliar e ajudar no que necessário. Uma pessoa muito acessível e admirada por todos. (DANTAS, 2010)

E a de Rosângela e demais orientadoras nas falas dos bolsistas Larissa, Juliane, Tatiane e André:

O acompanhamento e orientações da professora supervisora Rosângela Dantas foram essenciais dentro e fora de sala de aula e nos permitiram conhecer melhor alunos, perceber falhas na nossa atuação, entender melhor nosso papel na escola. A supervisora e as orientadoras sempre nos incentivaram a participar de atividades na escola além das aulas de música, como festas, apresentações de alunos, formatura das 4^{as} séries, e a Prof^a Rosângela sempre foi fundamental nessa intermediação. (COSTA e MARX, 2011, p. 8)

As orientações das professoras Luiza e Jéssica assim como a boa vontade da Rosângela em nos ajudar nas dinâmicas, apontando algo que ela sentiu falta e o que ela percebe que as crianças precisam, formam um trabalho realmente conjunto que não costumamos vivenciar em nossas vidas; esse aspecto de grupo em construção de discussão constante mostra como o ensino tem e deve ser dinâmico, é evidente que essa postura torna o trabalho mais árduo e constante, mas pelo que aprendi e acredito o papel do professor é construir, indicar caminhos e essas possibilidades, cruzam nossas vidas a todo instante. (CARVALHO, 2010, p. 3)

O papel das professoras orientadoras é fundamental para o projeto. São socializados aos bolsistas conhecimentos teóricos e práticos a respeito da realidade escolar e das complexas relações sociais existentes numa escola, do relacionamento professor-aluno, de ferramentas educacionais, bem como conhecimentos pedagógico-musicais (reflexões sobre o quê e porquê ensinar, auxílio na elaboração de planos de aula, estratégias para condução das aulas, repertório de canções e atividades, etc.). (NASCIMENTO, 2010, p. 31)

A presença cotidiana na fala de Ravi:

Indubitavelmente, posso afirmar que a maioria dos aprendizados desse projeto me veio a partir do contato direto com a realidade da rede

estadual de ensino e com as crianças. Em muitos momentos, flagrei-me dando corda à conversa que as crianças iniciavam comigo enquanto André conduzia alguma atividade, ou até mesmo quando a conduzíamos juntos. O ponto é que, mesmo sabendo que esta atitude poderia desestruturar a atividade, e me tolhendo, muito me fascina ouvi-los, algo que nos horários de recreio e saída não hesitei em fazer, conhecer o que pensam sobre o mundo e sobre música, claro. (LANDIM, 2010)

A presença do outro, relatada nas palavras de diferentes sujeitos dessa pesquisa não é a presença pontual. É a repetição de encontros, a constância, a familiaridade.

- *Investigar quais seriam as ações presentes nas práticas pedagógicas dos licenciandos que não são possíveis de serem aprendidas nos referenciais teóricos do conteúdo curricular do curso de graduação.*

Essas ações foram relatadas ao longo deste trabalho com os nomes advir e retrovir, mas não somente como planejamento e avaliação que acontecem antes e depois das aulas, mas, como movimento pulsante, constante, ao longo das atividades, em movimento dialógico com as crianças. Camila fala um pouco a respeito:

Acho que os aprendizados mais importantes para mim neste ano na vida e principalmente no PIBID, podem se sintetizar na frase: "E se não fosse assim, como seria?". Fomos provocados pela orientação a pensar sempre dessa maneira: "E se não tivéssemos que andar sempre em fila?", "E se o corredor não fosse só um corredor?", "E se o plano pra essa aula mudasse porque a Maria Vitória teve uma ideia linda?". Esse jeito de pensar foi permeando aos poucos todas as etapas do nosso processo, no ciclo entre uma aula e outra, aula que quando chega ao fim, já leva ao planejamento da próxima, planejamento esse que se depara com as mais diversas situações e se transforma no meio da aula, exigindo muita flexibilidade e jogo de cintura. Jogo de cintura que começou a me contaminar, de tanto ver a Tati e Rosângela em ação! (BORGES, 2010, p. 1)

O movimento de enxergar-se no outro, o tempo do educando e do educador foram outros conteúdos aprendidos na experiência:

(...) tem aquilo que eu já sabia, mas não sabia **o quanto**: o quanto as orientadoras, os bolsistas, as duplas e trios de trabalho, as professoras e principalmente as crianças são importantes para estar sempre me lembrando de questionar e melhorar meu trabalho. Às vezes consciente, às vezes inconscientemente, todas essas pessoas foram os espelhos, os focos de luz que ajudaram a mostrar os problemas, contribuindo assim para que, com o tempo, sejamos cada vez mais capazes de enxergar por nós mesmos.

É claro que isso tudo não acontece de uma hora pra outra. Não é amanhã que vou dar uma aula e enxergar de cara todas as soluções para todos os problemas. Isso não acontece no decorrer de um ano, nem de dez ou vinte e dois anos. Acho que vou morrer sem dar uma aula “perfeita”, mas o impulso para essa busca foi dado no projeto e esse movimento segue para mim, até o fim da minha vida.

Este ano no projeto me ensinou que é importante olhar para trás, e estar sempre repensando em como fazer melhor. Mostrou-me o quanto é importante olhar e escutar as crianças, as professoras os colegas... (...).

O PIBID me fez amar e ter vontade de não desistir nunca dessa nossa profissão. (BORGES, 2010, p. 2)

Percebemos que a presença de um apoio na forma de reuniões semanais, no coleguismo e nos conselhos de uma professora supervisora na escola era o que fortalecia os bolsistas e mantinha-os animados a trabalhar o estabelecimento de coletivos pedagógicos em que as trocas de informações pudessem ser prioritárias, e, sistematicamente, os professores contassem com o apoio de colegas mais e menos experientes para discutir os *ouros*, as *pizzas*, as *mitocôndrias* de cada aula:

Ainda dentro dessa linha de pensamento do distanciamento, também fomos encorajados a encarar de maneira diferente nossas falhas e erros. A aceitá-los como parte essencial do nosso processo de aprendizagem e torná-los fonte de pesquisa e de reflexão para que possamos melhorar nosso trabalho e desenvolver estratégias diferentes e mais eficazes para atingir nossas metas. Parece algo um tanto óbvio, mas no dia-a-dia encarar isso é um tanto difícil e posso dizer que passar por esse processo com tantas orientações e reflexões a esse respeito, me fez amadurecer bastante nesse sentido. (COSTA, 2010)

O planejar estas aulas, que no início era algo demorado e doloroso, veio a tornar-se uma prática corriqueira, e um momento agradável na semana, posto que nossas ideias brotavam feito roseira em primavera. Rejeitávamos e incrementávamos as atividades propostas fazendo considerações sobre as crianças, ao passo que as conhecíamos mais detalhadamente, bem como a personalidade geral da classe. Nesse ponto, a orientação semanal, e os comentários de Jéssica nos foram bastante importantes, levando-nos a fazer considerações e a nos questionarmos aula a aula, além de pensar, também, na melhor maneira de questionar as crianças a cada atividade. Ainda dentre os momentos de orientação, as reuniões tornaram-se um momento de apoio coletivo, em que nos era possível partilhar as dificuldades e muito gratificadamente dar e receber apoio e sugestões dos demais companheiros. (LANDIM, 2010)

Voltando ao fim

Atualmente, o LEM-PIBID continua a realizar suas atividades com um novo time de bolsistas-docentes orientados pela Profa. Dra. Luíza Christov e supervisionados pela Profa. Rosângela Dantas.

Os antigos bolsistas seguiram seus próprios caminhos, alguns procuraram aprofundar os estudos na área de educação, outros foram conhecer outras áreas da música, e uma bolsista-docente, Rebeca Areno, aventurou-se a mergulhar profissionalmente no território da educação pública. Durante dois anos recebeu estudantes estagiários do Instituto de Artes, atuando como docente-formadora.

A parceria entre escola de ensino básico e universidade se mostrou benéfica tanto para a escola quanto para a universidade, como mostram os trechos dos relatórios de profa. Rosângela:

A atuação dos 10 Bolsistas na escola gerou maior admiração e respeito dos professores em relação à área de música, pois a forma com que o projeto foi apresentado proporcionou maior participação dos mesmos, isso referente ao que iria ser desenvolvido nas aulas de música, pois desde o início existiu reunião para apresentação do projeto, mostrando, dessa forma, que esse projeto não é impositivo, e sim, um projeto em conjunto com a escola. Dessa forma o professor sentiu-se valorizado, pois ele estaria de alguma forma avaliando os reflexos das aulas de música nos alunos, no dia a dia, em sala de aula. E também, os professores vivenciaram atividades de música, o que proporcionou maior compreensão.

Agora, voltando o olhar para a sala de aula, os Bolsistas se depararam com a parte prática, com a realidade, salas com grande quantidade de alunos o que contribui muito para a questão da indisciplina. Como lidar com a indisciplina em aulas de música que é uma aula tão prazerosa? Os Bolsistas identificaram o perfil da sala para realizarem os ajustes e testes de atividades necessárias para conseguirem de fato a participação do aluno na aula. A postura firme dos Bolsistas mostrando a importância da aula e que eles iriam aprender brincando trazia momentos de reflexão. O chamar atenção na hora certa, o Bolsista parar de falar quando vários alunos falavam juntos garantiu maior respeito e consideração dos alunos e auto valorização dos Bolsistas.

Uma necessidade importante, trabalhada pelos bolsistas, foi a questão do saber OUVIR e do RESPEITO, pois sem essas duas coisas dificilmente seria realizada uma aula com qualidade. E para se ter o respeito e para que os alunos saibam ouvir, foi necessária uma conquista, realizada pelos Bolsistas através de conversas e exemplos que demonstraram aos alunos como essas duas coisas são muito importantes não somente para

as aulas de música, mas também para a vida de forma geral. O despertar dos alunos para as questões do OUVIR e o RESPEITO será um trabalho constante.

Um fator muito importante nas aulas de música é a questão da troca entre os Bolsistas e o acompanhamento do projeto nas reuniões realizadas semanalmente. As trocas ampliam a visão da realidade e auxiliam no desenvolvimento do projeto. É um suporte muito importante que faz o projeto ter forma, trás empolgação, motivação e rumo, direcionamento para as dificuldades encontradas. De fato é um projeto em desenvolvimento, é um projeto REAL, na teoria e na prática.

Esse projeto está trazendo para o ambiente escolar maior alegria, empolgação dos alunos e valorização e respeito do repertório musical e de vida já existente. (DANTAS, 2010)

Quem não arrisca...

“Viver é um risco”, já dizia a sabedoria popular. Podemos sofrer acidentes ao sair de casa, na rua, na entrada de casa, dentro de casa, ou até mesmo dentro de casa, dormindo. Para correr riscos, basta estar vivo. Contudo, a ideia do acidente do machucado, da lesão, da dor, nos faz instintivamente alertas, no cuidado de evitar o sofrimento.

Este trabalho foi uma sucessão de riscos assumidos por um grande coletivo.

A direção da escola, personificada pela Profa. Edna, arriscou-se ao permitir que membros da universidade entrassem em sua unidade para desenvolver pesquisa e expor as dificuldades de manter um trabalho educacional no contexto social daquela comunidade. Da mesma forma, a diretoria de ensino à qual pertence a E.E. Izac Silvério também se arriscou, ao permitir tal ação de educação e pesquisa.

Profa. Rosângela arriscou-se ao conceder-nos metade de suas aulas, expor e compartilhar sua força e sua fragilidade, sua experiência e as lacunas de sua formação musical. Assumiu o risco ao acreditar que nossa proposta era um experimento sério e não uma ação de recreação. Arriscou sua imagem perante os colegas, defendendo os métodos e as atitudes dos bolsistas do projeto.

Arriscaram-se todas as crianças que participaram das aulas de música, aprendendo a escutar, a questionar, a refletir.

Os bolsistas-educadores arriscaram-se sendo generosos em ceder suas experiências para este trabalho, ao experimentar o que para eles era o desconhecido, expondo suas deficiências e eficiências no fazer musical, para serem avaliados pelos colegas e por professores mais experientes. Colocaram-se em risco quando se dispuseram a ser parceiros dos professores de classe, submetendo-se aos seus comentários (nem sempre incentivadores) e suas avaliações.

A Profa. Dra. Luiza aceitou o risco de nos dar liberdade de trabalhar sem as amarras de uma coordenação diretiva, delegando tarefas quando podíamos cumprilas, e realizando-as quando não era possível fazê-lo pela nossa falta de experiência.

Arrisquei-me ao escolher orientar os PIBIDs, ao escrever este trabalho, ao escolher o tema. Da mesma forma, arriscou-se minha orientadora, ao aceitar a difícil empreitada de me guiar pelos caminhos da pesquisa científica.

Esta pesquisa desenvolveu-se em uma tomada de riscos latitudinal, na ousadia de cada indivíduo que trabalhou no projeto, projetando-se no nada, procurando potências, arriscando-se em desterritorializações, conectando-se ao conhecimento e ao desconhecido por meio de rizomas. Dentro de suas possibilidades, de seus conhecimentos, de suas experiências de seu local na latitude, cada sujeito deste projeto arriscou-se, saindo de sua zona de segurança caminhando a passos largos, como um planeta, errantemente, em direção ao medo e ao desconhecido. Essa é a jornada do educador/educando.

Ao longo dos anos de 2010 e 2011, os bolsistas produziram 6 artigos, 4 posters, e dois TCCs relacionados ao projeto. Apresentaram trabalhos na II Jornada de Educação Musical – IA –Unicamp (2010), nas II e III Semanas de Educação Musical da Unesp, nos Congressos de Formação de Educadores promovidos pela Unesp em Águas de Lindóia-SP (2010 e 2011) e no XX Congresso Nacional da ABEM (2011). Essas produções mostram que os sujeitos do projeto produziram, também, conhecimento e reflexão acadêmicos.

Percebemos, depois de correremos tanto risco, que a Escola de Aplicação, o Centro Cultural, o Laboratório de Educação Musical com que nós e tantos outros docentes sonháramos antes, existem e já têm espaço físico e estrutura com potencial

para receber os licenciandos: as escolas públicas da cidade. São lugares reais, com equipamentos reais, com pessoas reais e os seus reais problemas. Percebemos, enfim, que o saber destinado à práxis do professor será desenvolvido com dificuldade se a universidade não estiver na escola, atuando em diálogo com o educador e com os educandos.

Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio

Como educadora, nas aulas de metodologia de ensino de música, procuro mostrar aos alunos o que acredito que seja a importância e a função de um título em um texto. Geralmente, o título sintetiza o assunto do texto. Esse título fala três vezes acerca do *entre* deleuziano e o *nada* heideggeriano.

O *entre* de Deleuze e Guattari está no tempo que relaciona as palavras aurora, crepúsculo e silêncio. Está, também, no sentido de aurora e crepúsculo. Aurora, o momento entre a noite e o dia; crepúsculo, momento entre o dia e a noite. Esses espaços temporais não são caracterizados como noite ou dia, madrugada, manhã ou tarde. São entres imprecisos, não há hora exata para começar ou terminar. São perceptíveis pela experiência de sentir a mudança na iluminação, dos sons, da temperatura do ambiente, dos odores. Podem durar muito ou pouco, começar mais cedo ou mais tarde de acordo com a época do ano. Dentro do correr do dia não têm sentido prático para o ser humano contemporâneo; não marcamos reuniões, aulas, jogos, audiências “no crepúsculo do dia 22 de março”, por exemplo. Mas teve muito valor artístico para poetas, músicos, pintores, artistas em geral que procuraram capturar esse instante fugidio. É, também, a hora das celebrações religiosas, como o *sabbat* judaico que começa no crepúsculo da sexta-feira e dos rituais de *wicca* que também são realizados nesse momento. São instantes sensíveis, momentos únicos, efêmeros.

Como nos lembra *Heidegger* O silêncio é um nada, a ausência de som que às vezes oprime, e, ao mesmo tempo, promove libertação por ser um grande espaço em

branco para a criação de som, imensurável, e às vezes, imperceptível. É uma sensação que é contraditória porque é ao mesmo tempo nada e tudo.

Nesta pesquisa, aurora e crepúsculo representaram o efêmero do efêmero nas ações de educação musical, aqueles instantes imensuráveis e quase indetermináveis existentes entre o que o professor aprende na teoria, a partir dos erros e acertos de outros, e o que aprende na prática, a partir de seus próprios erros e acertos. É a inquietude do querer saber mais do outro, sendo esse o estudante, o colega, o docente do docente, o inspetor que toca trompete, a professora que toca violão, o pai do aluno que toca triângulo.

Afinal, Suzuki estava certo. Não importa o repertório a ser trabalhado; a música pode ser estudada a partir do folclore japonês ou das peças clássicas europeias para violino. Ou, no caso do PIBID, a partir de um dueto de ópera ou de um *funk* do grupo Top Zicamô. O que importa é se os conteúdos musicais estão sendo ensinados, se as ferramentas de criação estão sendo experimentadas, se os parâmetros de qualidade musical estão sendo observados e se os alunos estão aprendendo a utilizar os critérios de escuta e avaliação. Mas entre os conteúdos musicais e os alunos não há só o repertório, há um conteúdo muito importante, que é o amor pelo *outro*, um *nada*, um *rizoma* onde nasce, cresce e vive o talento como uma vez disse Shinichi Suzuki.

Esse trabalho foi o relato a respeito da minha experiência PIBID como educanda/educadora vivenciada em forma de som, texto e desenho feitos, escritos, discutidos com os sujeitos André, Angélica, Bruna, Camila, Clara, Daniela, Denilse, Fábio, Heleno, Henrique, Jacqueline, Juliane, Larissa, Luiza, Marcelle, Marisa, Ofélia, Ravi, Rebeca, Rosângela, Saint-Clair, Sarah, Tatiane, Simone, Thaís, enfim, todos os sujeitos deste trabalho que revelaram onde estão o nada e o tudo nas escolhas dos conteúdos, nas ações, na música. Apontaram o silêncio existente nas pausas musicais, entre um som e outro, entre uma frase e outra, entre uma aula e outra. Relataram seus momentos de "entre", aqueles que acontecem entre o planejamento e a avaliação da aula, entre o silêncio que antecede e sucede a música, entre o ânimo pré-jogo e a exaustão pós-jogo, entre a fome e a saciedade, entre o sonho e a realização, entre a noite e o dia, na aurora e no crepúsculo da educação musical.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. T. ANFOPE analisa Projeto do Senado que propõe residência pedagógica. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE)**, 2007. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco29.asp>>. Acesso em: 20 janeiro 2013.

BORGES, C. **Relatório anual de atividades - LEM-PIBID**. IA-UNESP. São Paulo. 2010.

CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 janeiro 2013.

CARVALHO, T. M. **Relatório anual de atividades - LEM-PIBID**. IA-UNESP. São Paulo. 2010.

CASANOVA, M. A. **Compreender Heidegger**. 2ª edição. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**. 2a. ed. São Paulo: Ática, 1991. ISBN ISBN 85 08 01524 0.

COSTA, L. **Relatório de atividades - LEM-PIBID**. Instituto de Artes da Unesp. São Paulo. 2010.

COSTA, L.; MARX, J. **Relações entre a formação para a docência em música e a mediação do conhecimento em música na rede pública de ensino**, São Paulo, 2011.

DANTAS, R. **Relatório anual de atividades - LEM-PIBID**. E.E. Prof. Izac Silvério. São Paulo. 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: para uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia vol.1**. Tradução de Aurélio GUERRA NETO e Célia Pinto COSTA. São Paulo: 34, v. 1, 1995.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrazio. 6. ed. Brasília: Cortez, 2001. ISBN ISBN 95-249-0673-1.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. ISBN ISBN 978-85-363-0663-6.

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores - suíte e variações sobre o tema**. São Paulo: Globus, 2012. ISBN ISBN 978-85-7981-091-6.

- FERREIRA, A. B. D. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. ISBN ISBN 85-209-1010-6.
- FONTEIRADA, T. D. O. **De tramas e fios**. São Paulo: Edunesp, 2005. ISBN ISBN 85-7139-579-9.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31 n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. ISSN ISSN 1517-9702. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> acesso em: 09/2007.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. ISBN ISBN 85-219-0005-8.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Tradução de Adriana LOPEZ. 10. ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.
- GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. ISBN ISBN 978-85-7526-100-2. parte integrante da coleção Pensadores & educação vol. 8.
- GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Tradução de Paulo Maria RODRIGUES. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. ISBN ISBN 972-31-0891-7.
- GUIMARÃES, D. **Relatório anual de atividades - LEM-PIBID**. IA-UNESP. São Paulo. 2010.
- HEIDEGGER, M. **Todos nós. ninguém**. Tradução de Dulce Mára CRITELLI. São Paulo: Moraes, 1981.
- HEIDEGGER, M. **Arte y poesia**. Tradução de Samuel Ramos. [S.I.]: Fondo de cultura económica, 2001. ISBN ISBN 968-16-0040-1.
- LANDIM, R. **Relatório anual de atividades - LEM-PIBID**. IA-UNESP. São Paulo. 2010.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documento de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 6, p. 137-155. ISBN ISBN 978-85-326-2727-8.

MÜHL, E. H. Problematização. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2a. ed. São Paulo: Autêntica, 2010. ISBN ISBN 978-85-7526-306-8.

NASCIMENTO, A. B. **Orientação e reflexão em estágio**. Insitudo de Artes da Unesp. São Paulo, p. 56. 2010.

ORWELL, G. **1984**. Tradução de Wilson Velloso. 21. ed. São Paulo: Nacional, 1989.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 14, p. 343-364. ISBN ISBN 978-85-326-2727-8.

SANTOS, R. M. S. et al. **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011. ISBN ISBN 978-85-205-0611-0.

SCHAFER, M. R. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009. ISBN ISBN 978-85-06-05989-0.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991. ISBN ISBN 85-7139-016-9.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001. ISBN ISBN 85-7139-353-2.

SUZUKI, S. **Nurtured by love**. Miami: Warner Bros. Publications Inc., 1983.

SUZUKI, S. **Educação é amor: um novo método de educação**. 2a. ed. Santa Maria - RS: Gráfica Pallotti, 1994.

SUZUKI, S. Discovery of the Law of Ability Development: proof that talent is not inborn. In: MUSIC, S.-B. **Shinichi Suzuki: his speeches and essays**. Miami, Florida: Warner Bros. Publications, 1998. Cap. 1.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. ISBN 85-249-1170-0.

WHITAKER, R. M.; SAMPAIO, F. **Freinet**: Evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989. ISBN 85-262-1426-8. parte da série Pensamento e ação no magistério.

Bibliografia

- BASTIAN, H. G. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009. ISBN 978-85-356-2390-1
- CAGE, J. **Lectures and writings by John Cage**: Silence. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1973. ISBN 0-8195-6028-6
- _____. **John Cage writer**: selected texts. Ed. Richard Kostelanetz. New York, NY: Cooper Square Press, 2000. ISBN 0-8154-1024-4
- CHION, M. **El sonido**: musica, cine, literatura... Barcelona, Espanha: Paidós, 1999. ISBN 84-493-0703-1
- _____. **Músicas, media e tecnologias**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994. ISBN 972-8329-96-2
- COTTE, R.J.V. **Música e simbolismo**: Ressonâncias cósmicas dos instrumentos e das obras. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CRUVINEL, F.M. **Educação musical e transformação social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FUBINI, E. **Estética da música**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2003. ISBN 978-972-44-1403-4
- GORDON, e. **Teoria de aprendizagem musical**: competências, conteúdos e padrões. Lisboa, Portugal: Calouste Gulbenkian, 2000. ISBN 1-57999-004-5
- HARNONCOURT, N. **O discurso dos sons**: caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. ISBN 85-7110-122-1
- HIJIKI, R. S. G. **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Edusp, 2006. ISBN 85-314-0983-7
- MATEIRO, T. e SOUZA, J (orgs.). **Práticas de ensinar música**: planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. ISBN 978-85-205-0462-8
- PERDIGÃO, A. B. **Sobre o silêncio**. São José dos Campos, SP; Pulso, 2005. ISBN 85-89892-25-5
- SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. ISBN 978-85-359-1091-9
- SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. 21^a. ed. rev. ampl. São Paulo:

Cortez, 2001.

SIM, S. **Manifesto per il silenzio**. Trad. Adele Oliveri. Milano: Feltrinelli, 2008. ISBN 97-88-07-17150-5

SWANWICK, K. **Música, pensamiento y educación**. Madrid, Espanha: Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Cultura, 2000. ISBN 84-7112-365-7

_____. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education**. New York: Routledge, 1994.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

Anexos

EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID Detalhamento de SUBPROJETO (Licenciatura)	
1. Subprojeto de licenciatura em:	
Complementar: Educação Musical	
2. Número de bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto (de 10 até 24):	3. Número de supervisores participantes do subprojeto:
10	1
3. Coordenador de área do Subprojeto:	
Nome: Luiza Helena da Silva Christov	
Departamento/Curso/Unidade: Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação	
4. Plano de trabalho	
<p>Em agosto de 2008, foi aprovada a lei n. 11.769 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música em todos os níveis da educação básica e dispõe que os sistemas de ensino contarão com 3 anos letivos para se adaptarem às novas exigências.</p> <p>Tal acontecimento provocou reações diversas nos profissionais da educação musical que sempre consideraram de suma importância a volta da música na educação básica.</p> <p>Tornou-se então evidente a necessidade de intensificar as pesquisas e experiências em educação musical no contexto escolar. Pois há pouco tempo para definir questões como metodologias e conteúdos mais convenientes para cada nível de ensino da Educação Básica.</p> <p>Neste contexto, o grupo PET-Música, sob a tutoria da Profa. Dra. Márcia Guimarães reuniu esforços para criar um projeto que servisse ao mesmo tempo para refletir sobre as práticas pedagógicas promovidas no curso de Licenciatura em Educação Musical e que contribuísse para os debates surgidos com a sanção da lei 11.769. A proposição deste projeto fundamenta-se na importância de se propor e analisar experiências escolares de educação musical para a construção de conhecimento sobre ensino e aprendizagem de música em uma perspectiva que abarca a todos os cidadãos e não especificamente músicos que se pretendem profissionais.</p> <p>Propomos como metodologia de realização do estudo: planejamento-ação-reflexão/avaliação-ação.</p> <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar uma ponte entre o saber construído na academia e o saber cotidiano das escolas públicas, com vistas à formação integral do futuro professor licenciado. ➤ Refletir sobre as práticas pedagógicas promovidas dentro do curso de Licenciatura em Educação Musical, criando uma via de comunicação constante entre academia, professores e escolas que muito contribuirá para adaptações que se julgem necessárias dentro do projeto pedagógico do curso. 	

- Oferecer aos estudantes do curso Licenciatura em Educação Musical a possibilidade de desenvolver reflexão crítica sobre educação musical.
- Oferecer educação musical a estudantes do 1º ao 5º anos de duas escolas públicas;
- Aprimorar metodologias e conteúdos em Educação Musical.

PROGRAMAÇÃO E FUNCIONAMENTO

O presente projeto pretende reunir 10 estudantes do curso Licenciatura em Educação Musical, doravante “aluno bolsista”, um Professor Coordenador e 1 professor supervisor do grupo que, no período de 2010 e 2011, terão a função de debater conteúdos e metodologias de ensino, elaborar plano de atividades e documentos pedagógicos para subsidiarem ações em sala de aula, com estudantes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. O trabalho será desenvolvido em parceria com a escola conveniada Escola Estadual Isac Silvério, localizada à Rua Bitencourt da Silva, 218, no bairro do Tremembé que atende as seguintes características:

- Baixo desempenho em exames do SARESP;
- Direção e coordenação pedagógica interessadas em contribuir para o desenvolvimento do projeto;
- Corpo docente favorável à participação.

Como as escolas da Rede Estadual de Ensino não aplicam o IDEB, usaremos como índice os resultados do SARESP.

No decorrer do seu funcionamento, o projeto percorrerá três fases diferenciadas.

1ª fase: De estudo e elaboração de documentos (fevereiro e março de 2010)

Durante esta fase, acontecerão reuniões de planejamento para a realização de avaliação diagnóstica e elaboração de plano de atividades que serão realizadas ao longo do projeto.

Haverá, também, a realização de um levantamento musical das regiões onde se encontram as escolas: quais seriam os grupos musicais informais (roda de samba, banda de *rock*, grupo de *hip hop* entre outros) e formais (coros de igreja e ou empresa, escolas de música, fanfarras, entre outros) existentes na localidade? A partir desse levantamento, poderão ser elaboradas ações para que o movimento musical das escolas dialogue como o movimento musical dos bairros.

2ª fase: Da presença na escola básica como processo crítico e ferramenta de construção e democratização de conhecimento (abril, maio e junho / agosto, setembro e outubro de 2010)

Neste segundo momento, serão determinadas duplas de estudantes que ministrarão aulas semanais de 1 hora de duração. Cada dupla atuará em uma das séries iniciais do Ensino Fundamental para desenvolver a ação de educação musical e pesquisa.

Essas aulas terão como base toda a documentação elaborada na fase 1 e servirão para experimentar a viabilidade deles.

Serão utilizados todos os materiais disponíveis no local, bem como as dependências da escola. Haverá o cuidado de não adquirir ferramentas de custo elevado para que o aluno bolsista possa vivenciar as dificuldades e elaborar estratégias para

atuar sem os recursos ideais.

As aulas serão filmadas, assistidas e acompanhadas por todos os participantes para análise, avaliação e reelaboração das ações. Além das filmagens, serão meios de registro o gravador de áudio e o caderno pessoal no qual o aluno bolsista poderá apontar o processo de trabalho.

3ª fase: Da avaliação do processo junto às escolas e análises sobre as ações desenvolvidas no primeiro ano do projeto (novembro e dezembro de 2010)

Neste período, o grupo examinará os principais protocolos elaborados ao longo das atividades: os registros em vídeo mais significativos, relatos de experiência, os registros realizados pelos alunos das escolas em sua produção musical (gravações em áudio e vídeo, registros em forma de partitura), entre outros. A partir desse exame, serão planejadas as ações do segundo ano do projeto.

4ª fase: Da atualização do levantamento sobre universo musical dos estudantes das escolas conveniadas (fevereiro e março de 2011)

A atualização justifica-se pela presença de novos alunos que venham a ingressar em 2011 e também pela ampliação do repertório musical dos estudantes que participaram em 2010.

5ª fase: Da presença na escola básica como processo crítico e ferramenta de construção e democratização de conhecimento (abril, maio e junho / agosto, setembro e outubro de 2011)

Assim como em 2010, serão determinadas duplas de estudantes que ministrarão aulas semanais de 1 hora de duração. Cada dupla atuará em uma das séries iniciais do Ensino Fundamental para desenvolver educação musical e pesquisa.

As aulas serão filmadas, assistidas e acompanhadas por todos os participantes para análise, avaliação e reelaboração das ações. Além das filmagens, serão meios de registro o gravador de áudio e o caderno pessoal no qual o aluno bolsista poderá apontar o processo de trabalho.

6ª fase: Da avaliação do processo de parceria durante os dois anos e análises sobre impactos do projeto (novembro e dezembro de 2011)

Neste período, os participantes da universidade e das escolas conveniadas procederão a avaliações e registros necessários para análise do impacto do projeto em termos do conhecimento musical, da ampliação de repertório e da aproximação conquistada em relação à linguagem musical. Conhecimento, criação e fruição serão analisados e registrados de modo a compor documentos para publicação e divulgação da experiência, contribuindo assim com os debates sobre a Lei 11.769.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATEIRO, Teresa, SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MÜLLER, Fernanda, GOMES, Marineide de Oliveira (Coord). *Cadernos de residência pedagógica: educação infantil*. São Paulo: Progressiva, 2009.

NERY, Denise Rockenbach. *Resolução de problemas como alternativa para a residência pedagógica*. In: Revista Científica FAMEC/FAAC/FMI. Ano 7, no. 7, 2008. p. 82-86. Acesso em: 1/11/2009. Disponível em:

http://www.montessorinet.com.br/paginas/biblioteca_digital/REVISTA%20OUT%20200

<p>8.pdf PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. <i>Estágio e docência</i>. São Paulo: Cortez, 2008. REVAH, Daniel, FAIRCHILD, Thomas (Coord). <i>Cadernos de residência pedagógica: primeiro segmento do Ensino Fundamental</i>. São Paulo: Progressiva, 2009. VÓVIO, Claudia Lemos, ABREU, Claudia Barcelos de Moura (Coord). <i>Cadernos de residência pedagógica: educação de jovens e adultos</i>. São Paulo: Progressiva, 2009.</p>		
5. Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (enumerar todas as participantes do subprojeto institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura²⁹	Último IDEB (quando houver) SARESP
Nome Escola Estadual Isac Silvério	414	2,63
Endereço Rua Bitencourt da Silva, 218 – Tremembé		
6. Ações Previstas		
<p>104 encontros de duas horas de duração entre professor coordenador e alunos bolsistas. 8 visitas à escola conveniada. 10 reuniões de duas horas de duração entre professor coordenador, professor supervisor e alunos bolsistas. 48 encontros de uma hora de duração entre professores coordenadores e alunos bolsistas. 1200 horas/aula para estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental. 60 horas de dedicação por parte dos alunos bolsistas a Conselho de Classe, Conselho de Escola, reuniões de pais e HTPC.</p>		
7. Resultados Pretendidos		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer relações entre o saber construído na academia e o saber cotidiano das escolas públicas. ➤ Inserção reflexiva dos futuros licenciados no cotidiano de escolas públicas. ➤ Consolidação de metodologias e conteúdos. ➤ Melhoria do ensino musical oferecido nas escolas conveniadas. 		
8. Cronograma específico deste subprojeto		
Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
1ª Fase: De estudo e elaboração de documentos FEVEREIRO DE 2010: 2 encontros semanais de duas horas de duração (alunos bolsistas e professor coordenador); 1 visita à escola conveniada, para conhecimento dos professores e	Fevereiro/2010	Março/2010

²⁹ Para efeito deste Edital, são três os níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental e (c) complementar

<p>do espaço escolar, de 4 horas de duração; 1 reunião entre alunos bolsistas, professor coordenador e professor supervisor.</p> <p>MARÇO 2010: 2 encontros semanais de duas horas de duração; 2 encontros com os professores supervisores de duas horas de duração; 2 visitas à escola conveniada, para que os alunos bolsistas assistiram as aulas regulares das turmas nas quais irão desenvolver o estágio de regência.</p>		
<p>2ª Fase: Da educação musical processo crítico e ferramenta de construção e democratização de conhecimento</p> <p>ABRIL A OUTUBRO DE 2010: 1 aula semanal de 1 hora de duração para cada turma de cada série da escola conveniada; 1 encontro semanal de 2 horas de duração com o professor coordenador para consultas; 1 encontro semanal de 1 hora de duração com o professor supervisor; 5 horas mensais para desenvolvimento de tarefas em conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas de HTPC.</p>	Abril/2010	Outubro/2010
<p>3ª Fase: Da avaliação do processo e conclusões</p> <p>NOVEMBRO DE 2010: 2 encontros semanais de duas horas de duração; 2 encontros entre alunos bolsistas, professor coordenador e professor supervisor.</p> <p>DEZEMBRO DE 2010: 1 encontro semanal de duas horas de duração. Elaboração, apresentação e divulgação dos resultados obtidos.</p>	Novembro/2010	Dezembro/2010
<p>4ª fase: Da atualização do levantamento sobre universo musical</p> <p>FEVEREIRO E MARÇO DE 2011: A atualização justifica-se pela presença de novos alunos que venham a ingressar em 2011 e também pela ampliação do repertório musical dos estudantes que participaram em 2010</p>	Fevereiro/2011	Março/2011
<p>5ª fase: Da educação musical processo crítico e ferramenta de construção e democratização de conhecimento</p> <p>ABRIL A OUTUBRO DE 2011: Assim como em 2010, serão determinadas duplas de estudantes que ministrarão aulas semanais de 1 hora de duração. Cada dupla atuará em uma das séries iniciais do Ensino Fundamental para desenvolver a pesquisa.</p> <p>As aulas serão filmadas, assistidas e</p>	Abril/2011	Outubro/2011

acompanhadas por todos os participantes para análise, avaliação e reelaboração das ações. Além das filmagens, serão meios de registro o gravador de áudio e o caderno pessoal no qual o aluno bolsista poderá apontar o processo de trabalho.		
<p>6ª fase: Da avaliação do processo de parceria durante os dois anos e análises sobre impactos do projeto</p> <p>NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 2011: Neste período, os participantes da universidade e das escolas conveniadas procederão a avaliações e registros necessários para análise do impacto do projeto em termos do conhecimento musical, da ampliação de repertório e da aproximação conquistada em relação à linguagem musical. Conhecimento, criação e fruição serão analisados e registrados de modo a compor documentos para publicação e divulgação da experiência, contribuindo assim com os debates sobre a Lei 11.769.</p>	Novembro/2011	Dezembro/2011

9. Previsão das ações que serão implementadas com a verba de custeio

Natureza da Despesa	Ações	Valor (R\$)
Material de Consumo	Material para registro do som e da imagem: DVD (aproximadamente 700 unidades)	1.400,00
	CD (aproximadamente 200 unidades)	240,00
	Material de papelaria (papel, lápis, giz de cera, tinta, caneta, clipes, tesoura, cola, entre outros)	3000,00
Passagens e Despesas de Locomoção	Locomoção das equipes do Instituto de Artes até a escola	5.800,00
	Locomoção do Professor Supervisor da escola até o Instituto de Artes	300,00
Serviços de Terceiros – Pessoa Física	Técnico em contabilidade: prestação de contas	600,00
Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídicas	Serviço de gráfica: elaboração e publicação de um diário de campo. (diagramação, arte, impressão, etc)	3.660,00
	Total da Verba de Custeio	15.000,00

10. Outras informações relevantes (quando aplicável)

Este subprojeto pode ser vinculado ao projeto de doutorado da aluna Jéssica Makino, que pesquisa no Instituto de Arte a formação do docente que trabalha música na escola. A função de Jéssica seria orientar os alunos-bolsistas nos assuntos específicos de Educação Musical. A aluna já está contemplada com a bolsa CAPES de Doutorado e por isso não é apresentada no subprojeto como bolsista.

A aluna Lucrecia Colominas, por já ser formada em Educação Musical, poderá participar de todo o processo monitorando os alunos-bolsistas, participando das reuniões e avaliações. Lucrecia já está contemplada com a bolsa PET e por isso não pleiteia nenhuma bolsa do projeto.

Criação do Projeto

Lucrecia Colominas, bolsista do Grupo PET-Música

Profa. Mestre Jéssica Makino, douturanda do Instituto de Artes da UNESP

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

Colaboradores

Grupo PET-Música:

Tutora do Grupo PET-Música Profa. Dra. Márcia Guimarães

Bolsistas: Nayana Di Giuseppe Germano, Júlia Teles Baptista, Priscila Cevada, Gabriela Anibali, Ariel Oliveira, Alexandre Miquelino, Renato Cardoso, Sandro Alves, Reginaldo Marques da Cruz, Fernando Marchetti.

Ex-bolsista do Grupo PET-Música Bacharel Mariane Claro

Ex-bolsista do Grupo PET-Música Gustavo Gianelli

Profa. Mestre Anna Claudia Agazzi

Bacharel Felipe Dias

PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

BOLETIM DA ESCOLA

001120

EXPEDICIONARIO BRASILEIRO

diretoria de ensino / município:
CENTRO / SAO PAULO

coordenadoria:
COGSP

O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado de São Paulo. Assim, o IDESP e as metas norteiam o trabalho da equipe da escola na direção da melhoria da qualidade do ensino e da gestão escolar, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação. Este boletim apresenta os resultados do IDESP de 2009 e os compara com os resultados de 2008. Desta maneira, a escola pode analisar a evolução da qualidade dos serviços educacionais prestados em cada ciclo escolar e avaliar seu progresso em relação à meta que lhe foi proposta para 2009. São apresentadas também as metas da escola para o ano de 2010. Além disso, a partir de 2009 será somado à parcela de cumprimento de metas um adicional de bônus que depende do valor do IDESP apresentado pela escola – quanto maior o IDESP, maior o adicional por qualidade. Esse adicional também é apresentado neste boletim. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP, do índice de cumprimento de metas e do adicional por qualidade encontra-se no Sumário Executivo do Programa de Qualidade da Escola 2009, disponível no site da Secretaria de Estado da Educação.

IDESP 2009 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
4ª série EF	Língua Portuguesa	0,0591	0,2634	0,4570	0,2204
	Matemática	0,0894	0,2961	0,4525	0,1620
8ª série EF	Língua Portuguesa				
	Matemática				
3ª série EM	Língua Portuguesa				
	Matemática				
		Insuficiente	Suficiente	Avançado	



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

BOLETIM DA ESCOLA

906797

IZAC SILVERIO PROF

diretoria de ensino / município:
NORTE 2 / SAO PAULO

coordenadoria:
COGSP

O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado de São Paulo. Assim, o IDESP e as metas norteiam o trabalho da equipe da escola na direção da melhoria da qualidade do ensino e da gestão escolar, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação. Este boletim apresenta os resultados do IDESP de 2009 e os compara com os resultados de 2008. Desta maneira, a escola pode analisar a evolução da qualidade dos serviços educacionais prestados em cada ciclo escolar e avaliar seu progresso em relação à meta que lhe foi proposta para 2009. São apresentadas também as metas da escola para o ano de 2010. Além disso, a partir de 2009 será somado à parcela de cumprimento de metas um adicional de bônus que depende do valor do IDESP apresentado pela escola – quanto maior o IDESP, maior o adicional por qualidade. Esse adicional também é apresentado neste boletim. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP, do índice de cumprimento de metas e do adicional por qualidade encontra-se no Sumário Executivo do Programa de Qualidade da Escola 2009, disponível no site da Secretaria de Estado da Educação.

IDESP 2009 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
4ª série EF	Língua Portuguesa	0,1089	0,4653	0,3663	0,0594
	Matemática	0,1584	0,5050	0,2772	0,0594
8ª série EF	Língua Portuguesa				
	Matemática				
3ª série EM	Língua Portuguesa				
	Matemática				
		Insuficiente	Suficiente	Avançado	



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



Anexo 4 Formulário de inscrição

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UNESP	
Curso de Licenciatura em <u>Educação Musical</u> – Campus de <u>São Paulo</u>	
1. INFORMAÇÕES PESSOAIS	
Nome (completo e legível):	
Data de nascimento:	Naturalidade (Município e UF):
RG:	CPF:
E-mail:	
Telefones para contato:	
Conta Banco do Brasil:	
2. ENDEREÇO:	
Rua:	
Bairro:	CEP:
Cidade:	Estado:
3. INFORMAÇÕES ACADÊMICAS	
Graduação:	
Ano de Conclusão:	
Instituição:	
Pós- Graduação (se houver):	
Ano de Conclusão:	
Instituição:	

Documentos que devem ser anexados a ficha de inscrição:

- i) histórico escolar. (Iniciar o pedido na seção de graduação. Caso o documento não fique pronto, por favor informar média obtida nas disciplinas cursadas em períodos letivos anteriores);
- ii) grade horária de 2010 (matrícula do primeiro e segundo semestre, se não tiver a matrícula do segundo semestre, indique pelo menos uma previsão);
- iii) comprovante de estar em dia com as obrigações eleitorais, pode ser obtida no site http://www.tse.gov.br/internet/servicos_eleitor/quitacao.htm
- iv) declaração de que conhece o edital PIBID/CAPES 2009, em particular o item 2.5, e também os requisitos complementares a serem satisfeitos pelos bolsistas PIBID descritos na chamada deste processo. Cópia do edital pode ser obtida no endereço <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespihid>