

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**OS PROJETOS DE TRABALHO COMO ALTERNATIVA PARA AULAS DE
MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo de caso em uma
escola do sistema privado de ensino de Belo Horizonte, MG.**

Evandro Carvalho de Menezes

Belo Horizonte
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**OS PROJETOS DE TRABALHO COMO ALTERNATIVA PARA AULAS DE
MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo de caso em uma
escola do sistema privado de ensino de Belo Horizonte, MG.**

Evandro Carvalho de Menezes

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Música
da Escola de Música da Universidade
Federal de Minas Gerais, como requisito
parcial à obtenção do Título de Doutor em
Música

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientador: Prof^a. Dr^a. Heloisa Faria Braga
Feichas

Coorientadora: Prof^a. Dr^a Walênia Marília
Silva

Belo Horizonte
2017

M543p Menezes, Evandro Carvalho de

Os projetos de trabalho como alternativa para aulas de música nas escolas de educação básica [manuscrito]: um estudo de caso em uma escola do sistema privado de ensino de Belo Horizonte, MG./ Evandro Carvalho de Menezes. - 2017.
276 f., enc.; il.

Orientadora: Heloísa Faria Braga Feichas.
Coorientadora: Walênia Marília Silva

Linha de pesquisa: Educação Musical.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Música na escola. I. Feichas, Heloísa Faria Braga. II. Silva, Walênia Marília III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. IV. Título.

CDD: 780.7



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Tese defendida pelo aluno EVANDRO CARVALHO DE MENEZES, em 04 de setembro de 2017, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Profa. Dra. Walênia Marília Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
(coorientadora)

Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves
Universidade Federal de Minas Gerais
(Faculdade de Educação)

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite
Universidade Federal de Minas Gerais
(Faculdade de Educação)

“O aprendiz é como um viajante que se detém o tempo que for necessário nos lugares de seu interesse, que desfruta do encontro inesperado e que se sente atraído mais pela intensidade da experiência do que pela quantidade de postais que acumula”.

Fernando Hernández

AGRADECIMENTOS

Às orientações e apoio das professoras Walênia Silva e Heloisa Feichas, neste e em tantos outros momentos de minha formação acadêmica.

Ao professor Jorge Ramos do Ó, pelas valiosas orientações e conversas durante Doutorado Intercalar (sanduíche) no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ao professor Sérgio Niza, pela generosidade e acolhimento junto Movimento Escola Moderna, em Portugal.

Às professoras Cristiane Almeida, Libéria Neves, Lúcia Alvarez Leite e Nair Pires, pela leitura crítica e atenta e participação na banca de defesa, e à professora Helena Lopes, na de qualificação. Todas com contribuições inestimáveis a esta pesquisa.

A todos os alunos, funcionários, professores, coordenadores e direção das escolas que me receberam durante este trabalho. Especialmente, aos da escola “Bem-te-vi”, que me abriu as portas com toda a generosidade.

Um agradecimento muito especial ao professor e aos alunos que me acolheram para acompanhar as aulas. Acolhimento sincero e generoso, do qual levarei comigo para sempre experiências e aprendizagens fundamentais.

A todos os colegas do Centro Pedagógico da UFMG, pela compreensão e apoio e, particularmente, aos companheiros do Núcleo de Arte, Eliette, Marlaina, Paulo (Pity), Roberson e Silvia; à professora Kely Souto, pelo incentivo e pareceria na realização da etapa em Portugal; às servidoras da secretaria administrativa, pelos apoios e paciência.

À minha família: Maria do Carmo, mãe, amiga e inspiração; ao irmão e irmãs Alexandre, Kika e Fernanda, amigos, parceiros e apoiadores incondicionais; à minha companheira, Bianca, pela compreensão e parceria.

Aos muitos amigos, pela força, companheirismo, incentivo e abraços, sempre renovadores.

Aos servidores da secretaria da pós-graduação da Escola de Música da UFMG, Geralda e Alan, pela dedicação e suporte.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a educação musical no contexto das Escolas de Educação Básica. O campo empírico da pesquisa constituiu-se de uma escola do sistema privado de ensino de Belo Horizonte, MG. Epistemologicamente, a instituição apresenta-se fundada na perspectiva construtivista e, politicamente, nos princípios da educação democrática, adotando os projetos como estratégia privilegiada de aprendizagem. O estudo buscou compreender e descrever um projeto desenvolvido pelo professor de Música em uma turma do 3º ciclo do Ensino Fundamental. O objeto de pesquisa insere-se no campo sociocultural da educação musical. A abordagem metodológica se deu pelo paradigma qualitativo, respaldada pelo estudo de caso com observação participante. As práticas musicais foram analisadas a partir da perspectiva de educadores e autores que se dedicaram ao estudo e/ou aplicação prática dos projetos de trabalho em diferentes países, Brasil (ALVAREZ LEITE, 1996, 2007, 2014), (MARTINS, 2011), (NOGUEIRA, 2001, 2009); Portugal (NIZA, 2015f); Espanha (HERNÁNDEZ, 1998b); e França (BOUTINET, 2002), (JOLIBERT, 1994a, 1994b, 2006). O processo pedagógico-musical conduzido sob a perspectiva das ações em projeto apresentou-se como alternativa para a inclusão da Música na Educação Básica. As conclusões apontaram para a necessidade da compreensão dos fundamentos desta postura pedagógica pelos educadores musicais e para a necessária adequação de sua utilização a cada contexto específico. A presente pesquisa pretende contribuir para a reflexão e a prática no que diz respeito à inclusão da Música nas Escolas de Educação Básica, compreendido como um espaço de formação global e de democratização da cultura. O estudo pretende ainda contribuir para a formulação de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para a inclusão da Música nas escolas, procurando equacionar as especificidades da disciplina às do contexto.

Palavras-chave: Educação musical. Projetos de trabalho. Escolas de Educação Básica.

ABSTRACT

This research approaches music education in the context of Basic Education Schools. The empirical field of research consisted of a private school in Belo Horizonte, MG. Epistemologically, the institution presents itself based on the constructivist perspective and, politically, on the principles of democratic education, adopting the projects as a privileged learning strategy. The study sought to understand and describe a project developed by the music teacher in a class of the 3rd cycle of Primary Education. The research object is in the sociocultural field of musical education. The methodological approach was based on the qualitative paradigm, supported by the case study with participant observation. The musical practices were analyzed from the perspective of educators and authors who dedicated themselves to the study and / or practical application of work projects in different countries, Brazil (ALVAREZ LEITE, 1996, 2007, 2014), (MARTINS, 2011), (NOGUEIRA, 2001, 2009); Portugal (NIZA, 2015f); Spain (HERNÁNDEZ, 1998b); and France (BOUTINET, 2002), (JOLIBERT, 1994a, 1994b, 2006). The pedagogical-musical process conducted under the perspective of actions in the project was presented as an alternative for the inclusion of Music in Basic Education. The conclusions pointed to the need to understand the fundamentals of this pedagogical posture by musical educators and the necessary adaptation of their use to each specific context. This research aims to contribute to the reflection and the practice regarding the inclusion of Music in Basic Education Schools, understood as a space for global training and democratization of culture. The study also intends to contribute to the formulation of appropriate pedagogical and methodological proposals for the inclusion of Music in schools, trying to equate the specifics of the discipline with those of the context.

Key-words: Music education. Work projects. Basic Education Schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Configuração inicial do projeto na turma do 3º ciclo.....	106
Figura 2: Cortejo do Congado pelas ruas do bairro Concórdia	138
Figura 3: Proposta de texto/mensagem de abertura para a apresentação na festa.....	185
Figura 4: Primeiro dia de montagem do instrumento de PVC.....	194
Figura 5: Estágio da montagem do instrumento de PVC no dia 17 de junho ..	196
Figura 6: Instrumento de PVC sendo tocado pelos construtores no dia 01 de julho.....	200
Figura 7: Instrumento de PVC montado no quadra da escola em 08 de julho.	201
Figura 8: Pads desenhados pela aluna Alana em seu caderno	209
Figura 9: Panfleto com a programação da Festa da Cultura Popular Brasileira	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Horários das aulas de Música na escola Bem-te-vi.....	76
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

FEA - Fundação de Educação Artística

MEM - Movimento da Escola Moderna Portuguesa

ONG - Organização não governamental

PACTE - Projetos de Atividades Educativas e Culturais

PAE - Projetos de Ação Educativa

PP - Projeto Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: TRABALHAR POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	21
1.1. As diferentes acepções do projeto no contexto escolar	21
1.2. Os projetos de trabalho	24
1.3. As primeiras ações em projeto	26
1.4. As décadas de sessenta e setenta: um novo fluxo de interesse	27
1.5. As novas perspectivas a partir dos anos oitenta	30
1.6. Um novo século: os velhos desafios e a multiplicação das redes de interação	38
CAPÍTULO 2: A PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO QUE REFERENCIA ESTA PESQUISA	43
2.1. A opção por uma nomenclatura.....	46
2.2. Uma pedagogia, um método, uma metodologia?.....	49
2.3. O modismo de “fazer projetos”	56
2.4. A coerência de uma “postura pedagógica”	58
2.5. As configurações na realização de um projeto	60
CAPÍTULO 3: PRESSUPOSTOS E PERCURSO METODOLÓGICO	65
3.1. A abordagem qualitativa.....	66
3.2. Estudo de caso com observação participante	67
3.2.1. <i>A observação participante</i>	68
3.3. A Coleta dos dados em campo	71
3.3.1. <i>A seleção de uma escola</i>	72
3.3.2. <i>As observações na escola Bem-te-vi</i>	75
3.3.2.1. <i>A avaliação final com os alunos</i>	76
3.3.2.2. <i>A entrevista com o professor de Música</i>	77
3.3.2.3. <i>Outras fontes de dados</i>	79
3.4. A análise dos dados e o relato da pesquisa	79
3.4.1. <i>A opção pela turma do 3º Ciclo</i>	80
3.4.2. <i>A análise</i>	81
3.4.3. <i>O relatório</i>	83
CAPÍTULO 4: CONHECENDO A ESCOLA BEM-TE-VI E OS ATORES SOCIAIS ..	85
4.1. O espaço físico	85

4.1.2. <i>A sala de música</i>	87
4.2. Estrutura institucional e participativa	88
4.3. Os fundamentos políticos pedagógicos	89
4.3.1. <i>Os Ciclos de Formação</i>	89
4.3.2. <i>O recurso aos projetos</i>	90
4.4. Os atores sociais.....	91
4.4.1. <i>O professor de Música</i>	91
4.4.2. <i>O perfil dos alunos e das turmas</i>	94
4.4.2.1. <i>A turma do 3º ciclo</i>	96
CAPÍTULO 5: A GÊNESE DO PROJETO	97
5.1. A eleição de um tema de pesquisa para a área de Artes	97
5.2. O projeto na turma do 3º Ciclo: estudo de caso.....	102
5.2.1. <i>As interações disciplinares na realização de um projeto</i>	107
5.3. O estabelecimento do contrato pedagógico	110
5.4. Os primeiros passos nos “pequenos projetos”	111
CAPÍTULO 6: PROJETO DE PESQUISA E PERFORMANCE	114
6.1. A pesquisa intercultural.....	115
6.2. A sequência das ações nos “pequenos projetos”	117
6.2.1. <i>Uma seleção de repertório</i>	118
6.2.2. <i>A autonomia de um grupo de alunos</i>	120
6.2.3. <i>O despertar de uma liderança</i>	121
6.2.4. <i>A performance como prioridade</i>	123
6.3. Pesquisas e performance como projeto	126
CAPÍTULO 7: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS	129
7.1. Os conceitos e elementos musicais	130
7.2. A mediação das aprendizagens nos “pequenos projetos”	131
7.3. Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.....	134
7.4. A ampliação do espaço formativo	136
7.5. As demandas de aprendizagens.....	138
7.6. Os “módulos de aprendizagem”	144
7.6.1. <i>Módulo de improvisação</i>	146
7.6.2. <i>Um espaço aberto</i>	149
7.7. Aprendizagem criativo-colaborativa e liderança musical.....	153
7.7.1. <i>A roda e a criação</i>	157

7.7.2. <i>O planejamento da improvisação</i>	159
7.7.3. <i>As “sementes” e os “canteiros”</i>	161
7.7.4. <i>Lideranças e autonomias</i>	164
CAPÍTULO 8: DEPURAÇÃO E FECHAMENTOS	169
8.1. <i>A metacognição</i>	171
8.2. <i>A rua e a favela</i>	175
8.2.1. <i>Canções, mensagens e diálogo intercultural</i>	178
8.2.2. <i>A mensagem para a apresentação final</i>	180
8.2.3. <i>A música de um e de outros</i>	185
8.3. <i>O fechamento dos trabalhos nos “pequenos projetos”</i>	191
8.3.1. <i>Os Grupos Instrumental e Letras</i>	192
8.3.2. <i>A finalização do instrumento de PVC</i>	192
8.3.2.1. <i>Os limites da autonomia</i>	193
8.3.2.2. <i>A diversidade de conteúdos</i>	195
8.3.2.3. <i>Conclusão e desconexão</i>	198
8.3.3 <i>A produção do Grupo Eletrônica</i>	201
8.3.3.1. <i>O sentido da proposta</i>	202
8.3.3.2. <i>Uma estrutura sonora</i>	203
8.3.3.3. <i>A necessidade de mediação</i>	206
8.4. <i>A conclusão do “grande projeto”</i>	211
8.4.1. <i>Crise e reavaliação</i>	213
8.4.1.1 <i>Lidar com o improvável</i>	215
8.4.1.2. <i>Um “tapa buraco”</i>	219
CAPÍTULO 9: COMPARTILHAMENTO E AVALIAÇÃO	223
9.1. <i>A Festa da Cultura Popular Brasileira</i>	223
9.2. <i>O produto cultural</i>	226
9.3. <i>Avaliação final</i>	230
9.3.1. <i>O Dubstep</i>	234
9.3.2. <i>A lacuna no diálogo intercultural</i>	236
9.3.3. <i>Um instrumento silencioso</i>	238
9.3.4. <i>O ponto de equilíbrio</i>	240
9.3.5. <i>As aprendizagens</i>	242
9.3.5.1. <i>As subjetividades</i>	245
9.3.6. <i>O processo</i>	247

9.3.6.1. Os registros formais	248
9.4. Os ciclos de aprendizagens	251
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS.....	258
APÊNDICE 1: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para alunos)	266
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para pais ou responsáveis pelos alunos).....	268
APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR).....	270
APÊNDICE 4: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SU)	272
ANEXO 1: Letra da Canção “Desabafo”	273
ANEXO 2: Letra da canção “Sangue Bom”	274
ANEXO 3: Letra da Canção “Negro Drama”	275

INTRODUÇÃO

A presença da música em minha vida é intensa desde a infância. Fui influenciado por minha avó materna, pianista amadora competente, por minha mãe, professora primária e também cantora, não profissionalmente, e por vários tios e primos, dos quais alguns, como eu, tornaram-se professores ou músicos profissionais.

Minhas primeiras experiências musicais de caráter ativo ocorreram por volta dos oito anos de idade. Na ocasião, em parceria com irmãos e primos, montei meu primeiro grupo, que tinha como instrumentos uma bateria feita de tambores de papelão e madeira, conseguidos em um depósito de shampoo que ficava próximo à casa de minha avó, e guitarras, construídas com ripas, papelão e cordas de linha de nylon, conseguidas na caixa de pesca de um tio. Com estes instrumentos realizamos diversas performances de dublagem de bandas de música *pop* nas reuniões de família.

Com o decorrer dos anos a brincadeira de dublagem foi recebendo instrumentos de verdade e, através da convivência, da troca de experiências entre os integrantes do grupo, com amigos e familiares, foi se desenvolvendo a aprendizagem musical. Apenas um de nós, em um grupo de quatro primos e irmãos que compunham a banda, teve logo de início acesso a um professor de instrumento. Os demais iam aprendendo como podiam, através da observação e da imitação. Durante minha adolescência e juventude a banda seguiu seu caminho chegando a fazer relativo sucesso nos bairros em que morávamos e entre grupos de amigos. Novos integrantes passaram pela banda até que ela se separou em 1993, quinze anos após as primeiras dublagens, quando eu já tinha vinte e três anos e cursava a faculdade de Direito.

Hoje, refletindo quanto a essa trajetória, percebo como ela se relaciona à proposta dos projetos de trabalho. Éramos um grupo de crianças encantadas pela música e com um sonho comum, montar uma banda. Intuitivamente, contando com o apoio dos familiares músicos quando necessário, passamos a buscar soluções para todos os desafios: adquirir e aprender a tocar instrumentos, a tocar as músicas, a construir e conseguir equipamentos, produzir shows, realizar gravações, administrar a banda financeiramente e mediar conflitos entre os integrantes.

Em 1995, quando terminei o curso de Direito e decidi seguir nos estudos

musicais, comecei também a dar aulas particulares de violão e guitarra, a fim de bancar a minha própria formação. Ser professor de Música passou a ser minha principal atividade e, em 2005, me formei em Licenciatura pela Escola de Música da UFMG. A partir daí, tive a oportunidade de atuar em escolas livres e em um colégio da rede particular de ensino de Belo Horizonte, em atividades extracurriculares, ministrando aulas de violão e guitarra.

Em janeiro de 2006, recebi um convite para trabalhar no projeto Sambalelê, da ONG¹ Corpo Cidadão, ligada ao Grupo Corpo². Esta foi a minha primeira experiência em aulas de música para turmas de adolescentes, com enfoque na musicalização e prática musical com instrumentos variados, e não necessariamente violão e guitarra, como já era minha prática. A ONG oferecia, em diversos espaços da região metropolitana de Belo Horizonte e em parceria com escolas públicas, aulas de Música, Dança, Artes Plásticas e Capoeira.

Nos encontros formativos semanais que integravam a carga horária de trabalho na ONG, tive a oportunidade de conviver com bailarinos da companhia e educadores das diferentes linguagens artísticas. Estes encontros eram mediados por pedagogos e foi através destes profissionais que tive acesso a um primeiro texto relacionado aos projetos de trabalho, de autoria da professora Lúcia Helena Alvarez Leite (ALVAREZ LEITE, 2007), e com a pedagogia de Paulo Freire.

Atuei na ONG Corpo Cidadão até o ano de 2011 e a prática da educação musical neste contexto foi objeto da minha dissertação de mestrado (MENEZES, 2009). Neste trabalho não me referi ou abordei as ações sob a perspectiva dos projetos de trabalho. No entanto, as análises das práticas de diferentes educadores musicais no contexto da ONG remeteram-me aos fundamentos desta postura pedagógica pelas aproximações ou afastamentos em relação à forma como foram conduzidas. Duas delas encontram-se publicadas no artigo “Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical na ONG Corpo Cidadão”, publicado na revista da ABEM³ (MENEZES, 2012).

O interesse por investigar esta postura pedagógica no contexto da educação

¹ Organização não governamental.

² Companhia de Dança de Belo Horizonte fundada em 1975. Atuou entre 1996 e 1999 como companhia residente da Maison de la Danse, de Lyon, na França. Possui um repertório de 35 coreografias e mais de 2.200 récitas nacionais e internacionais realizados.

³ Associação Brasileira de Educação Musical.

musical escolar estabeleceu-se entre os anos de 2011 e 2013. Durante este período, atuei como professor substituto no curso de Licenciatura em Música da UFMG e já vinha recolhendo literatura relacionada aos projetos de trabalho. Em uma aula da disciplina Projetos de Ensino, na qual realizávamos uma discussão a partir de um debate em vídeo entre educadores musicais, uma das alunas disse que achava que as discussões em torno da presença da Música nas escolas era uma “mesmice”, no sentido de que se falava muito, mas se agia pouco. Em que pese a afirmação generalizada de uma jovem estudante que, à época, demonstrava conhecimento limitado em relação à consistência dos debates teóricos e experiências práticas em curso, a fala da aluna despertou em mim uma questão: qual seria a minha contribuição teórica ou prática para esse debate? Esse episódio intensificou meu interesse em aprofundar meus estudos em relação à proposta dos projetos de trabalho, as aplicações práticas e as possíveis contribuições que esta postura poderia levar às aulas de Música no contexto escolar, resultando no projeto que deu origem a esta investigação.

Durante a pesquisa, tive a oportunidade de realizar, por um período de seis meses, um Doutorado Sanduíche (Doutoramento Intercalar) no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Esta foi uma oportunidade fundamental para ampliar meus referenciais teóricos e conviver com os idealizadores e professores do Movimento Escola Moderna Portuguesa (MEM), que adota a realização de projetos como um de seus principais pilares pedagógicos.

No ano em que iniciei a pesquisa no Doutorado, 2013, tomei conhecimento de um concurso para professor efetivo de Música no Centro Pedagógico, colégio de aplicação da UFMG, que atua no nível fundamental de ensino e na formação de professores em parceria com as diversas Licenciaturas. Para além da possibilidade da pesquisa de Doutorado, vi ali uma oportunidade profissional e de ações na prática. Fui aprovado no concurso e venho realizando experimentações nas aulas de Música. Uma destas experiências, envolvendo atuação interdisciplinar, construção de conceitos musicais e alfabetização, foi apresentada em eventos internacionais e encontram-se publicadas em dois trabalhos (MENEZES; SOUTO, 2014) e (SOUTO; MENEZES, 2015).

O encontro com a realidade escolar, ou com o “chão da fábrica”, como em tom de brincadeira se referem alguns de meus colegas professores, tem sido instigante, desafiador e, ao mesmo tempo, muito prazeroso. Entre erros e acertos,

venho, em parceria com meus colegas do Núcleo de Arte, professores de Dança, Música, Artes Visuais e Teatro, alguns com quinze ou trinta anos de atuação na escola, procurando estabelecer os espaços e condições adequadas para o ensino das artes. A oportunidade tem me feito perceber o quanto o sentido desta disciplina é pouco compreendido, mesmo no contexto de um colégio de aplicação dentro de uma Universidade do porte da UFMG.

A principal incompreensão se dá no sentido do aspecto prático que caracteriza as disciplinas das artes, que demandam espaços especializados, materiais específicos e número adequado de alunos. Por outro lado, a oportunidade também tem me propiciado refletir em relação ao sentido das artes na escola e ao necessário diálogo que precisa ser estabelecido com os diversos interesses e perspectivas que se dirigem e se cruzam neste complexo contexto: dos professores das demais áreas do conhecimento, dos funcionários, da Universidade, do poder público, da sociedade em geral, dos pais e, especialmente, dos alunos.

A minha perspectiva é a de que, não só as artes, mas todas as áreas de conhecimento, precisam estar na escola para oferecer aos alunos os conhecimentos específicos de cada uma. No entanto, é preciso concentrar esforços para que isso ocorra de maneira integrada e integral, no sentido da construção das competências pelos alunos, da valorização de seus interesses, da condução democrática dos processos de ensino e aprendizagem, pelo respeito e valorização da diversidade, e da formação global do jovem para a vida em comunidade.

O processo de construção do campo do ensino da Música vem percorrendo um extenso caminho na história da educação brasileira, marcado pela elaboração de diversos documentos e ações práticas. Um recente e importante passo neste sentido, seguindo o fluxo da conquista da promulgação e entrada em vigor da lei 11.769/2008, foi a homologação, em maio de 2016, do Parecer CEB/CNE n. 12/2013, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, propondo a Resolução referente às Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica (BRASIL, 2013). Este documento explicita alguns dos principais eventos que embasaram sua elaboração, incluindo simpósios, audiências públicas e reuniões técnicas, envolvendo músicos e educadores, escolas superiores de Música, entidades como a ABEM, a ANPPOM⁴, e

⁴ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

agentes públicos. Além disso, reconhece a historicidade desta luta, relacionando movimentos que remontam do ano de 1850 até os dias de hoje.

Ressalta-se neste documento aspectos como as singularidades regionais e a necessidade de contratação de professores licenciados em Música para atuação nas escolas, além da preocupação em relação à formação inicial e continuada destes professores e ao oferecimento de condições físicas e materiais adequados ao exercício profissional. O texto enfatiza a presença e a participação de múltiplos atores nas práticas educativo-musicais escolares, como “musicistas, sábios e mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em Música” (BRASIL, 2013, p.5). Criticando o frequente “caráter funcional ou utilitário” da Música no contexto escolar, o documento sugere que

o ensino de Música deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo. Para que tal aconteça, é necessário que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas existentes no campo da educação musical e da pedagogia (BRASIL, 2013, p.5).

O valor das artes como área de conhecimento e a garantia de sua presença nas escolas vem sendo pautado no âmbito das diversas linguagens, da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Plásticas. No entanto, esta luta necessita estabelecer-se em tom de diálogo, uma vez que, assim como qualquer outra área, a presença das artes nas escolas precisa associar à valorização de suas especificidades a compreensão das especificidades do contexto, um projeto coletivo amplo e direcionado à formação global dos indivíduos para a vida em sociedade.

Referindo-se à formação inicial dos professores, o parecer homologado (BRASIL, 2013, p.5) destaca que “é fundamental que os cursos que habilitam para a docência na área do ensino de Música invistam mais na preparação pedagógica dos futuros professores”, assim como “os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Refletindo quanto aos sentidos do ensino de Música na Educação Básica, Del-Ben (2009, p.127) ressalta a importância da compreensão das especificidades do espaço escolar, “cujos objetivos e funções ultrapassam o domínio de conhecimentos específicos”. Frente a este desafio, a autora sugere que seja

aprofundado o diálogo com a pedagogia, uma vez que o sentido da Música na escola encontra-se imbricado à sua submissão ao processo de escolarização na Educação Básica. Del-Ben (2009, p.130) esclarece, entretanto, que isso não significa diminuir o valor da Música, mas “somente pensa-la de uma forma específica para um contexto também específico”.

Sobreira (2008, p.49) chama a atenção para o fato de que os profissionais de ensino de Música necessitam admitir e rever o “distanciamento com relação às outras áreas da educação”. Figueiredo (2005) também ressalta como o distanciamento dos professores de Música das demais áreas dificulta a discussão e apresentação de “propostas mais contundentes para o estabelecimento de novos referenciais para a compreensão das artes na educação” (FIGUEIREDO, 2005, p.25).

O legítimo discurso de defesa das especificidades das artes como área de conhecimento é fundamental para a valorização social de sua presença nas escolas. Por outro lado, como destaca Penna (2002, p.17), este é um espaço que precisa ser reconhecido, assumido e conquistado pelos professores de Música “pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e a sua clientela”.

A presente pesquisa tem como objetivo geral trazer para os debates da área de educação musical, os projetos de trabalho, como postura pedagógica que já vem sendo efetivamente utilizada em diversos contextos escolares, favorecendo o encontro dos conteúdos musicais com a realidade escolar e com as demais disciplinas acadêmicas.

Especificamente, apresento um percurso e uma base teórica em relação aos projetos de trabalho e avalio as possibilidades de aplicação prática, a partir de um estudo de caso. A intenção é que este estudo constitua-se como um referencial a mais dentre as tantas recentes pesquisas e ações envolvendo Música e contexto escolar, contribuindo para a formulação de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para a inclusão da Música nas escolas, procurando equacionar as especificidades da disciplina às do contexto.

Neste sentido, cabe ressaltar a orientação dos PCNs em relação ao trabalho com as artes:

Uma das modalidades de orientação didática em Artes é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) (BRASIL, 2001, p.117).

Investigo um projeto desenvolvido por um professor de Música durante um semestre em uma turma do 3º ciclo do Ensino Fundamental. A prática foi desenvolvida no contexto de uma escola particular da rede de ensino de Belo Horizonte, que se apresenta como fundada nas perspectivas construtivistas e democráticas de ensino e aprendizagem. O projeto integrou uma proposta de pesquisa envolvendo todas as disciplinas de Arte ofertadas pela escola⁵ e as produções foram apresentadas em uma mostra ao final do semestre.

O estudo configurou-se como um estudo de caso com observação participante e se sustentou, metodologicamente, nos autores Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005), Becker (1993), Goldenberg (2001), Bresler (2000), Stake (2012) e Morgado (2012). Teoricamente, pela perspectiva de educadores e autores que se dedicaram ao estudo e/ou aplicação prática dos projetos de trabalho em diferentes países, Brasil (ALVAREZ LEITE, 1996, 2007, 2014), (MARTINS, 2011), (NOGUEIRA, 2001, 2009); Portugal (NIZA, 2015f); Espanha (HERNÁNDEZ, 1998b); e França (BOUTINET, 2002), (JOLIBERT, 1994a, 1994b, 2006).

No capítulo 1, inicio apresentando e procurando localizar as diferentes acepções que o termo projetos pode assumir no contexto escolar. Na sequência, atendo-me à perspectiva procedimental dos projetos de trabalho, identificando momentos em que o discurso em relação a esta postura teve lugar desde o início do século XX, procurando estabelecer relações com o contexto educativo brasileiro.

No segundo capítulo, identifico algumas propostas ou ações práticas em educação musical que se relacionam ou se referem aos projetos de trabalho. Apresento a perspectiva dos projetos de trabalho que referencia a presente pesquisa e as possíveis configurações que os diversos autores apresentam em relação às ações práticas.

No terceiro capítulo, descrevo os pressupostos e o percurso metodológico da pesquisa, a abordagem qualitativa, o formato de estudo de caso com observação participante, os procedimentos relacionados à coleta de dados em campo e às

⁵ Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas.

análises e a configuração do relatório.

No quarto capítulo, apresento o contexto escolar e os atores sociais. Descrevo o espaço físico, a estrutura institucional, os fundamentos políticos pedagógicos, o perfil do professor de música, dos alunos da escola e da turma onde foi desenvolvido o estudo de caso.

Nos capítulos cinco a nove, apresento o estudo de caso, descrevendo e analisando o projeto desenvolvido pelo professor de Música na turma do 3o ciclo, da gênese à conclusão. Estabeleço relações com os referenciais teóricos, procurando identificar momentos destacados nas diversas configurações dos projetos de trabalho apresentadas pelos autores que auxiliaram na fundamentação teórica da pesquisa.

Após o relatório apresento as considerações finais e possíveis desdobramentos.

Por fim, encontram-se as referências das obras citadas, bem como os apêndices e anexos pertencentes a esta pesquisa.

CAPÍTULO 1: TRABALHAR POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O termo projeto e as “culturas de projeto” vêm sendo amplamente utilizados e podem hoje ser apontadas como uma característica de nosso tempo, marcado pela prevalência das condutas de antecipação, previsão, planejamento, “condutas finalizadas que buscam imprimir um sentido à ação que antecipam” (BOUTINET, 2002, p.13). Pessoas se organizam a partir de projetos de vida, de estudo, de ascensão profissional e de desenvolvimento pessoal. Projetos são exigidos para a concessão de financiamentos para produções artísticas, iniciativas socioculturais, investigações científicas, construção ou reforma de edificações, execução de obras. Diversos projetos sociais surgiram, especialmente a partir da década de oitenta, com a valorização das ações no âmbito do terceiro setor. No contexto escolar são elaborados projetos educacionais, pedagógicos, professores planejam e realizam projetos com seus alunos. Em todas as situações exemplificadas o recurso a este paradigma tem normalmente a intenção de explicitar o que se pretende realizar, os fundamentos, os objetivos, os recursos necessários, os riscos, as consequências e os meios operacionais que serão utilizados para a concretização das intenções e apresentação dos resultados.

Sob uma perspectiva antropológica, Boutinet (2002) estudou o paradigma dos projetos nos campos do ordenamento espacial arquitetural, da pedagogia e da organização tecnológica, ressaltando a amplitude e as contradições de aplicação deste “conceito vago, realidade geralmente paradoxal que remete a referentes muito diversos” (BOUTINET, 2002, p.267). Com base neste autor, início explicitando alguns dos sentidos do termo quando requisitado no ambiente escolar para então destacar a acepção procedimental, como postura pedagógica diante dos processos de ensino e aprendizagem, à qual se refere a presente pesquisa.

1.1. As diferentes acepções do projeto no contexto escolar

No campo da pedagogia, o projeto surge em um momento de desenvolvimento dos sistemas de escolarização nas sociedades industriais, que cada vez mais demandavam competências diversificadas e novas. Entretanto, no contexto escolar, o termo remete a referenciais diversos que podem tanto estar relacionados a concepções, valores, intenções mais gerais ou específicas, como a

posturas, procedimentos operatórios para a concretização prática destas intenções. Em seu estudo, Boutinet (2002) destaca quatro níveis em que normalmente a referência a projetos tem lugar no âmbito escolar: o educacional, o pedagógico, o de estabelecimento e o de formação, ressaltando que uma variedade de projetos pode estar situada em quaisquer desses níveis, tendo em comum “a valorização, em graus diversos, de uma mesma metodologia: a pedagogia do projeto” (BOUTINET, 2002, p.187).

No primeiro nível, o projeto educacional, por constituir um conjunto de intenções que ultrapassam o âmbito escolar, abrangendo famílias, instituições e os diversos parceiros, normalmente se apresenta mais amplo e genérico. Os valores que explicita são primordiais e, ao mesmo tempo em que indicam uma preferência, constituem referenciais a serem perseguidos, valores e finalidades que devem ser privilegiadas na ação. Apesar de não se restringir ao espaço da escola, frequentemente é a propósito desta instituição que ele é elaborado, contando com a participação de pais, professores, gestores escolares e administração pública (BOUTINET, 2002, p.187, 188).

A tradução em termos operatórios das intenções apresentadas no projeto educacional caberá, em um segundo nível, ao projeto pedagógico. Ao contrário do educacional, o projeto pedagógico tem foco em uma realidade escolar específica e autônoma em relação ao meio social (BOUTINET, 2002, p.189). Assume uma dimensão política, uma vez que está comprometido com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e uma dimensão pedagógica, quando define as ações educativas que viabilizarão o cumprimento das opções políticas assumidas (VEIGA, 2000, p.7,8).

No terceiro nível está o projeto do estabelecimento escolar, cuja gestão deverá ocorrer em função dos objetivos explicitados no projeto educacional e concretizados em projetos pedagógicos. Para além destes, o projeto de estabelecimento “apresenta-se como sendo mais da ordem do processo, do procedimento, do que daquele do objetivo a ser delimitado adequadamente” (BOUTINET, 2002, p.194).

No quarto nível encontra-se o projeto de formação, o projeto andragógico, correspondente ao projeto pedagógico, porém referente educação de adultos. Boutinet (2002) ressalta a confusão de linguagem que normalmente incorre, seja nos projetos direcionados para crianças ou para adultos, “entre o projeto tomado como

objeto a fazer advir e o projeto entrevisto como método que caracteriza um procedimento”. Além desta confusão, o autor ressalta que a expressão “projeto de formação” reclama uma tripla distinção conforme se encontre no nível individual, relacionado a uma intenção do aluno; organizacional, relacionado a um plano formativo de uma instituição; ou ao nível formador, relacionado aos gestores de ações formativas (BOUTINET, 2002, p.200,201).

Projetos ultrapassam o campo educacional da sala de aula à administração pública. O projeto educacional ultrapassa o âmbito escolar e cuida de valores, intenções. O projeto pedagógico, ou andragógico, conforme se relacione à iniciação de crianças ou a formação de jovens e adultos, é institucional e procedimental em relação às intenções explícitas no projeto educacional. O projeto do estabelecimento escolar, por sua vez, procura articular os projetos anteriores com a realidade interna e externa à escola, envolvendo famílias, professores, alunos, pessoal administrativo e parceiros. Em quaisquer destes níveis os projetos podem estar situados em direção a um objeto, descrevendo preferências, intenções simbólicas e objetivos educacionais, ou a um estilo metodológico, procedimental, pedagógico, no sentido de se colocar em prática o que se descreveu como intenções.

Em meio às diversas remissões que o termo projeto pode ser associado no contexto escolar, esta pesquisa enfoca a acepção procedimental da “pedagogia do projeto” (BOUTINET, 2002), “projetos de trabalho” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; HERNÁNDEZ, 1998b), “pedagogia dos projetos” (NOGUEIRA, 2001, 2009), “pedagogia por projetos” (JOLIBERT, 1994a, 1994b, 2006), “pedagogia de projetos” (ALVAREZ LEITE, 2014), “projetos de pesquisa” (MARTINS, 2011), “projetos cooperativos” (NIZA, 2015e).

Os autores acima referidos dedicaram, com diferentes graus de sistematização, atenção especial ao projeto como meio, como procedimento operatório, como postura pedagógica diante das relações de ensino e aprendizagem escolar. Alguns se preocuparam mais com os aspectos históricos, teóricos ou conceituais (BOUTINET, 2002; ALVAREZ LEITE, 2014), outros procuraram apresentar a seus leitores abordagens mais práticas, através de exemplos, propostas ou roteiros (NOGUEIRA, 2001; MARTINS, 2011), outros, unindo teoria e prática, apresentaram relatos mais concretos e consistentes de aplicações em pesquisas acadêmicas, movimentos de rupturas institucionais e movimentos de reformas educacionais (ALVAREZ LEITE, 1996; JOLIBERT, 1994a, 1994b, 2006;

HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; NIZA, 2015e). A escolha destas referências, que não exclui diversas outras reflexões quanto aos projetos ou aos fundamentos teóricos que sustentam sua constituição, se deu pela possibilidade de abranger e estabelecer um diálogo entre autores de diferentes nacionalidades - França, Espanha e Portugal - com brasileiros que, sob a influência de correntes relativamente contemporâneas, dedicaram atenção especial ao tema.

1.2. Os projetos de trabalho

Os primeiros trabalhos sobre a pedagogia do projeto situaram-se no contexto do pensamento pragmático norte-americano nos anos de 1915 a 1920. John Dewey e William Heard Kilpatrick, considerados precursores do movimento de renovação pedagógica denominado Escola Nova, defendiam, em oposição a uma pedagogia tradicional, baseada na rigidez e na memorização de conteúdos, a adoção de uma pedagogia progressista, de caráter aberto, que colocasse os alunos como atores de aprendizagens concretas e significativas para eles. Dewey utilizava a expressão *Learning by doing* referindo-se a um aprendizado ativo, construtivo, baseado na criatividade e no interesse das crianças (BOUTINET, 2002, p.181).

Para Hernández (1998b) a prática educativa por projetos, reconhecida em diferentes períodos do século XX, teve origem em 1919, quando Kilpatrick levou para a sala de aula algumas das ideias de Dewey. Hernández (1998b, p.67) esclarece que uma das principais contribuições deste movimento foi a proposta de aprendizagem baseada na resolução de problemas mediante atos voluntários. Trabalhar a partir da necessidade de solucionar problemas, segundo o autor, pode ser considerado um fio condutor entre as diversas concepções sobre projetos.

Alvarez Leite (2014, p.205) também aponta esta origem do projeto como método educativo em Dewey e Kilpatrick, destacando que a proposta enfatizava aspectos da ação educativa “como o envolvimento pessoal dos alunos, a intencionalidade dessa ação e sua inserção em um contexto social”.

A inicial atribuição do termo “projetos”, que acabou por nomear a maior parte das propostas que acompanham, até hoje, os ideais escola-novistas a Dewey e Kilpatrick, parece consensual. Abrantes (1994, p.35) ressalta que o termo foi utilizado pela primeira vez na literatura educacional em 1904 por C. Richards, no contexto da formação de professores de trabalhos manuais, referindo-se à

importância de seus alunos desenvolverem projetos partindo de problemas e tarefas práticas. No entanto, refere-se à Kilpatrick como precursor da reflexão quanto à utilização deste recurso como método educativo.

Segundo Kehrwald e Gandolfo (2012), as bases destes ideais remetem ao século XVIII com Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), que defendiam uma educação voltada para os interesses e necessidades infantis, e Ferrière (1879-1960) e Krupskaja (1869-1939), que também realizaram experiências com projetos integrados no início do século XX. Boutinet (2002, p.182) remete a autores também ligados à Educação Nova como Freinet (1896-1966), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) e Makarenko (1888-1939) que, em outros contextos, reforçaram a necessidade de inversão da posição dos alunos “de objeto em sujeito de sua própria formação”, valorizando a liberdade, as necessidades das crianças e as experiências que cada uma pode realizar “em um meio educativo apropriado”, ligando a escola à vida. O autor ressalta, entretanto, que “os pedagogos da Educação Nova, diferentemente de Dewey e Kilpatrick, quase não recorreram ao conceito de projeto”, que caiu em desuso para ser retomado nas décadas de setenta e oitenta (BOUTINET, 2002, p.182).

Se atualmente encontramos referências ao trabalho por projetos com diferentes nomenclaturas, semelhante situação ocorreu em seu desenvolvimento histórico. “Métodos de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho” são, segundo Hernández (1998b, p.67), “denominações que se utilizam de maneira indistinta, mas que respondem a visões com importantes variações de contexto e conteúdo”. O autor não considera uma surpresa a diversidade de denominações com o surgimento de uma nova prática educativa e cita um autor americano, Martí⁶, que, em 1934, registrou pelo menos dezessete diferentes interpretações quanto ao método de projetos. “Isso acontece porque o conhecimento e a experiência escolar não são interpretados pelos agentes educativos, ao contrário do que desejariam alguns reformadores e especialistas, de maneira unívoca (Hernández, 1998b, p.67)”.

⁶ Martí, F. Aplicaciones del método de proyectos. Revista de Educación, 147, p.104-11. 1934. (Cf. citado por Hernández, 1998, p.67).

1.3. As primeiras ações em projeto

Uma questão central que marcou as primeiras ações em projeto sustentadas pelas ideias de Dewey e Kilpatrick foi a de que os projetos desenvolvidos deveriam estar próximos da vida dos alunos. Para viabilizar este propósito seria importante considerar a noção de “atividade (oposta à ideia de recepção passiva) como princípio que rege uma nova Escola (ativa)” (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 67). Assim, as crianças herdariam os saberes e conhecimentos disciplinares socialmente acumulados através de experiências de trabalho na própria vida cotidiana, em oposição a uma organização escolar compartimentada que Dewey, segundo Hernández (1998b, p.67), descreveu como oprimida por uma multiplicidade de matérias sobrecarregadas de fragmentos desconexos e imposta aos alunos pela repetição e autoridade.

Para Hernández (1998b, p.67,68), “partir de uma situação problemática, levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à escola, e oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias” seriam fundamentos presentes nas primeiras aplicações dos projetos. A estes fundamentos deveriam se unir quatro condições que Dewey denominava como “ocupações construtivas”, que passaram a ganhar espaço nas salas de aula e ser conhecidas como projetos: aliar ao interesse do aluno uma definição do objetivo da atividade; atribuir “valor intrínseco” às atividades e excluir as “meramente triviais”, as realizadas apenas pelo “prazer imediato” produzido por sua execução; desenvolver projetos que, despertando a curiosidade, criem novas demandas por informações e novas aprendizagens; considerar que a execução de um projeto demanda “uma considerável margem de tempo” (DEWEY *apud* HERNÁNDEZ, 1998b, p.68).

Alvarez Leite (2014, p.205) aponta que as ideias progressistas associadas à Escola Nova chegaram ao Brasil e se firmaram através de educadores como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) e culminaram com a elaboração, 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento, assinado por personalidades de referência como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Júlio de Mesquita e Cecília Meirelles, representava um ideal de reconstrução e renovação da educação no Brasil em consonância com o pensamento que, em outros contextos, inspirava a adoção da postura de trabalhos por projetos.

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p.195)

O movimento Escola Nova ganhou força no Brasil, mas as mudanças no cotidiano escolar não foram significativas. O desenvolvimento industrial apontava para uma maior racionalidade técnica e influenciou “a valorização de uma visão tecnicista da educação e da escola” que caminhou em sentido contrário aos ideais progressistas, abafando a “proposta de ‘métodos de projeto’ de Dewey e Kilpatrick (ALVAREZ LEITE, 2014, p.205)”.

As principais críticas às primeiras ações em projeto vieram daqueles que defendiam “uma exposição lógica e sistemática das matérias” e denunciavam que, no trabalho por projetos, os conteúdos não eram sistematicamente solicitados, desfavorecendo o “rigor lógico” da organização disciplinar. Havia também os que criticavam o que chamavam de “misturanga caótica”, referindo-se à “intenção dos projetos de superar os limites das disciplinas” (HERNÁNDEZ, 1998b, p.68).

Para Hernández (1998b, p.69), a racionalidade tecnológica passou a ser ideologia dominante no Ocidente a partir da segunda guerra mundial, favorecendo o êxito do condutismo e da psicométrica. Esta racionalidade, associada à nova realidade socioeconômica, marcou as práticas educacionais por mais de trinta anos, congelando os ideais progressistas no imaginário educativo.

1.4. As décadas de sessenta e setenta: um novo fluxo de interesse

O ressurgimento dos ideais escola-novistas, segundo Hernández (1998b, p.69) se deu nos anos sessenta, quando as promessas oferecidas pela concepção tecnológica da educação não se cumpriram. Boutinet (2002, p.182) aponta que o conceito de projetos votou à tona nas décadas de setenta e oitenta, devido a “preocupações pragmáticas com a pedagogia por objetivos”, que se pautava na busca de eficácia através de critérios precisos de avaliação de objetivos previamente determinados e incentivos à motivação dos alunos. Para o autor, a proposta, “por reduzir demais a complexidade e os acasos de uma prática à simplicidade linguística de uma formulação por objetivos”, mostrou-se limitada.

“Sem dúvida, foi em reação ao fracasso da pedagogia por objetivos que reapareceu a pedagogia do projeto, meio século após o trabalho de seus pioneiros” (BOUTINET, 2002, p.182).

Mudanças singulares marcavam o contexto da educação escolar neste período. O peso do caráter formal e abstrato da formação, o fracasso escolar, a burocratização e a rigidez do sistema geraram a necessidade de reações e experimentações. Na França, a partir de 1973, por determinação do Ministério da Educação Nacional, foram instituídos os “10% pedagógicos” que, segundo Boutinet (2002, p.183), podem ser considerados “data-chave rumo à retomada das pedagogias do projeto”. Pela proposta, professores e alunos deveriam utilizar um décimo do tempo escolar em atividades experimentais geridas livremente por ambas as partes. A partir desta experiência, decorreram diversos projetos como o PACTE, Projetos de Atividades Educativas e Culturais que, mais tarde, por uma mudança governamental, transformaram-se em PAE, Projetos de Ação Educativa. As terminologias atribuídas aos projetos mudavam, mas a mesma intenção de reformulação prevalecia.

O projeto no domínio educativo dá a impressão de aparecer sobre fundo de crise sem forçosamente abarcar toda sua problemática - fracasso escolar, inadequação das formações aos empregos, desemprego maciço, sistema educativo preso demais à rigidez de suas estruturas. No entanto, o projeto pretende ser uma resposta possível aos desafios lançados ao sistema educacional, visando a mudar as condições nas quais se aprendia até aquele momento (BOUTINET, 2002, p. 183).

Hernández (1998b, p.69) aponta que o “segundo fluxo de interesse pelos projetos” ocorreu na metade dos anos sessenta, com o “trabalho por temas”. Os Estados Unidos vivenciavam a expansão econômica, a guerra fria e diversos conflitos sociais que coincidiram com o “êxito das ideias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e o papel que, nesse processo, ocupa a aprendizagem de conceitos”. O autor cita que Jerome Bruner (1915-2000), questionando os critérios de seleção de conceitos a serem ensinados, “estabeleceu que o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas”, considerando “os projetos ou o trabalho por temas” como alternativa para essa proposta. Nesta perspectiva, a organização dos conteúdos deveria ocorrer a partir dos “conceitos-chave” característicos de cada matéria, como “a continuidade e mudanças, em história, ou a vida, na biologia”. A

partir daí, os procedimentos de pesquisa das disciplinas deveriam ser apresentados aos alunos que, aplicando-os e transferindo-os, conduziram seus aprendizados em diversas outras situações. Da mesma forma como se deu na França, com os “10% pedagógicos”, as primeiras experiências com o currículo por temas ocupavam apenas entre três a dez horas semanais e se referiam às áreas do conhecimento do meio social e natural (HERNÁNDEZ, 1998b, p.69,70).

Hernández (1998b, p.70,71) sintetiza as inovações desta proposta e por que atraíram o interesse dos educadores. A primeira seria o questionamento do caráter acumulativo do currículo. A segunda, a proposição de que “qualquer matéria podia ser ensinada de maneira efetiva em qualquer etapa do desenvolvimento”, revolucionando as concepções de aluno e de conteúdos. A terceira, a “organização do currículo a partir de ideias-chave e estruturas da disciplina” partindo da perspectiva do desenvolvimento.

Ainda segundo este autor, esta perspectiva educacional era desenvolvida, preponderantemente, em países de língua inglesa, enquanto alguns países da América Latina ainda vivenciavam propostas ligadas à corrente tecnológica. Outros, como a Espanha, incentivavam iniciativas de democratização da escola. “O ensino por Centros de Interesse, a pesquisa do meio, as ideias de Freinet e a aproximação das distintas matérias à experiência dos alunos marcavam a tônica de algumas práticas educativas próximas aos Movimentos de Renovação Pedagógica” (HERNÁNDEZ, 1998b, p.71).

Foi também na década de sessenta que o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM⁷) foi fundado como proposta de “autoformação cooperada” de professores e, ainda hoje, segue atuando no sentido da construção de “uma nova cultura pedagógica”, de cunho democrático, baseada na “cooperação educativa entre professores e alunos” (NIZA, 2015g, p.126). Niza (2015e, p.557) esclarece que a designação Escola Moderna decorreu da transposição das ideias de Celestin Freinet. Após a Segunda Guerra Mundial, Freinet passou a criticar e a reagir contra a “nova escolástica” que se consolidava em relação ao grupo ligado a Escola Nova, mobilizando professores das escolas públicas em um movimento que denominou como Movimento da Escola Moderna. Este grupo pretendia inovar a Escola Nova, transferindo suas práticas mais relevantes, que vinham sendo reservadas aos

⁷ Website: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>. Acesso em: 15/09/2015

membros da “burguesia endinheirada”, para a escola pública republicana e de massas, que atendia ao proletariado.

Sublinhamos que o que nos inspirou foi o posicionamento crítico de Freinet, a sua visão organizacional e a ideia pioneira de empenhar civicamente os docentes na construção compartilhada das suas práticas sociais e educativas para transformarem eles próprios a escola pública como um esforço empenhado de cidadania, na parte substancial que a eles cabe (NIZA, 2015e, p.558).

Por meio de frequentes encontros para estudos e trocas de experiências, o Movimento da Escola Moderna português procura desenvolver e aplicar um modelo de educação que rompa com uma tradição de homogeneização dos alunos, dos meios e procedimentos, e com a centralização dos processos de ensino e aprendizagem no professor, nos livros e nas sequências didáticas previamente estabelecidas. Neste sentido, define o “trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos” como um de seus eixos fundamentais e entende que o trabalho nas turmas deve ser gerido paritariamente, por professores e alunos, como comunidades democráticas de aprendizagem (NIZA, 2015e, p.564).

No Brasil da década de sessenta, Paulo Freire (1921-1997) defendia mudanças nas concepções educacionais, propondo práticas problematizadoras e libertadoras, em oposição a uma “concepção bancária da educação”, na qual o papel dos educandos, “os que nada sabem”, seria apenas receber em depósito os conhecimentos do educador, “o que sabe”. Para Freire (2011, p.83) o saber deve originar-se em “experiência feita”, experiências concretas e não narradas ou transmitidas. Alvarez Leite (2014, p.205) ressalta que “muito do que se entende hoje por Pedagogia de Projetos” funda-se em Paulo Freire, cujas ideias ganharam relevância e, mesmo não tendo conseguido espaço efetivo dentro das escolas brasileiras, foram apropriadas por diversos movimentos sociais nas décadas de sessenta e setenta, e disseminadas por todo o mundo. Com o golpe militar de 1964, entretanto, “a ideia de uma educação como prática da liberdade foi silenciada e substituída por uma pedagogia tecnicista” que passou a ser a proposta oficial da educação brasileira (ALVAREZ LEITE, 2014, p. 206).

1.5. As novas perspectivas a partir dos anos oitenta

A década de oitenta é caracterizada por transformações significativas nas

formas de produção, tratamento e circulação da informação, decorrentes do desenvolvimento das novas tecnologias e pela influência da revolução cognitiva, com a conseqüente necessidade de revisão das concepções sobre conhecimento, saber, ensino e aprendizagem. Hernández (1998b, p.71) ressalta como estes dois fenômenos, associados a mudanças econômicas e sociais, como a ascensão dos mercados financeiros ao controle da economia, a reconfiguração das relações sociolaborais, e a revisão do papel do Estado como provedor das necessidades dos cidadãos, desencadearam mudanças na educação escolar com a retomada do interesse pela postura de trabalho por projetos.

Em meio às novas perspectivas relacionadas ao ensino e aprendizagem, o autor destaca quatro que considera fundamentais para a compreensão das transformações que se operaram no meio escolar: o interesse pelas abordagens construtivistas, em especial em relação à influência do conhecimento adquirido em uma aprendizagem para a aquisição de novos conhecimentos; a importância da aprendizagem situada⁸ dos conteúdos em relação ao meio cultural; a valorização, dentro uma perspectiva sociocultural, da participação ativa e interativa entre alunos e comunidade; o papel das estratégias metacognitivas como reflexão e reelaboração dos processos de aprendizagem dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998b, p.72). Este quadro de mudanças sociais, econômicas e educacionais trouxeram à tona as propostas de educadores ligados à Escola Nova e às reformas precedentes, uma vez que “a questão a ser enfrentada parecia ser a mesma: como dar sentido real ao processo de aprendizagem escolar num mundo em transformação?” (ALVAREZ LEITE, 2014, p.207). A realidade, entretanto, era outra e exigia mobilização para atualização de relações, estruturas e bases conceituais consideradas ultrapassadas e inadequadas às rápidas e significativas mudanças que se intensificavam na medida em que se aproximava a passagem para o século seguinte.

Esta preocupação foi expressa no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996. O documento (UNESCO, 1998, p.89) ressalta a impossibilidade e inadequação do acúmulo de “uma bagagem escolar cada vez mais pesada” pelos estudantes, e a necessidade de equalizar a transmissão, “maciça e eficaz”, dos “saberes e saber-fazer” assinalando “referências

⁸ De acordo com Hernández (2001, p.3) a perspectiva situada da cognição focaliza os “sistemas de interação, incluindo os indivíduos como participantes, interagindo uns com os outros, assim como com os materiais e os sistemas de representação”.

que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações” levando-as a “orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos”. Tendo em vista esta ampliação das possibilidades de informação, a Comissão (UNESCO, 1998, p.19,20) aponta como utopia a construção de uma “sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos”, cabendo à educação “permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações”, e às políticas educativas o duplo desafio de desenvolver e implementar cursos, métodos, conteúdos de ensino e condições necessárias a um ensino equitativo e de qualidade para todos.

Sob uma perspectiva humanista, democrática, inclusiva e sociocultural, a educação é apontada no documento “como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, sem desconsiderar o valor dos conhecimentos, das aquisições, dos saberes básicos frutos da experiência humana, “mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (UNESCO, 1998, p.11,12). Desta forma, “Aprender a viver juntos”, surge como o mais importante dos quatro pilares básicos da educação que incluem também, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, e “aprender a ser” (UNESCO, 1998, p.19,20).

Estas quatro “vias do saber”, que se inter-relacionam em múltiplos contatos e permutas, são apresentadas como possíveis respostas às missões da educação diante da multiplicidade de informações, das novas exigências no trabalho e nas diversas experiências sociais. Como proposta para a superação destes desafios, especialmente no que diz respeito a uma convivência mais harmoniosa entre pessoas e comunidades, o documento recomenda que sejam utilizadas duas vias complementares: “a descoberta progressiva do outro”, que inclui a “descoberta de si mesmo”, reconhecendo a diversidade, as semelhanças e as interdependências; e a “participação em projetos comuns”, reconhecendo as diferenças, mas valorizando o que é comum (UNESCO, 1998, p. 97,98).

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras

organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno (UNESCO, 1998, p.99).

Na década de noventa Josette Jolibert realizou estudos, no formato de pesquisa-ação, envolvendo escolas e professores na França e no Chile (JOLIBERT, 1994a, 1994b, 2006). Em consonância com os novos ideais educativos que se destacaram a partir dos anos oitenta, estas pesquisas, focadas na aprendizagem da leitura e da escrita, fundaram-se em enfoques construtivistas da aprendizagem, como a atividade, a interação, o respeito às competências prévias, aos desejos, às necessidades e expectativas das crianças; na aprendizagem contextualizada; na metacognição, como reflexão e avaliação dos próprios processos de aprendizagem; e na pedagogia por projetos (JOLIBERT, 2006, p.16). Para a autora, a pedagogia de projetos é que gera a atividade, o engajamento das crianças em suas próprias aprendizagens “ao invés de sofrer um ensinamento”. Trabalhando desta forma, as crianças tornam-se mais independentes dos adultos, aprendem a lidar com a experiência positiva do confronto com os outros, a fazer escolhas, comprometendo-se e assumindo responsabilidades. Aprendem ainda a “projetar-se no tempo através do planejamento de suas ações e de seus aprendizados”, agindo e “produzindo algo que tem um sentido, uma unidade” (JOLIBERT, 1994a, p.21).

A partir dos anos noventa, Fernando Hernández, professor da Universidade de Barcelona, passou a ser um dos principais autores de referência para estudos e práticas envolvendo os projetos de trabalho no Brasil. Em 1997 foi professor convidado do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O autor escreveu diversos livros e artigos, muitos deles publicados e editados no Brasil. Dedicou-se ao exame e explicitação das ideias e experiências que guiaram a construção da perspectiva que propunha, ressaltando, entretanto, que não se tratava de uma adaptação, de uma síntese de diversas propostas, uma vez que “a realidade e os problemas para os quais tentamos encontrar respostas na atualidade, e aos quais se vinculam os projetos de trabalho, não coincidem com os desafios que eram enfrentados por Dewey e Kilpatrick no início deste século” (HERNÁNDEZ, 1998a, p.28).

Hernández (1998a, p.28) especifica as ideias compartilhadas com as

tradições que orientaram a construção de suas perspectivas. De Dewey e Kilpatrick, destaca a aprendizagem partindo de um problema real, vinculado ao “mundo de fora da escola” como alternativa à “fragmentação das matérias”; de Bruner, a proposta de desenvolvimento de “conceitos-chave vinculados às estruturas dos conhecimentos”, ressaltando que estes não devem ser confundidos com as disciplinas escolares; de Stenhouse, a aprendizagem situada, relacionada “à(s) cultura(s) nas quais os conhecimentos tiveram origem e onde serão utilizados”; das inovações educativas dos anos oitenta, a abordagem construtivista, em especial quanto à influência dos conhecimentos já possuídos na aquisição de novos; das pesquisas socioculturais, o valor da participação interativa entre toda a comunidade para o desenvolvimento das aprendizagens. Ressalta, entretanto, que na altura em que desenvolvia suas propostas,

a relação com o mundo e o consigo mesmo das crianças e adolescentes, os valores na sociedade da informação e da comunicação, os conhecimentos derivados da pesquisa e da reflexão sobre a Escola e sua função, as problemáticas que abordam os campos do saber, são diferentes na atualidade das que se produziam há 20, 40 ou 60 anos. Tais diferenças nos exigiam releituras críticas e interpretações alternativas diferentes das experiências e dos autores assinalados, no momento de definir e organizar o conhecimento numa realidade social e escolar, que, mais do que nunca, aparecia em processo de mudança” (HERNÁNDEZ, 1998b, p.23).

Em Portugal as respostas às mudanças foram percebidas em diversos contextos de planeamento e práticas educacionais. A partir dos anos oitenta, o Movimento da Escola Moderna, de caráter autônomo, integrado por professores de escolas públicas e particulares, passou a orientar seu trabalho de formação cooperada e seu modelo pedagógico de intervenção escolar a partir das perspectivas socioculturais de teóricos e investigadores pós-vygotskyanos, como Harry Daniels, assim como da psicologia cultural de Jerome Bruner. O movimento havia se expandido e associava professores atuantes nos vários ciclos e níveis de ensino distribuídos por dezesseis núcleos regionais de atividade por todo o país (NIZA, 2015e). Desta forma, difundiu e colocou em prática referenciais teóricos atualizados, mas de forma pontual, nas instituições em que atuavam os professores associados ao movimento e nos limites de influência de cada um.

A resposta em um âmbito mais amplo, envolvendo as políticas de estado para a educação, surgiu através de uma proposta, denominada *Área-Escola*, institucionalizada por um decreto-lei em 1989. Assim como nos Estados Unidos da

década de sessenta, com os “trabalhos por temas”, e como nos “10% pedagógicos” estabelecidos pelo governo Francês em 1973, a proposta do governo português determinava que cerca de 10% do tempo escolar deveria ser dedicado a uma atividade de frequência obrigatória que integrasse conteúdos diversos, articulando a escola com o meio comunitário, e que se concretizassem em “projetos integrados de natureza multidisciplinar”, constituindo um “espaço privilegiado para a realização de projetos não disciplinares e temáticos”. Entretanto, a normatização e compreensão desta proposta tornaram-se controversa entre professores, gestores e comunidade escolar, comprometendo sua efetivação como um espaço reservado à vivência de “partilha cooperada” nas escolas (NIZA, 2015a, p.176-188).

Em um contexto mais específico, a Escola da Ponte, localizada em Santo Tirso, distrito do Porto, passou a experimentar um modelo autônomo de organização escolar diferenciado das demais instituições públicas de ensino portuguesas. Partindo de referências comuns ao Movimento da Escola Moderna português, mas buscando alternativas que atendessem às suas necessidades específicas, a escola rompeu com o modelo de séries escolares, ciclos e salas de aula. Na proposta, os professores passaram atuar como tutores, acompanhando os alunos que, a partir de agrupamentos por interesses comuns, se organizavam para desenvolver projetos de pesquisa. Esta nova concepção foi assumida pela escola em 1976 em reação ao alto índice de fracasso escolar, violência e insatisfação dos professores e acabou tornando-se referência e ganhando a atenção de educadores, gestores e pesquisadores de diversas partes do mundo. O reconhecimento pelo governo português se deu em 2005, quando foi assinado o primeiro contrato concedendo autonomia de gestão a uma escola pública de ensino não superior no país. No Brasil, as inovações empreendidas pela Escola da Ponte tornaram-se conhecidas através de diversos textos e vídeos publicados na internet e, em especial, pelos relatos de Rubem Alves, reunidos no livro “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (ALVES, 2001). O professor português José Pacheco, principal referência e um dos idealizadores do projeto “Fazer a Ponte”, passou a ser figura constante em palestras e debates por todo o Brasil, pesquisando, apoiando e incentivando iniciativas de diversas escolas e projetos brasileiros.

O Brasil das décadas de oitenta e noventa vivia um momento de retomada da democracia após vinte e um anos de ditadura militar que abafou os ideais escolanovistas e as concepções de Paulo Freire. Os novos anseios por maior

reconhecimento dos direitos sociais e por uma educação pública, democrática e de qualidade para todos refletiram-se, “em consonância com as reivindicações de todos os setores da sociedade e seguindo uma tendência mundial”, em significativas inovações normativas, em especial na Constituição Federal, de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que entrou em vigor em 1996. Muitos dos debates legislativos concretizaram-se em avanços para o campo educacional expressados nestes documentos. Dentre eles, podemos destacar a instauração de um ambiente mais democrático, descentralizado, flexível e autônomo nas escolas; a possibilidade de construção de “uma escola menos discriminatória”, abarcando culturas diversas e visando desenvolver “as várias dimensões formadoras do fazer humano”. Uma parcela até então excluída da sociedade teve seu acesso à escola ampliado, levando consigo seus saberes, experiências e culturas. A diversidade, a diferença, tornou-se positiva no processo de construção de uma escola para todos. Neste contexto, emerge o debate sobre “questões silenciadas pelos mecanismos excludentes” da tradição escolar brasileira, com o questionamento das concepções de aluno “ancoradas em desempenhos cognitivos ideais padronizados e definidoras da normalidade em educação”, assim como das modalidades de relações pedagógicas centradas unicamente na experiência docente (VALADARES, 2008, p.12,13). “É dentro desse panorama que surge, de forma bastante atual, a discussão sobre Pedagogia de Projetos, trazida para o Brasil sobretudo pelas produções da educadora francesa Josette Jolibert e do educador espanhol Fernando Hernández” (ALVAREZ LEITE, 2014, p.207).

Seguindo a corrente de questionamento do modelo de escola e de currículo, diversas escolas públicas e particulares brasileiras se propuseram a implementar propostas que buscassem estreitar as relações entre escola e realidade sociocultural sob uma perspectiva democrática e inclusiva. A proposta da Escola Plural, implementada em 1995 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, foi um dos exemplos destas iniciativas. Em meio a disputas entre forças políticas e sociais, precariedades salariais e de condições de trabalho para professores e servidores, carências de professores, ausência de uma política educacional articulada entre as diversas unidades, precariedades nas estruturas físicas, alto índice de evasão e repetência, a *Frente BH Popular* assumiu o governo nas eleições municipais de 1992. A ascensão de uma frente progressista ao comando do sistema educacional

público criou, no meio da comunidade escolar, expectativas de resolução destes impasses e de incorporação, nas práticas escolares, das inovações pedagógicas, políticas e sociais que se difundiam no último quarto do século (VALADARES, 2008).

A proposta da Escola Plural⁹ foi apresentada três anos depois como resposta a estas questões e na sequência de debates e transformações que já vinham ocorrendo desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. No âmbito da Rede Municipal de Ensino, priorizou-se um tratamento teórico que unisse concepção e execução, valorizando as iniciativas já existentes nas escolas, problematizando e estimulando sua expansão, e incentivando que novas iniciativas fossem desenvolvidas em outras unidades. Assim concebida, a política educacional seria construída “da periferia para o centro”, sustentada pelo fortalecimento da autonomia das escolas na construção de suas práticas e na articulação entre as diversas experiências. No âmbito dos contextos de cada unidade, a proposta era flexibilizar tempos e espaços e incorporar aos conteúdos, sem desconsiderar as áreas disciplinares, a “socialização de vivências, valores, representações, identidades de gênero, raça, classe, enfim, a percepção de alunos ativos e solidários na construção de suas identidades”. Elegendo como um de seus eixos fundamentais os “processos de formação plural” as ações na Escola Plural orientavam-se, no campo social, pela direito das crianças à educação para a autonomia; no campo epistemológico, pela valorização dos processos interativos; no campo das práticas pedagógicas, pela vinculação e articulação entre conhecimentos disciplinares e problemas contemporâneos e sociais. Neste sentido, propunha um currículo construído a partir de temas definidos coletivamente e trabalhados transversalmente às disciplinas, optando pelos projetos de trabalho como centralizadores dos processos de ensino e aprendizagem (VALADARES, 2008, p. 41-46). A proposta vigorou por mais de uma década como diretriz para as ações educativas no âmbito do município de Belo Horizonte e seus desdobramentos tornaram-se objeto de diversas pesquisas e avaliações que explicitam visões controversas quanto à efetivação das propostas iniciais e aos resultados.

⁹ A proposta denominada Escola Plural começou a ser implementada em 1995 nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte. O processo de implantação do programa se deu gradativamente, envolvendo, no período de 1995 e 1997, aproximadamente 146.600 alunos de Pré a 8ª séries e 9.700 profissionais da Educação incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares.

Fonte: BAPTISTA, M.C. Escola Plural: direito a ter direitos. 13 abr. 1998. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em 19 jan. 2016.

Paralelamente à Escola Plural, outros municípios brasileiros desenvolveram propostas afins, como a Escola Cidadã, de Porto Alegre, a Escola Candanga, de Brasília e a Escola Participativa, de Ipatinga, Minas Gerais. Em Belo Horizonte, algumas escolas particulares também apresentaram e experimentaram, em sintonia com as correntes que se desenvolviam e se destacavam na passagem para o novo século, novos formatos de gestão e aprendizagem por projetos cooperativos. Algumas destas escolas expandiram-se e encontram-se em pleno funcionamento e constante reformulação pela incorporação de novas perspectivas. Outras passaram por reformulações profundas em seus projetos pedagógicos, desdobrando-se em novas propostas de organização mais ou menos democráticas em relação às concepções originais.

1.6. Um novo século: os velhos desafios e a multiplicação das redes de interação

No percurso traçado até aqui não houve a intenção de esgotar todos os momentos em que o recurso aos projetos teve lugar, mas sim de pontuar alguns dos mais relevantes, estabelecendo relações entre teóricos e educadores que se dedicaram a pesquisar, rever e atualizar conceitos e práticas, e as ressonâncias com o contexto brasileiro. Diversas outras abordagens interferiram, transformaram ou trataram sob outras perspectivas fundamentos comuns, como a relevância da aprendizagem situada, os processos interativos e cooperativos, a valorização de uma formação global, integral, holística, os limites disciplinares. Pensadores como Humberto Maturana, Edgar Morin, Howard Gardner, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Ivan Illich, dentre outros, apresentaram reflexões fundamentais para a compreensão das relações afetivas, cognitivas e de poder imbricadas nos processos de ensino e aprendizagem que acabaram por influenciar ou desdobrar-se em novas propostas de reconstrução do ambiente escolar ou até mesmo de desconstrução, com iniciativas de autoaprendizagem colaborativa, aprendizagem autodirigida, aprendizagens livres e desvinculadas do ambiente escolar.

O modelo escolar, entretanto, rompeu o século XXI carregando consigo estas inovações, muitas experiências com diferentes graus de abrangência, mas sem que se percebesse uma mudança significativa nos procedimentos educativos reservados à maior parte da população mundial, que continuou recebendo a educação que foi

planejada para a realidade e os objetivos do século XVIII. Os desafios, no entanto, intensificaram-se, notavelmente pela expressiva ampliação do acesso às redes de informação, pela popularização dos dispositivos de comunicação, computadores, *smartphones*, *tablets* e plataformas sociais. Por outro lado, estas mesmas mudanças possibilitaram maior articulação entre pessoas e grupos em busca de caminhos para a superação do modelo escolar prevalecente. Iniciativas de abrangência global ou regional ganharam força, estreitaram laços, estabeleceram diálogos e produziram documentos significativos que explicitam novas concepções e conceitos, problematizam e reformulam antigos, estabelecem relações, integram movimentos autônomos e lançam novas proposições. Dois destes documentos se apresentam no formato de videodocumentários de livre circulação pela internet e ganharam relevância como referencial reflexivo e prático.

O questionamento do modelo escolar predominante é a tônica do documentário *A Educação Proibida*¹⁰, do cineasta argentino Germán Doin. O material para o filme foi colhido em mais de noventa entrevistas realizadas com educadores, pais e acadêmicos envolvidos em quarenta e cinco “experiências educativas não convencionais” em países da América Latina e na Espanha. A produção contou com a colaboração de 704 coprodutores e foi lançada em 2012. Doin (2012) denuncia a prevalência até os dias de hoje de um modelo escolar herdado dos padrões militares prussianos do século XVIII, que tem como objetivo adestrar cidadãos obedientes, competitivos, desconsiderando “a liberdade de escolha ou a importância do amor e relações humanas no desenvolvimento individual e coletivo”.

O documentário *Quando sinto que já sei*, produzido no Brasil e lançado em 2014, apresenta “práticas educacionais inovadoras” em desenvolvimento em diversas cidades brasileiras e que têm em comum o questionamento do “tradicional modelo de escola”, a exclusão de “valores importantes da formação humana” da sala de aula e a busca de “novas abordagens e caminhos para uma educação mais próxima da participação cidadã, da autonomia e da afetividade”¹¹. O realizador deste documentário, Antônio Sagrado Lovato, percorreu durante dois anos, com o apoio

¹⁰ DOIN, G. *A Educação Proibida*. Videodocumentário. Argentina. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

¹¹ *Quando sinto que já sei*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

de outros colaboradores, oito cidades brasileiras nas quais iniciativas como estas vêm sendo desenvolvidas, registrando imagens e conversando com crianças, pais, professores, educadores, diretores e pessoas ligadas a áreas diversas. O projeto foi realizado de forma independente e teve sua etapa final financiada por 487 apoiadores através da plataforma de financiamento coletivo Catarse¹².

Dentre as diversas questões que emergem destes documentos, destacam-se as referências à necessidade de se colocar em prática e de se democratizar as inovações teóricas que já vêm se desenvolvendo desde o início do século anterior; da busca de uma escola mais humana, alegre, onde alunos e funcionários aprendam e sintam-se bem; da maior participação da comunidade na escola com garantia de autonomia em relação à gestão dos processos de ensino e aprendizagem. Em relação aos conteúdos e ao posicionamento dos atores sociais, os relatos ressaltam a urgência em se considerar que a informação, o conhecimento, encontra-se disponibilizado por múltiplas fontes e que professores e alunos necessitam de tempo para trabalhar, pesquisar, conviver e aprender de forma cooperativa, desprendidos das grades curriculares, com alunos protagonistas de seus desenvolvimentos afetivos e intelectuais e professores atuando como tutores, mentores, facilitadores das aprendizagens coletivas.

Estes relatos evidenciam que os desafios propostos coincidem com os que Dewey e os demais pedagogos ligados aos movimentos reformadores vêm se dedicando desde o início do século anterior no que diz respeito à importância de aprendizagens ativas e significativas. Entretanto, com o despontar do século XXI, além da incorporação de todos os avanços no campo da cognição e das perspectivas sociointerativas, três elementos ganharam ainda mais relevância: a urgência em atenuar a enorme desigualdade social, aliada à democratização de oportunidades de acesso a espaços culturais e educativos de qualidade; a necessidade de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais humana e pacífica, em meio a tantos conflitos envolvendo diferentes culturas, gêneros, grupos religiosos e orientações políticas; o redimensionamento e o reposicionamento dos conteúdos curriculares em relação às comunidade de aprendizes. Neste sentido, Antônio Lovato destaca uma contradição bastante ilustrativa da defasagem na relação entre alunos, escolas e conhecimentos:

¹² Fonte: <<https://www.catarse.me/pt/quandosintoquejasei>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

(...) o aluno deixou de estar indisciplinado, ou de não estar prestando a atenção só com a cabeça dele, ele não está só 'viajando'. Agora ele está 'viajando' [navegando pela internet] visivelmente. E isso é muito intrigante, porque o aluno usa o celular para acessar tudo o que ele quer o tempo todo, menos na sala de aula, que ele não pode¹³.

Em ambos os documentos o respeito à singularidade de cada contexto, de cada grupo e de cada indivíduo é colocado ao mesmo tempo como um desafio e como essencial aos processos de aprendizagem.

Uma educação verdadeiramente democrática confia em que as crianças decidam sobre sua aprendizagem, em que os pais sejam livres para decidir e participar na educação de seus filhos, em que os professores escolham que caminho desejam seguir em cada aula, em cada escola. Somente dessa maneira nos asseguramos de que a educação responda diretamente às necessidades de cada pessoa, família e comunidade. Desta maneira, não há uma receita perfeita, um método para todos, mas tantas propostas quanto experiências livres e autônomas existam (DOIN, 2012).

O diálogo, a cooperação democrática, ganha importância em oposição ao estabelecimento de modelos fechados, planejamentos metodológicos e curriculares impostos verticalmente e desconectados da realidade. É do encontro entre seres humanos, das questões ou desafios comuns que se propõem a vencer que emergem os projetos e as aprendizagens.

Só se aprende quando, perante algo, e esse algo pode ser uma necessidade, um problema, um desejo, um sonho, o que for, alguém se interroga, alguém se aproxima, e os dois, com relação à fonte de conhecimento, que pode ser uma pessoa, pode ser uma *lan house*, pode ser um livro, uma biblioteca, a internet, o ciberespaço, fazem um combinado, ou seja, um projeto. E quando isso acontece, a aprendizagem deixa de estar centrada no tradicional aprendente, que é o aluno, e deixa de estar centrada no tradicional ensinante, que é o professor, currículo, para estar centrada na relação. Está tudo centrado na relação, e é da qualidade da relação, dos instrumentos que a medeiam, que a informação é transformada em conhecimento, existe produção de conhecimento. É na relação. Eu vou entendê-lo e vou procurar o consenso. Portanto aqui não há o espaço da democracia representativa, há o espaço de direto, eu e tu, tu e eu, e no meio, na relação, está a resposta (PACHECO, 2014¹⁴).

Os relatos contidos nestes dois documentários são apenas exemplos de

¹³ Entrevista de Antônio Sagrado Lovato, realizador do documentário *Quando sinto que já sei* para o site da Sociedade de Linguística Aplicada, Cultura Digital e Educação - SALA. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/1210-quando-sinto-que-ja-sei-o-filme-antonio-sagrado-lovato>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

¹⁴ Depoimento do professor José Pacheco para o documentário *Quando sinto que já sei*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

intercâmbios de experiências que conectam instituições, acadêmicos, pais e alunos por todo o mundo. Outras iniciativas, como o documentário *Sementes do nosso quintal*, da diretora Fernanda Heinz Figueiredo, que retrata o cotidiano da Te-Arte, escola de educação infantil em funcionamento desde 1975 na cidade de São Paulo (FIGUEIREDO, 2012); o livro *Volta ao mundo em 13 escolas*, do Coletivo Educação, que relata experiências em desenvolvimento em nove países, pelos cinco continentes e é apresentado como “uma plataforma para estimular mudanças práticas na educação” (GRAVATÁ, et al, 2013, p.4), compõem um conjunto de documentos desde gênero que apresentam projetos que “não vêm com uma resposta pronta, mas vêm como uma resposta que inspira e não é atoa que nenhum é igual ao outro”¹⁵.

Perpassando todas estas iniciativas, percebe-se que alguns princípios como o das aprendizagens cooperativas e situadas em vivências significativas para os alunos, o da valorização das interações sociais e afetivas, mantêm alguns pontos de contato com os projetos de trabalho desde as primeiras experiências no início do século XX. Entretanto, quando se fala de trabalho por projetos na escola hoje, as ações diferem-se das experiências de cem anos atrás ou dos novos fluxos que tiveram lugar nos anos sessenta ou oitenta. Cada referência aos projetos se deu em contextos singulares apresentou-se por discursos distintos.

¹⁵ Entrevista de Antônio Sagrado Lovato, realizador do documentário Quando sinto que já sei para o site da Sociedade de Linguística Aplicada, Cultura Digital e Educação - SALA. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/1210-quando-sinto-que-ja-sei-o-filme-antonio-sagrado-lovato>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CAPÍTULO 2: A PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO QUE REFERENCIA ESTA PESQUISA

Em educação musical, concepções e práticas vêm se configurando em diálogo com as perspectivas apresentadas no capítulo anterior desde o século XVIII, quando Rousseau propôs a valorização das diferenças individuais nos processos educativos, a adequação destes aos interesses da criança, apresentando esquemas pedagógicos especialmente direcionadas à educação musical. No século XX educadores musicais da “primeira geração”, como Dalcroze, Willems, Orff, Kodály e Suzuki apresentaram propostas que se alinhavam às perspectivas de atividade de Dewey e Kilpatrick, valorizando a aproximação da criança à música como experiência de vida. Na segunda metade do século XX, os educadores musicais identificados como da “segunda geração”, como Self, Paynter e Schafer, ampliaram as possibilidades pela inclusão de procedimentos típicos da música de vanguarda, enfatizando a criação e a escuta (FONTERRADA, 2008).

Santos (2000) estabeleceu relações entre “práticas educacionais em música” e a metáfora do rizoma desenvolvida por Deleuze e Guattari. A autora ateu-se à noção de “mapa” como um “meio”, um “trajeto”.

Um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos (...) a rua e suas matérias, como os paralelepípedos, seus barulhos, como o grito de mercadores (...). O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem. O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quando o próprio objeto é movimento (DELEUZE; GUATTARI, apud SANTOS, 2000, p.68,69).

Segundo Santos (2000), esta metáfora se estenderia à compreensão das obras de arte e da música a partir de uma multiplicidade de caminhos. Um mapa, como um rizoma, “é aberto, é fruto da experimentação, é da ordem do movimento”. Neste sentido, o acesso ao meio musical poderia se dar por “múltiplas entradas e direções móveis”, como conhecimento que se constrói sem pontos pré-determinados, mas resultantes do entrecruzamento de linhas. O rizoma possui a lógica de funcionamento da vida e a “compreensão da ‘realidade’ implica na construção dessas linhas ou séries, dessas multiplicidades que não supõem nenhuma unidade” (SANTOS, 2000, p.70,71).

França (2006, p.69), relembra que a imagem do rizoma foi trazida para a educação simbolizando uma concepção curricular aberta, provocando ligações não lineares entre os conteúdos e acabou ancorando na praia da educação musical. “A chamada para o XI Simpósio Paranaense de Educação Musical, em 2005, intitulado ‘Por uma Educação Musical Rizomática’, propôs uma reflexão sobre um ‘currículo aberto’”.

No mesmo sentido, Fonterrada (2008) recorda trabalho de sua autoria apresentado no VI Simpósio Paranaense de Educação Musical e 1º Encontro Regional Sul da ABEM, em Londrina, denominado “A linha e a rede”, em que discutia a oposição entre procedimentos em linha “e a imposição de procedimentos em rede, pelas próprias condições de vida”. Segundo a autora, “não obstante o interstício de vários anos, a ideia ainda se aplica” (FONTERRADA, 2008, p.284).

Penna (2006, p.36) coloca três questões para reflexão da área de educação musical que se relacionam intimamente com a proposta da presente pesquisa: “a função da educação musical na formação global do indivíduo; o reconhecimento da diversidade cultural; e o papel da interdisciplinaridade”. Quanto à primeira, remete à necessidade da busca de um equilíbrio entre extremos, a especificidade da área de um lado e, de outro, “uma função educativa global, vinculada à inter-relação com outras linguagens artísticas ou mesmo com outras áreas de conhecimento”. Em relação à segunda, chama a atenção quanto à necessidade do educador ter atenção a questões decorrentes do multiculturalismo, por meio de uma concepção ampla de música (PENNA, 2006, p.39). Em relação ao papel da interdisciplinaridade, Penna (2006, p.40), alerta que “é preciso ter cuidado para não cair em uma extrema disciplinarização que compartimentalize o saber” e, citando Edgar Morin, chama a atenção para que não seja negligenciada a relação existente entre os objetos de estudos das diversas disciplinas,

assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele [o objeto de estudo] faz parte. A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios vão isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõem às disciplinas (MORIN apud PENNA, 2006, p.14).

A autora, preferindo evitar o debate sobre os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, atem-se “à ideia central de diálogo e cooperação” entre as disciplinas e os diversos saberes.

É também possível estabelecer relações entre os projetos de trabalhos e as concepções de Koellreutter que, segundo Brito (2001) afirmava que

a minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim, e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo, de uma discussão (...) o problema é como motivá-los [os alunos], criando uma situação de polêmica que lhes interesse ou então simplesmente partindo da prática musical (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.40).

No mesmo sentido, Murray Schafer (1991) entende que

a melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. (...) Muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz (SCHAFER, 1991, p.282).

Sem estabelecer um formato pré-determinado, a concepção de trabalhos por projetos na educação musical escolar da qual parto na presente pesquisa alinha-se à possibilidade de uma prática educativa aberta a diversas portas de acesso ao conhecimento musical, não linear, rizomática. Sob este prisma, é preciso considerar que existem diversas formas de conhecimentos que dialogam entre si, que os conteúdos criam múltiplas conexões com elementos de outros campos do saber, e que não existe uma única explicação ou interpretação para a realidade. Por outro lado, comporta o intercalar de procedimentos em linha e em rede, uma vez que, como ressalta Fonterrada (2008, p.282), um procedimento não necessariamente excluiu o outro.

Sob a perspectiva de um equilíbrio entre as especificidades da disciplina Música, a formação integral dos alunos, e a inter-relação com outros saberes e disciplinas escolares, a proposta confere relevância à curiosidade, aos desejos de aprendizagens dos alunos como ponte de acesso aos conteúdos musicais. Neste caso, o relevante é que se procure estabelecer relações entre os alunos e a música, relação esta que envolve diversos conteúdos, incluindo os musicais. Nesse processo, o professor assumiria um papel de mediador desta aproximação.

Del-Ben (2011, p.24,25) apresenta ações práticas envolvendo a pedagogia de projetos esclarecendo as concepções “de ensino e de ensino de música” que as fundamentaram. Partindo da noção de ensino e aprendizagem como “encontro humano”, a autora destaca que “o aspecto central é a pessoa, e não o objeto em si; a relação com o saber, e não o saber”. Desta forma, segundo a autora, “ensinar

música é mediar as relações das pessoas com a música, visando facilitar e promover aprendizagens musicais”.

Fernandes (2016) abordou em dissertação de mestrado a adoção da pedagogia de projetos por professores de música nas escolas de Educação Básica de Natal/RN e concluiu que, apesar de bastante utilizada, os professores apresentaram-se confusos e ambíguos em relação aos sentidos e fundamentos inerentes a esta postura pedagógica.

No momento em que diversas tendências empenhadas na busca de alternativas democráticas e inclusivas para a educação escolar convergem, cada vez mais, para a valorização das singularidades de cada comunidade, de cada escola, de cada grupo ou indivíduo, torna-se inviável e contraditório tentar estabelecer um conjunto fechado de procedimentos que caracterizariam um trabalho por projetos. Se cada contexto, ou cada uma das relações entre as pessoas que os constituem, possui uma dinâmica própria, com seus desafios, conflitos e desejos, os processos de ensino e aprendizagem devem decorrer e procurar responder às necessidades de cada uma destas realidades. Desta forma, na explicitação da perspectiva para esta pesquisa dos projetos de trabalho, optei por delinear alguns fundamentos e posturas que compreendo como coerentes com os referenciais teóricos que sustentam uma proposta pedagógica nesta direção.

2.1. A opção por uma nomenclatura

No primeiro capítulo evidenciei algumas ocasiões em que propostas de projeto tiveram lugar no contexto escolar e como foram referidas por terminologias distintas, em conformidade com os pressupostos nas quais foram embasadas. Estas diferentes nomenclaturas conotam sentidos que variam conforme a importância que os autores, em diferentes contextos históricos, conferiram a valores sociais, educativos ou pedagógicos.

A definição adotada até hoje pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM): “trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos”, abarca alguns aspectos relevantes e coerentes com a perspectiva a qual se vincula esta pesquisa. O professor Sergio Niza (2015f, p.520), principal referência do MEM, salienta a importância da presença da ludicidade e da criatividade nos trabalhos culturais realizados nas escolas e que é o esforço criativo, análogo ao realizado

pelos artistas e investigadores, que assegurará a este trabalho “um estatuto desalienador enquanto expressão humana de emancipação e desenvolvimento”. Esta noção de trabalho criativo, entretanto, não deve ser confundida com o “espontaneísmo” denunciado por Hernández (1998b, p.22) referindo-se a sua opção pela denominação “projetos de trabalho”, na qual o termo “trabalho” é posto em contraposição ao sentido de aprendizagem criativa que “algumas versões da Escola Nova e do ensino ativo” apresentavam como “algo fácil, baseado no ‘deixar fazer’ ao menino e à menina”. Ao contrário, como ressaltou o professor Américo Peças, também ligado ao MEM português, “o projeto é implicação, exige empenho e desempenho, é trabalho sério” (PEÇAS, 1999, p.60).

A estas duas noções, de trabalho, no sentido de esforço e empenho para a produção de conhecimentos e produtos culturais, e de criatividade, no sentido da emancipação para a construção autônoma das aprendizagens, estes autores agregam a ideia de “projeto”. Hernández (1998b, p.22) remete sua opção pela inclusão desse termo em sua definição ao trabalho dos arquitetos, designers e artistas, “de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo”. Niza (2015f), apoiado em Marx, proclama que “todo trabalho humano requer a idealização de um projeto”, acrescentando que

o trabalho criador na escola deve afirmar-se por oposição ao que acontece com a mercantilização do trabalho humano, onde o trabalhador, por efeito da divisão e hierarquização das atividades, perdeu o controlo do processo e o domínio sobre suas obras (NIZA, 2015f, p.520,521).

Inquietação, empenho, projeção e criatividade são dimensões presentes nas propostas educativas de Koellreutter (1997b) por ele denominada como “ensino pré-figurativo das artes”. Este compositor, regente, pensador e educador alemão naturalizado brasileiro, asseverava pela prevalência do “espírito criador”, sempre renovado, rejuvenescido e que “nunca se detém. Pois, num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo”. Esse espírito seria a alma de um ambiente adequado para uma educação que acenda no aluno “a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana” (KOELLREUTTER, 1997b, p.53). O professor João Gabriel Marques Fonseca explicita o sentido desta denominação escolhida por Koellreutter.

Trata-se de uma questão crucial no trabalho do mestre. Figurativo é um termo próprio do domínio das artes plásticas e diz respeito a uma forma de 'manifestação artística, comum em diferentes épocas, culturas e correntes estéticas, e que se manifesta pela preocupação de representar formas acabadas da natureza' (Aurélio). Numa pintura figurativa, por exemplo, o pintor procura representar algo perceptivamente pré-estabelecido – ele pinta uma montanha, uma casa, uma pessoa, um animal, etc. Por outro lado, numa obra não figurativa, o pintor sugere, circunscreve, delinea, mas não 'afirma' formas pré-estabelecidas. Tomando por empréstimo esse sentido, Koellreutter propõe um ensino artístico pré-figurativo, aberto, livre de pré-concepções, onde atue o espírito criador (FONSECA, 1997, p.59).

As propostas educativas de Koellreutter vinculavam-se a uma postura prospectiva como constante reflexão, conscientização e responsabilização sobre o que vai nascer. Seu foco era sempre o novo, o “delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, (...) aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista”. Em suas próprias palavras, “o ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar” (KOELLREUTTER, 1997b, p.54,55).

No ambiente escolar, estas três dimensões, projeção, trabalho e criatividade, se enriquecem com a inclusão de mais uma, a cooperação. Esta noção, expressamente referenciada na concepção de projetos adotada pelo MEM português, remete a dois aspectos essenciais que acompanharam diversas propostas de trabalho por projetos, especialmente a partir da segunda metade do século anterior, intensificando-se com a aproximação da passagem para o novo século: a democracia e a inclusão.

Partindo destes quatro fundamentos acima evidenciados, o projeto, o trabalho, a criatividade e a cooperação, a perspectiva de projetos na educação musical escolar que referencia esta pesquisa apresenta-se como uma postura de trabalho cooperativo entre professores, alunos e comunidade escolar que, a partir de um desejo, consubstanciado em um projeto democraticamente concebido, empenham-se criativamente para a construção de aprendizagens e/ou produções culturais. Se fosse necessário eleger uma nomenclatura, esta talvez pudesse ser algo como *projetos de trabalho cooperativo e criativo*, ou qualquer outra configuração possível entre estes quatro princípios, uma vez que importa mais a articulação entre eles do que a ordem em que aparecem. Entretanto, não considero relevante especificar uma única terminologia, até porque nenhuma delas daria conta dos incontáveis aspectos que compõem as relações pedagógicas nos variados

contextos. Cada um destes quatro fundamentos constitui-se de outros componentes singulares a cada situação e inter-relacionam-se de múltiplas maneiras. São pertinentes as denominações propostas pelo MEM português, ou por Hernández (1998b), assim como as comumente adotadas por alguns autores que incluem o termo “Pedagogia” “de”, “do”, “dos” ou “por” “projetos”, desde que a relação pedagógica seja considerada como um ato de criação solidária, no sentido dialógico a ela atribuída por Paulo Freire (2011, p.109) como “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”.

Para fins práticos adotei no título desta pesquisa a mesma denominação proposta por Hernández (1998b), “projetos de trabalho”, ressaltando que em ambos os termos que a compõem as noções de criatividade e de cooperação devem estar sempre imbricadas. No decorrer do texto, entretanto, as diferentes nomenclaturas aparecem conforme estejam se referindo a um ou outro autor.

2.2. Uma pedagogia, um método, uma metodologia?

Em relação à compreensão dos projetos como uma pedagogia, retomo as reflexões de Boutinet (2002) quanto às confusões e contradições associadas ao projeto no âmbito educacional. No primeiro capítulo apresentei os três principais níveis aos quais este autor considera que os projetos podem estar associados: o projeto educacional, o projeto pedagógico, e o projeto do estabelecimento de ensino. Abordagens descritivas, relacionadas a objetivos, finalidades; e metodológicas, associadas a procedimentos, meios, apresentam-se imbricadas em quaisquer destes níveis. Entretanto, se por um lado, através da pedagogia do projeto, ações podem ser engendradas em qualquer um deles, por outro, estas mesmas ações podem ser desenvolvidas na ausência, ou até mesmo em sentido oposto a uma pedagogia do projeto (BOUTINET, 2002, p.198). Para melhor situar a pedagogia do projeto em relação aos outros três níveis, Boutinet (2002) reconhece seu estatuto como metodologia.

Na verdade, a pedagogia do projeto, que não é nem a figura similar nem a figura inversa do projeto pedagógico, não pode deixar-se reduzir a um ou outro dos três níveis que acabamos de evocar. Estaria então em condições de definir sozinha uma realidade específica? Em definitivo, esse desvio de linguagem que transforma o projeto pedagógico em pedagogia do projeto é,

para nós, a oportunidade de operar uma distinção instrutiva entre a descrição operatória de uma intenção, consignada em um ou outro dos projetos educacional, pedagógico ou de escola, e a referência a uma metodologia baseada no projeto: a pedagogia do ou pelo projeto (BOUTINET, 2002, p.197).

Para Boutinet (2002), entender as imbricações conceituais entre educação e pedagogia, conceitos diferentes, ligados entre si, “mas ao mesmo tempo autônomos um em relação ao outro”, é fundamental para a compreensão destes termos quando associados ao projeto. A educação, que segundo o autor, ultrapassa amplamente o campo escolar e encontra-se difusa no conjunto da sociedade, na família e nas diversas instituições, é uma preocupação social no sentido da integração cultural das novas faixas etárias. Integrar as crianças ao mundo social ocorre, entretanto, simultaneamente a outro objetivo, o incentivo à autonomia. Assim, “integração e autonomia são faces de uma mesma realidade: a iniciação”. Este paradoxo é elemento fundador de qualquer prática educativa e, conforme o maior ou menor valor que se dê a um destes dois fundamentos diversificam-se as possibilidades procedimentais (BOUTINET, 2002, p.184,185).

Quanto à pedagogia, Boutinet (2002, p.186) ressalta sua relação intrínseca com as instituições que se encarregam da iniciação, as instituições escolares propriamente ditas, e seu caráter prático, em oposição ao caráter difuso e aberto da educação enquanto preocupação social. Para o autor, a relação pedagógica se organiza por duas estruturas, uma relacional e outra ternária. A estrutura é relacional na medida em que coloca face a face o ensinar e o aprender, “um mestre que supostamente tem o saber e alunos em busca de aprendizagem”. Com a integração de um terceiro objeto, a didática, a estrutura torna-se ternária. A singularidade da pedagogia é a sua circunscrição a uma situação bem definida e a busca de um equilíbrio da relação entre o professor e os aprendizes.

Por outro lado, o que diferencia a pedagogia da educação é o fato de que, além de uma preocupação, a pedagogia quer ser uma prática profissional com suas exigências, através da qual o professor esforça-se para acomodar sua dupla relação aos aprendizes e à didática que supostamente ensina: trata-se de encontrar os meios adequados para levar os alunos rumo à apropriação de um novo saber e rumo à realização de novas aprendizagens (BOUTINET, 2002, p.186).

Essa busca, entretanto, não é realizada isoladamente pelo professor, mas sempre com os alunos. Mesmo que se considere o professor como agente central

na situação pedagógica, o potencial ativo dos alunos está presente e esta relação pedagógica determina que as atividades de ensino e aprendizagem devam evoluir sempre em conjunto. As concepções do projeto pedagógico serão determinantes no posicionamento de cada um destes atores.

Os professores ocuparão uma posição central ou periférica no dispositivo a ser implantado; em posição central, serão os agentes-piloto do projeto em relação aos alunos, situados de maneira mais periférica. Contudo, esses professores poderão ocupar igualmente uma posição mais igualitária em relação aos alunos, até mesmo uma posição periférica, quando tiverem convencionado que os alunos devem ser o centro do dispositivo, como nas pedagogias desenvolvidas em torno da Educação Nova (BOUTINET, 2002, p.189).

O autor ressalta que os professores têm o poder de se situar e de situar os alunos em posição mais central ou periférica. Entretanto, “a única coisa sobre a qual têm pouco controle é a reação desses alunos em face do lugar que lhes é proposto”. Assim, um parâmetro essencial para o estabelecimento de uma relação do tipo pedagógica é a negociação. Se ela não está presente ou sofre problemas “não estamos mais diante de um projeto pedagógico, e sim diante de um projeto de professor ou de ensino”, uma vez que a pedagogia se dá no âmbito relacional, fundada em uma constante negociação coletiva entre os atores envolvidos. Desta forma, em meio aos conflitos e à complexidade inerente a qualquer relação pedagógica, torna-se imprescindível o estabelecimento de um constante diálogo entre os vários projetos em questão. “Para existir, o projeto pedagógico necessita que sejam tornadas possíveis interferências entre ele mesmo e os projetos individuais dos professores e dos alunos” além de articulação com outros projetos laterais, com outras classes, ou verticais, com outros projetos mais amplos (BOUTINET, 2002, p. 189-191).

Boutinet (2002) ressalta que uma valorização excessiva da objetividade na ação pedagógica pode lhe conferir um caráter meramente formal e operatório. Formal, uma vez que os objetivos podem refletir apenas ideais desconexos com a realidade, e operatório, pois “o processo pedagógico, o que faz sua riqueza e variedade, ficara reduzido a alcançar a qualquer preço esses únicos objetivos”. Na pedagogia do projeto os objetivos são importantes, mas não são centrais e devem emergir da negociação entre parceiros para que sejam pertinentes (BOUTINET, 2002, p.192). Desta forma, o valor pedagógico de um projeto se refere à relação de

interdependência entre fins e meios.

(...) quando o projeto não é senão projeto de objeto, os riscos se tornam mais evidentes: o fim se torna tirânico, colocando-se como negação dos meios. Ora, um dos méritos do recurso ao projeto no campo pedagógico é exatamente de nos ter mostrado que, por ser como é, ele implica meios e fins estreitamente imbricados (BOUTINET, 2002, p.203,204).

A articulação entre pares dicotômicos: “integração” e “autonomia”, “meios” e “fins” (BOUTINET, 2002), ou ainda “o que” e “como”, conforme destacado por Penna (2011, p.14) em relação aos conteúdos e aos procedimentos nas práticas educativo-musicais, é que vai qualificar a relação pedagógica. Esta articulação reflete as concepções educacionais de cada visão dos projetos de trabalho no sentido de uma presença mais efetiva, ou não, da negociação enquanto parâmetro essencial desta relação.

A preocupação em situar suas perspectivas em relação a tratar-se ou não de uma pedagogia, um método, ou uma metodologia perpassa, em graus diferenciados de relevância e de aprofundamento teórico, o discurso de alguns autores. No meio musical o termo “método” é recorrentemente utilizado como referência a materiais didáticos destinados à musicalização, alfabetização, aprendizagem de solfejo, leitura, ou de algum instrumento musical. Alguns exemplos bastante conhecidos são o Método Suzuki, para violino e instrumentos de corda; o Método Kodály de alfabetização musical; ou o método para treinamento da divisão rítmica, Bona. Métodos para instrumentos como piano, teclado, flauta doce, violão e guitarra, são comumente encontrados em lojas especializadas em artigos musicais ou bancas de jornal. Entretanto, principalmente sob a influência das concepções educacionais que destacam a importância da flexibilização e valorização do contexto na definição dos meios pedagógicos, o termo vem sendo evitado por educadores musicais e pedagogos que a ele costumam atribuir a ideia de “uma fórmula ou receita”, que já vem pronta e que necessita apenas de um ‘aplicador” (MATEIRO; ILARI, 2011, p.10).

Hernández (2001, p.3) é enfático em afirmar que “os projetos de trabalho não são um método, uma pedagogia ou uma fórmula didática baseada numa série de passos (...)”. Um dos argumentos que apresenta diz respeito à natureza de sua abordagem, focada nos processos individuais de construção simbólica mediante interações sociais. Sob este prisma, valoriza mais a “problematização” e o processo

de acomodação dos conhecimentos do que o “produto final”, a informação assimilada de maneira eficaz. Neste sentido, não concebe uma fórmula a ser aplicada de forma sistemática pelo professor, que, por outra via, deve assumir uma postura de interprete dos processos de aprendizagens “e de facilitador de novas experiências” que levem “os alunos a outras situações e problemas” (HERNÁNDEZ, 1998b, p.74,75).

Para que isso aconteça, os projetos de trabalho devem deixar de ser considerados com um ‘método’. Entre os docentes, quando se fala de ‘método’ em relação à prática escolar, ao que se costuma fazer referência é à aplicação de uma fórmula, de uma série de regras. No entanto, em sua concepção filosófica, método se entende como uma maneira concreta de proceder, de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa, etc., com a finalidade de conhecer a realidade, de compreender o sentido ou o valor de determinados fatos, de interpretar corretamente os dados da experiência, de resolver um problema, uma questão...Dito em outros termos, quando utilizamos a noção de método estamos falando (ou silenciando) de uma problemática sobre o conhecer de tal complexidade que, a não ser que com clareza se opte por um reducionismo simplificador, termine-se desfigurando e fechando o problema e as realidades às quais nos aproximamos (HERNÁNDEZ, 2008b, p.75).

Em seus textos, Hernández apresenta as bases teóricas que sustentam suas propostas, tradições educativas e outras “estratégias de ensino” com as quais compartilha princípios, apresenta relatos de experiências, mas em nenhum momento esboça guias, fórmulas ou modelos a serem seguidos pelos professores. Em Hernández (1998b, p.81,82), considerando a hipótese da necessidade de apresentar “uma caracterização mais específica e diferencial dos projetos de trabalho”, relaciona o “possível algoritmo” que observa seguirem “muitos docentes que dizem realizar projetos”; características do que não seria um projeto, elaboradas em conjunto com docentes com quem trabalhou; e, “como contrapartida”, esboça traços do que “PODERIA SER” um projeto.

Dizer “poderia” não é uma estratégia retórica, e sim uma atitude que tenta manter uma certa coerência com a noção de conhecimento, de ensino e aprendizagem que “circula” pelo que pretende servir sobretudo de marcos para orientar-se num itinerário que, inevitavelmente, irá sendo construído em cada contexto (HERNÁNDEZ, 1998b, p.82).

Até mesmo em relação aos marcos teóricos que orientam sua concepção da aprendizagem, ou, em suas próprias palavras, a “algumas das vozes que nos têm assinalado como se supõe que se aprende melhor a dar sentido (o construtivismo, a

aprendizagem para a compreensão, a cognição localizada...) (...)” Hernández (2001, p.3) ressalta que não se vincula a nenhuma delas especificamente, pois “não podemos dizer que exista uma concepção que responde de maneira global a toda a complexidade que supõe que um ser humano aprenda a dar sentido de modo individual e com os outros”.

Nos textos do professor e principal referência do MEM português não há preocupação em tratar especificamente dos projetos de trabalho. Tive a oportunidade, em uma conversa com Sérgio Niza na sede do MEM em Lisboa, no dia 02/11/2015, de perguntar a ele porque não lhe havia ocorrido de escrever mais sobre este assunto específico. O professor esclareceu que o trabalho é inerente a toda atividade humana e que sua realização requer a idealização de um projeto, referindo-se a um editorial que havia escrito para a revista *Escola Moderna*, em 2005, ao qual já nos referimos anteriormente (NIZA, 2015f).

Niza (2015c) descreve o “modelo pedagógico” do MEM português como

um programa sistémico de intervenção transformadora da escola e da sociedade, radicado numa organização autossustentada por agentes comprometidos em projetos que elegeram, e por dispositivos de gestão cooperada que mobilizam um conjunto de recursos metodológicos e de conhecimentos teóricos, para realizar determinadas tarefas sociais ou construir produtos culturais com relevância cultural e social (NIZA, 2015c, p.437).

Dentre estes “recursos metodológicos” aos quais se refere o autor, “o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos” associa-se a outros quatro “módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica”. Em conjunto e sistemicamente articulados, os cinco módulos promovem o que Niza (2015e) apresenta como “um sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática”, teoricamente sustentado por uma concepção social, cultural e dialógica de educação (NIZA, 2015e, p.562-565).

Niza (2015e) se utiliza de termos como “programa”, “sistema”, “dispositivos”, “recursos metodológicos”, sem, entretanto, se preocupar em refutar explicitamente associações à ideia de normas ou regras fechadas a serem seguidas como receita, como o fizeram Hernández e Ventura (1998) e Hernández (1998b, 2001). Uma possível resposta para essa disparidade no trato em relação a este aspecto entre autores que, resguardadas as especificidades de cada interpretação e reapropriação, compartilham vários referencias teóricos e objetivos educacionais -

em especial no que diz respeito à construção de competências de ação socioculturais, à interação cooperativa para a instauração de atitudes frente às aprendizagens - encontra-se na origem e na contextualização de cada proposta.

O MEM português originou-se na década de sessenta do encontro de professores em busca de aperfeiçoamento profissional e transformou-se em uma comunidade “de práticas docentes, dos seus discursos profissionais e da construção teórica de um mapa conceptual de referência para os seus atos educativos” empenhada na intervenção crítica e transformadora da escola e da sociedade (NIZA, 2015e, p.557). Os projetos de trabalho, ou, “o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos” aparecem como um dos “recursos metológicos” dentre as estratégias propostas por essa associação de professores atuantes em diversos níveis e diferentes escolas. No âmbito desse “programa sistêmico”, essa estratégia pretende ser compreendida e constantemente aperfeiçoada pela reflexão crítica e dialógica entre os professores nos vários encontros que realizam para estudo e trocas de experiências. Dessa forma, o cuidado em buscar a coerência entre as ações em projeto e os princípios que fundamentam o movimento tem lugar no interior do próprio sistema.

Hernández iniciou a concepção de sua perspectiva dos projetos de trabalho nos anos oitenta, quando desenvolvia estudos relacionados à organização curricular e a compreensão dos conteúdos pelos alunos, envolvendo a transdisciplinaridade, a atitude globalizadora e a educação para a compreensão. Nesta altura, o autor teve a oportunidade de trabalhar junto a professores da educação básica em uma escola pública em Barcelona, pesquisando as concepções que guiavam suas práticas e realizando, com os docentes, “propostas alternativas para a organização do currículo de aula”. Segundo o autor, “essa circunstância nos permitiu organizar o currículo da Escola mediante projetos de trabalho. O que significava não só ensinar mediante projetos, mas também abordar as áreas disciplinares do currículo como projetos” (HERNÁNDEZ, 1998b, p.16-21).

Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com o das disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade,

favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem (HERNÁNDEZ, 1998b, p.90,91).

Ocorre que, em sentido inverso à forma de organização do MEM português, onde a estratégia de trabalho por projetos integra um sistema colocado em prática por professores vinculados a um mesmo propósito pedagógico e em permanente reflexão e revisão, a perspectiva dos projetos de trabalho de Hernández foi incorporada a outros contextos, afastando-se das reflexões e práticas que fundamentaram sua concepção. A percepção disso fez com que o autor se tornasse um crítico contumaz de interpretações que docentes e formadores faziam de suas obras, transformando o que “pretendia ser um convite à ruptura”, a uma mudança radical nas estruturas e práticas escolares, “em uma série de atividades de aula mais ou menos rotineiras, impregnadas, isso sim, de um halo de progresso e atualização pedagógica” (HERNÁNDEZ, 2001, p.3).

Hernández (1998b) propõe “algumas possíveis respostas” quanto à transformação dos projetos de trabalho em um “método”: a influência dos enfoques educativos tecnológicos e instrucionais que, pragmaticamente, intencionam apresentar soluções para os problemas sem enxergar suas causas; a insegurança, o medo do docente de perder o controle e a ordem no trabalho profissional; o apego à linearidade, à predeterminação do que vai acontecer, aliado à ilusão de que, quando se segue um método, já se tem como compreendida a concepção educativa que o fundamenta; a atitude “reducionista e simplificadora” de transpor saberes culturalmente constituídos em conteúdos escolares descontextualizados para que os alunos possam aprendê-los. Por último, e como questão essencial para uma ação crítica em relação aos projetos, o modismo, a ideia de que tudo o que é novo é bom e a generalização que não considera “que as inovações, como todos os processos, têm uma história, e que desconhecê-la significa descontextualizá-la e desvirtuá-las” (HERNÁNDEZ, 1998b, p.76-78).

2.3. O modismo de “fazer projetos”

Em um dos textos de apresentação do livro que reúne os mais de cem escritos produzidos em quarenta anos por Sérgio Niza, o professor António Nóvoa ressalta “o sentido agudo da história” contido na perspectiva pedagógica de Niza que “sabe, melhor do que ninguém, que as modas são a maior tragédia da educação

e que a melhor forma de as evitar é a reflexão e o debate, a análise e a partilha de experiências, um trabalho conjunto sobre a profissão” (NÓVOA, 2015, p.18). Neste mesmo livro, Jorge Ramos do Ó, salienta que Niza “escolheu o palco da história” para demarcar como

a instituição escolar - mau grado as constantes reformas “inovadoras” que se vêm atropelando sem descanso na arena educativa desde o primeiro quartel de Oitocentos e são subscritas, às vezes ou em simultâneo, por políticos, académicos e pedagogos - permanece no essencial a mesma desde o século XVII (Ó, 2015,p.28).

Assim como outros produtos da ciência da educação que se destacaram nos últimos três séculos, o modismo acompanha até hoje a ampla solicitação dos projetos no campo educacional. Para Boutinet (2002, p.184), entretanto, este uso abusivo ocorre “sem que haja um questionamento suficiente sobre as significações que lhe são associadas”. O projeto pedagógico, segundo o autor, apresenta-se multifacetado e marcado por uma tripla confusão. A primeira delas diz respeito à linguagem, a uma “utilização mal controlada de um termo escolhido por suas virtudes mágicas”, uma inconsistência na compreensão das amálgamas entre o educacional e o pedagógico. A segunda remete a um equívoco quanto à ação pedagógica. A pedagogia do projeto pretende “quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar uma certa criatividade”. Entretanto, quando estes projetos são definidos por fora, pelas instâncias administrativas ou pelas autoridades hierárquicas, acabam se apresentando como uma “nova programação da criatividade” ou um novo modo de suprimi-la (BOUTINET, 2002, p.180, 181). A terceira confusão diz respeito às “motivações contraditórias” que, em meio aos conflitos que perpassam o campo pedagógico, são unânimes em reconhecer-se facilmente no projeto. Alguns valorizam a pedagogia do projeto como possibilidade de autogestão pedagógica, outros, pela valorização e respeito à expressão individual do aluno, outros, como meio eficaz de reforma do ambiente escolar (BOUTINET, 2002, p.181).

Todos encontram nessa pedagogia, por enquanto, meios próprios para assentar suas próprias justificativas: o burocrata da educação pensa que uma pinçada de criatividade em um sistema rígido só pode vir a reforçar a eficácia e a pertinência desse sistema; o libertário vê enfim abrirem-se as portas da experimentação sonhada; o defensor de uma educação privatizada louva o recuo do Estado e de sua imposição (BOUTINET, 2002, p.181).

Dentre tantas motivações contraditórias, qual seria então a posição dos alunos, dos professores, da comunidade escolar? Onde haveria espaço para a negociação democrática como característica essencial para toda ação que se autodenomine como pedagógica? Peças (1999, p.56) afirma que “não há projeto de mudança num espaço em que o déficit de democracia é visível”. Em um contexto escolar onde as relações de poder não são colocadas sob constante vigilância, onde os objetivos e os conteúdos, programados pelas orientações curriculares oficiais, pelos gestores escolares, não sejam negociados e abordados através do trabalho reflexivo e cooperado dos professores, dos alunos, de suas famílias, de acordo com a realidade, necessidades e interesses individuais e coletivos, a ação em projetos podem não passar de um simulacro. Peças (1999) ressalta as consequências para os alunos da “explosão” da utilização deste recurso desvinculado dos princípios que o orientam.

Deter-nos-íamos aqui para tomar consciência de que a explosão de projetos, para milhares de aprendizes, foi antes o fenômeno da “implosão”: sobre eles caiu o ónus, apesar de inocentes, da quase obrigatoriedade de desenvolver projetos. Foram executores, quando não vítimas, duma modernidade mal conjugada. Sobre eles caíram milhares de professores cheios de boas intenções, voluntariosos, mas pouco ou nada “armados” com a matriz organizacional e ética que o projeto solicita; sobre eles caíram mascarados interesses de protagonismo e visibilidade social; sobre eles caíram ainda as estratégias de marketing de muitos serviços e instituições que acenavam às escolas com projetos para realizar serviço ou retirar mais valias (PEÇAS, 1999, p.58).

2.4. A coerência de uma “postura pedagógica”

Para retomar e concluir, sem fechar, o debate acerca da natureza dos projetos de trabalho enquanto pedagogia, método, metodologia que perpassa o discurso de alguns educadores, Paludo (2010, p.264) relembra que Paulo Freire nunca realizou discussões conceituais isoladas quanto aos termos metodologia ou método. Nas diversas vezes em que discorreu sobre pedagogias o significado “é bem mais compreendido no contexto do conceito de práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e a reflexão” (STRECK, 2010, p.307). Paludo (2010) remete a uma definição de metodologia de Hurtado, que entende como próxima à perspectiva freireana: “‘metodologia’ é a coerência com que se devem articular os objetivos a alcançar, os métodos, os procedimentos e as técnicas ou instrumentos utilizados em relação ao marco teórico que dá origem aos objetivos buscados” (HURTADO apud

PALUDO, 2010, p.264). Nas palavras de Paulo Freire, citado por Paludo,

(...) preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (FREIRE apud PALUDO, 2010, p.264)

Refletindo quanto à coerência, Pacheco (2012, p.15) recorda uma frase por ele atribuída ao escritor argentino Julio Cortázar: “uma ponte só é verdadeiramente uma ponte quando alguém a atravessa”. Neste sentido, segundo o autor,

tão importante como escutar uma palestra ou ler um livro é escutar-se, escutar a si próprio, verificar a coerência entre o ato e a teoria. E saber fundamentar aquilo que se faz, assumindo compromissos. A teoria converte-se em ação quando assumida em situações reais (PACHECO, 2012, p.15).

Para qualquer nomenclatura ou perspectiva que se adote em relação aos projetos de trabalho, se for compreendido como uma pedagogia, no sentido do diálogo, da cooperação, da negociação dos objetivos e dos meios, os métodos e as técnicas devem ser construídos no processo. Sob esse prisma, a pedagogia de projetos ou os projetos de trabalho não devem ser entendidos como uma “técnica atrativa para transmitir conhecimento”, mas, conforme Alvarez Leite (2014, p.208) como uma “postura pedagógica que procura romper com uma visão fragmentada da educação escolar”.

Nessa postura, o conhecimento da realidade constitui um processo dinâmico, ativo e participativo, no qual os estudantes conseguem interpretar a realidade e dar-lhe significado. É ressaltada a problematização de situações e a busca de soluções como caminho para envolver alunos e alunas em um processo coletivo de aprendizagem. Assim, os estudantes aprendem participando, formulando questões, tomando atitudes diante dos fatos, investigando, construindo conceitos e escolhendo procedimentos, tornando-se, assim, cada vez mais autônomos em seu processo de formação (ALVAREZ LEITE, 2014, p.208).

As ações empreendidas assumindo esta “postura pedagógica” exigem uma responsável radicalidade. Responsável, no sentido de que todas as ações educativas são também políticas e é preciso que as bases e fundamentos que as

sustentam estejam bem explicitados. Radical, pela coerência em fixar-se nestas bases, mesmo que movediças, e guiar-se por um sincero desejo de transformação, assumindo os riscos e desafios de se transitar por caminhos incertos, com a convicção de que a incerteza é positiva no ato de conhecer e, ao mesmo tempo, como ressalta Hernandez (1998b, p.77), “tão real como a incerteza e imprevisibilidade da própria vida”.

2.5. As configurações na realização de um projeto

Da mesma forma como são diversas as versões dos projetos apresentadas pelos autores que se dedicaram a sua teorização, múltiplas são as possibilidades para sua realização na prática. Apresento a seguir algumas destas configurações que, durante a análise, serão tratadas em suas especificidades, nos momentos em que se relacionarem com as categorias de investigação, priorizando destacar os aspectos fundamentais da visão de trabalho por projetos como “postura pedagógica” (ALVAREZ LEITE, 2014) que referencia a presente pesquisa.

O que afasta ou aproxima os discursos dos principais autores que referenciam a presente pesquisa são suas concepções pedagógicas, os contextos educativos aos quais pretendem vinculá-los, e os leitores que pretendem atingir. Enquanto alguns autores privilegiam reflexões teóricas, outros priorizam alcançar o professor em sala de aula, o que demanda uma abordagem mais direta, mais prática e, por vezes, mais esquematizada. Há ainda autores que transitam entre uma forma e outra, às vezes em uma mesma obra.

De maneira geral, os autores insistem em ressaltar que trabalhar por projetos não se reduz a um método, uma técnica sequenciada, com etapas rígidas, valorizando o respeito aos fundamentos, aos pressupostos políticos e pedagógicos que sustentam suas próprias versões. Momentos de diagnóstico, antecipação, planejamento, negociação, execução, acompanhamento, compartilhamento, avaliação, síntese ou sistematização, perpassam os discursos, quase sempre associados a palavras como diálogo, cooperação, construção ou apropriação.

Hernández (1998b) evita esboçar qualquer fórmula, modelo ou sequência que possa ser interpretada como guia, passos a serem seguidos na realização de um projeto. A preocupação deste autor é evitar que sua visão dos projetos seja reduzida a um método ou uma estratégia que a desvincule de sua dimensão política de

reflexão, de abertura “para reposicionar o saber escolar e a função da própria Escola” (HERNÁNDEZ, 1998b, p.86). No momento em que se aproxima de um esboço, o autor acautela-se em asseverar o caráter aberto, flexível e instável de sua proposta, referindo-se apenas ao que “poderia ser” um projeto de trabalho. Neste sentido, apresenta-o como um percurso “singular” “por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica”, com predominância da atitude cooperativa, onde o professor atua como um “aprendiz, e não um especialista”, que ajuda a aprender e aprende “sobre temas que irá estudar com os alunos” (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 82). Coeso a seus princípios, o autor fala em atitude dos professores, da escola, sem, entretanto referir-se a etapas lineares ou hierarquias de procedimentos na realização dos projetos.

Para Boutinet (2002) a pedagogia do projeto articula e se concretiza em dois tempos, duas “etapas essenciais”: “o início do projeto e o final do projeto”. Cada uma destas etapas decompõe-se em três momentos. O “início do projeto” se estabelece por intermédio de um “diagnóstico da situação pedagógica” pelo pedagogo e pelos alunos. No momento seguinte, teria lugar a “negociação de um objetivo da ação” e, por fim, a “determinação dos meios e programação das sequências”. A segunda etapa abrangeria o “planejamento das atividades”, seguido pela realização controlada das ações, e, enfim, pela avaliação final. Em qualquer das etapas, o autor recomenda “vigilância do pedagogo” para não definir para os alunos “projetos de formação que somente eles podem conceber por sua própria conta” (BOUTINET, 2002, p. 189, 199).

Jolibert (2006) apresenta a pedagogia por projetos como uma “estratégia de construção das personalidades e dos conhecimentos”, ressaltando que não se trata de “uma pura técnica educativa” ou de “um novo método”. No entanto, apresenta “diversas ferramentas”, no intuito de auxiliar o leitor a enxergar “concretamente” a organização prática na sala de aula. A autora divide esta “dinâmica geral” em cinco fases: o “planejamento”, a “realização das tarefas necessárias”, a “conclusão”, a “avaliação”, e a “avaliação das aprendizagens e sistematização” (JOLIBERT, 2006, p. 215,216).

Alvarez Leite (2014, p.208,209) destaca que o desenvolvimento de um projeto não se reduz a uma proposta do professor, definida para os alunos em sequências e etapas estanques a serem seguidas, constituindo-se em um processo “no tempo”, que “pode ser pensado a partir de três momentos, sempre dinâmicos e interligados”:

a “problematização”, o “desenvolvimento”, e a “síntese”. Em outro trabalho, refletindo sobre a pedagogia de projetos no contexto da Escola Plural, a autora apresenta um “esquema ilustrativo do desenvolvimento de um projeto”, especificando ações no âmbito de cada um dos três momentos. Contudo, alerta que não se trata de uma “técnica, sujeita a regras predeterminadas”, mas “processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas” (ALVAREZ LEITE, 1996, p. 12,13).

O professor Sérgio Niza (2015f) confere atenção especial à “projeção mental” que deve preceder a “planificação e execução do trabalho” e à elucidação quanto à utilidade e significado que a obra na qual irão se empenhar possui para o próprio grupo envolvido e para outros. Apresenta um “roteiro de condução para o trabalho em projetos”, destacando sete etapas: a antecipação, ou “representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar”; a clarificação do “significado social do trabalho”; a elaboração do projeto; a concepção de um “plano de trabalho”; a execução do plano; a comunicação dos resultados, a fim de alargar “as formas de circulação e difusão do trabalho realizado”; e a “avaliação do processo”, considerando a “utilização social dos produtos e resultados”. Ressaltando o caráter democrático e dialógico da proposta do MEM, o autor adverte que “a sequência de atividades em que as obras humanas se desdobram tem de ser apropriada pelos estudantes com a colaboração empenhada do professor desde a sua concepção até a avaliação crítica do processo de produção” (NIZA, 2015f, p. 520-522).

Se, por um lado, Martins (2011, p.51) pretende imprimir um caráter de flexibilidade ao “trabalho com projetos de pesquisa”, afirmando que esta estratégia pedagógica independe de “modelos ou protótipos preestabelecidos”, por outro, sustenta que a investigação na escola deve ser realizada “de forma bem explicitada e bem estruturada, em etapas, prazos, com metodologia própria, estratégias, hipóteses, coleta de dados, análise, comprovação e deduções, para alcançar determinados resultados” (MARTINS, 2011, p.18). Segundo o autor, a proposta que apresenta pretende “adaptar a metodologia da ‘pedagogia de projetos’ a outro enfoque”, orientado pelo método científico, “como preparação para o futuro universitário do aluno” (MARTINS, 2011, p.35).

Contrapondo sua visão à de autores aos quais se refere como “mentores dessa pedagogia”, como Dewey, Kilpatrick, Freinet, e Hernández, dentre outros, que, segundo o autor, deixaram “o desenvolvimento dos projetos a critério dos

professores, de acordo com suas necessidades contextuais e sua criatividade”, Martins (2011, p.36) defende um modelo de projeto de pesquisa organizado “de acordo com algumas atitudes científicas orientadas pelo professor”. Referindo-se especificamente a Hernández, Martins (2011, p.42), afirma que este autor “apresenta alguns modelos de projetos que podem ser aplicados com uma certa flexibilidade e de forma muito aberta, sem lhes dar o sentido de pesquisa sistemática, como nós propomos”. Na prática, Martins (2011) propõe quatro etapas na implementação de um projeto: a “preparação e planejamento”, envolvendo a escolha do tema, a justificativa, a formulação dos objetivos e o diagnóstico dos “saberes prévios ou informais” dos alunos; a “execução do trabalho de pesquisa”, que pode envolver leituras, entrevistas, observações e “análise da realidade”; a “análise comparativa”, consistente na comparação dos saberes iniciais com as descobertas na etapa anterior; e, por fim, “a interação/aplicação prática”, com o compartilhamento das descobertas entre os alunos (MARTINS, 2011,p.87-91).

Nogueira (2009) dedica um capítulo de sua obra à explicitação das etapas de um projeto e dos papéis complementares a serem desempenhados pelos atores envolvidos diretamente, professores e alunos, em cada uma delas. Salientando sua intenção de apresentar uma visão prática, simples e clara, voltada para o leitor que pretende se utilizar da pedagogia dos projetos no dia a dia pedagógico, o autor destaca que não pretende apresentar uma metodologia rígida, mas apenas “nortear a trajetória”, para que não haja “sobreposição de papéis”. Para além da compreensão pelo leitor pedagogo, o autor ressalta a importância de o professor esclarecer aos alunos “suas funções durante o projeto”, já que, em sua visão, os estudantes se acostumaram a receber “passivamente” instruções quanto a “o que deveriam fazer em sala de aula” e, “sendo assim, como de um momento para o outro vão conseguir assumir seu papel de sujeito autônomo no ato de projetar se não forem ditas quais são suas funções?” (NOGUEIRA, 2009, p.95).

Em que pese o paradoxo contido na afirmação de que os alunos só poderiam assumir suas autonomias se a eles “forem ditas” suas funções, que contradiz o caráter de negociação ou diálogo pedagógico que perpassa a maior parte dos discursos relativos aos projetos, Nogueira (2009, p.96,97) expõe uma tabela demonstrando a “complementaridade dos papéis” em cada uma das nove etapas, a saber: a “definição do tema”; o “planejamento”; o “acompanhamento”; a “execução”; a “depuração”; a “apresentação”; os “ajustes finais”; a “avaliação”; e o “registro”.

Conforme destacado no início deste capítulo, a intenção foi apenas delinear alguns fundamentos e posturas que caracterizariam uma perspectiva de trabalho por projetos. Abrantes (1996, p.36) elenca algumas “características fundamentais”, que incluem a intencionalidade e o empenho dos alunos, suas responsabilidades e autonomias, a relevância, a complexidade e o “caráter prolongado e faseado”. Hernández (2001, p.3), por sua vez, organiza “questões na forma de proposições, que não se baseiam numa certeza, mas na necessidade de suscitar reflexões” para que o tema seja colocado por docentes e membros da comunidade educativa em suas agendas de discussões.

Diferentes contextos demandarão configurações particulares de trabalhos por projeto. No que diz respeito a esta pesquisa, durante a análise foram retomados alguns fundamentos e argumentos aqui já apresentados, ou incluídos outros, destes ou de novos autores. No mesmo sentido que Hernández (2001), o objetivo é que as reflexões reverberem em outras práticas de ensino e aprendizagem musical escolar ou passem a integrar a pauta de debates em contextos diversos.

CAPÍTULO 3: PRESSUPOSTOS E PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo explicito a trajetória da pesquisa, a orientação teórica que a sustentou, a metodologia utilizada e os respectivos instrumentos e técnicas. Com base na literatura referente aos projetos de trabalho, procurei compreender e descrever as práticas educativo-musicais em uma turma de Música no contexto de uma escola da rede de ensino particular de Belo Horizonte, a partir das minhas percepções e interpretações como pesquisador, assim como pelos significados a elas atribuídos pelos atores sociais, professor e alunos. Para tanto, optei por uma pesquisa de natureza fenomenológica, valorizando as interpretações interativas das situações e acontecimentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.53-57).

Goldenberg (2001) descreve as influências que o interacionismo simbólico exerceu sobre a pesquisa sociológica ao enfatizar a natureza simbólica da vida social e atribuir às atividades interativas dos indivíduos a produção de significados sociais. Essa corrente desenvolve métodos de pesquisa que priorizam o ponto de vista do indivíduo, uma vez que o considera como importante intérprete do mundo que o cerca. É mediante a compreensão do olhar destes indivíduos que o pesquisador vai apreender as significações práticas de que eles se utilizam para construir o mundo social. (GOLDENBERG, 2001, p. 27). A opção por uma perspectiva fenomenológica e interacionista possibilitou que técnicas e instrumentos de abordagem qualitativa fossem empregados.

Goldenberg (2001, p.57), referindo-se às considerações de Becker (1993), aponta que não é possível determinar regras precisas para serem usadas em pesquisas qualitativas, uma vez que cada caso, cada observação, cada entrevista é única, assim como o tema, o pesquisador e o objeto pesquisado. Becker (1993, p.12), tem preferência por um modelo artesanal de ciência onde o pesquisador pode construir métodos e teorias para a especificidade do trabalho que está realizando. Para o autor, o pesquisador deve valer-se e ser auxiliado por princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia, mas ressalta que, “sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único” (BECKER, 1993, p.13).

A complexidade das interações sociais que permeiam o universo escolar, as especificidades da observação envolvendo crianças e jovens de diferentes faixas

etárias, as cautelas éticas em relação a estes alunos e ao trabalho desenvolvido pelo professor, exigiu do pesquisador uma postura atenta e flexível a mudança de planos e improvisação de novas estratégias.

Os referenciais teórico-metodológicos utilizados foram os apresentados por Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005), Becker (1993), Goldenberg (2001), Bresler (2000), Stake (2012), Morgado (2012), Gibbs (2009), Rabitti (1999), Kleber (2006) e Leonardos, Gomes e Walker (1994).

3.1. A abordagem qualitativa

Nesta pesquisa objetivou-se investigar um processo pedagógico-musical constituído por ações e interações entre pessoas e suas variadas concepções de mundo, valores, conhecimentos e ambições, inserindo-se, então, no campo dos estudos socioculturais da educação musical. Desta forma, a abordagem qualitativa foi adotada como adequada à descrição e interpretação da complexidade de informações que decorrem desse processo. Bogdan e Biklen (1994), descrevendo situações nas quais pesquisadores vêm recorrendo a investigações de natureza qualitativa, ressaltam que

as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto no contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Bresler (2000) aponta que os estudos qualitativos são preferencialmente escolhidos por pesquisadores que se interessam pelos processos de ensino-aprendizagem, “visto que a sua estrutura permite ou requer uma atenção acrescida aos contextos físico, temporal, histórico, social, político, econômico e estético”. (BRESLER, 2000, p. 13)

Na pesquisa qualitativa, em campo, o pesquisador pode estabelecer relações entre os fatos que observa e o contexto histórico em que acontecem e busca considerar todos os detalhes, mesmo que pareçam triviais, traduzindo os significados de suas observações para além das aparências. É observando, interpretando e analisando os fenômenos sociais, levando em conta a percepção subjetiva dos participantes, que os conceitos são construídos (KLEBER, 2006).

3.2. Estudo de caso com observação participante

Dentre as várias possibilidades de abordagem qualitativa, a presente pesquisa constituiu-se como um estudo de caso com observação participante. Yin (2005) aponta o estudo de caso como uma das principais estratégias de pesquisa em ciências sociais e que a viabilidade quanto à sua utilização deve considerar a questão que se propõe na pesquisa, a exigência ou não de controle sobre os eventos e o tempo histórico em que ocorrem. Para o autor, pesquisas que se propõem a descrever como ou por que eventos que não estão sujeitos ao controle do pesquisador se apresentam em tempo presente viabilizariam a opção pelo estudo de caso (YIN, 2005, p.23-24). Este estudo se alinha a esta perspectiva, uma vez que descreve “como” ocorre um processo pedagógico que se concretiza na interação de atores que podem comportar-se ou reagir singularmente frente aos variados estímulos e desafios aos quais são expostos.

Morgado (2012) destaca o significativo aumento de investigações na área da Educação em diversos países do mundo em decorrência da expansão do ensino superior e alargamento dos cursos de pós-graduação. Para o autor, este fenômeno acompanhou a diversificação de temas e procedimentos metodológicos em pesquisas que passaram a valorizar o cotidiano escolar, “as interações sociais na escola, o currículo, as formas de organização do trabalho pedagógico, as relações no interior da sala de aula, a aprendizagem, a (in)disciplina e a avaliação”. O autor aponta que a natureza essencialmente prática dos fenômenos educativos, a complexidade, o dinamismo e a interatividade que caracterizam a vida escolar exigiu que os pesquisadores passassem a recorrer a “modelos metodológicos abertos e flexíveis, de forma a poder (re)construir o conhecimento científico a partir dos comportamentos e representações dos sujeitos implicados na ação educativa”. Neste sentido, ganharam força estudos qualitativos com recorrência a uma variedade de métodos, técnicas, e análises, configurando-se o estudo de caso como “uma metodologia por excelência” (MORGADO, 2012, p.119, 120).

Leonardos, Gomes e Walker (1994, p.9-12) atribuem “alto valor” ao estudo de caso para o estudo das inovações educacionais e o elegem como “a metodologia por excelência” para delimitar o singular, “que não é necessariamente o inédito ou o irrepetível”, e produzir “um retrato vivo da realidade, com a diversidade de interesses e interpretações”. Os autores apontam a utilidade deste tipo de estudo quanto se

pretende um recorte da realidade e uma visão aprofundada de uma parte específica da mesma. Ressaltam, entretanto, que o caso possuiu “limites nítidos, (...) interesse próprio e facetas que lhe são inerentes”, mas compõem uma realidade mais ampla que pode contemplar casos com características similares ou repetidas.

Em qualquer situação, porém, não se pode perder de vista que o caso, apesar de destacado para fins metodológicos, insere-se num contexto, ainda que se oponha a ele. O "recorte" do caso, com seu valor em si mesmo, não pode seccionar as conexões com o ambiente mais amplo, sem o que não teria existido. Desse modo, podemos estudar aprofundadamente a experiência de um professor ou uma escola bem sucedida, porém sua experiência e sua história só fazem sentido no âmbito de um sistema de ensino. Da mesma forma, podemos focalizar um grande programa de alfabetização que se desenvolva por todo um país, todavia ele só fará sentido numa constelação de processos educacionais, políticos, econômicos e sociais (LEONARDOS, GOMES E WALKER, 1994, p.12).

Stake (2012, p.19) denomina como “estudo de caso instrumental” a situação na qual o pesquisador, visando compreender um problema de investigação de cunho global, opta por estudar um caso particular. Este estudo alinha-se a esta situação, uma vez que partiu da necessidade de compreensão de um problema de investigação de caráter ampliado, as possibilidades de adoção de uma postura pedagógica de trabalho por projetos em aulas de Música na educação básica. A opção foi investigar estas possibilidades a partir de um caso particular, materializado nas práticas de um professor de Música inserido em um contexto escolar construtivista, que tem nesta postura de trabalho um dos princípios norteadores dos processos de ensino e aprendizagem.

3.2.1. A observação participante

Yin (2005) descreve a observação participante como uma modalidade especial em que o pesquisador, mais que um observador passivo, pode assumir várias funções e inclusive participar dos eventos estudados. Para o autor, esse tipo de observação pode fornecer oportunidades incomuns para a coleta de dados, como a facilidade de transitar e participar de eventos, a possibilidade de percepção da realidade por alguém “de ‘dentro’ do estudo de caso e não de um ponto de vista externo”, e ainda permitir ao pesquisador ampliar a variedade de situações de observação, marcando encontros ou interferindo em alguns eventos (YIN, 2005, p. 121,122).

Morgado (2012, p.89) destaca ser o investigador, na observação participante, “o instrumento central da observação”. Segundo o autor, do interior da própria comunidade, o pesquisador pode partilhar a condição humana dos indivíduos observados, acedendo às suas perspectivas em relação a situações e problemas que se identificam aos do próprio investigador. A oportunidade de investigar, compreender e descrever as práticas de um professor de Música atuando sob uma perspectiva pedagógica com a qual me identifico, venho pesquisando teoricamente e procurando aplicar em minha prática profissional, proporcionou-me apreender diferentes modos de fazer e interpretar as situações do dia a dia.

Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. (GOLDENBERG, 2001, p.19).

Estas considerações são importantes no sentido de buscar minimizar a parcialidade dos resultados alcançados nesta pesquisa, decorrentes da minha condição de professor de Música do ensino fundamental, com especial interesse pela postura de trabalho por projetos em contextos dessa natureza. A respeito disso, Bresler (2000, p.6) entende ser impossível a completa neutralidade do investigador quando ele faz parte da realidade que estuda e seu objetivo deve ser domar as subjetividades e “estar consciente dos preconceitos e parcialidades de cada um e observá-los através de processos de recolha e análise de dados”. Esse processo, Bourdieu, lembrado por Goldenberg (2001, p.45) designa como objetivação, ou seja, “o esforço controlado de conter a subjetividade”.

Discorrendo sobre os principais problemas teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, Goldenberg (2001) aponta que a melhor maneira do pesquisador controlar sua interferência no grupo que investiga é ter consciência de “como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa” (GOLDENBERG, 2001, p.55). A autora, apoiada em Max Weber, Howard Becker e Bourdieu, enfatiza a necessidade de o pesquisador ter sempre a consciência de que seus valores podem interferir no encaminhamento da pesquisa e sua tarefa deve ser “reconhecer o *bias*¹⁶ para poder

¹⁶ “A utilização do termo em inglês é comum entre os cientistas sociais. Pode ser traduzido como viés,

prevenir sua interferência nas conclusões” (GOLDENBERG, 2001, p.45).

Para poder me dedicar totalmente a estar na escola em todas as aulas e atividades realizadas em horários fora dos reservados a elas, solicitei autorização e me afastei temporariamente da minha atuação como professor de Música no Centro Pedagógico da UFMG. Assim, pude dedicar meu tempo integralmente à coleta, seleção e armazenamento dos dados.

Morgado (2012, p.90,91) acautela atenções que o pesquisador deve ter ao iniciar uma observação participante: obter a permissão para a observação, informando a natureza da investigação; integrar-se ao grupo conquistando a confiança dos participantes; ter clareza em relação aos dados que se pretende colher e informar aos participantes quanto às suas pretensões, procedimentos e destino dos dados colhidos.

Atento a estas advertências e recomendações, encontrei-me com um dos coordenadores da escola e apresentei, verbalmente e por escrito, o projeto contendo todas as informações quanto ao trabalho que pretendia desenvolver. Após este encontro, enviei ao professor de música o mesmo projeto e, em uma conversa presencial, me apresentei a ele, informando-o quanto às minhas atividades profissionais e de pesquisa, rerepresentando a proposta de observação de suas aulas e prestando todos os esclarecimentos por ele solicitados. Nesta mesma ocasião, fui apresentado por ele à articuladora¹⁷ de área do grupo de professores de Arte, prestando também a ela os esclarecimentos necessários. Mantive este mesmo cuidado em relação aos alunos no meu contato inicial com cada turma, utilizando linguagem adequada para cada faixa etária, assim como quando do primeiro contato com qualquer outro membro da comunidade escolar¹⁸. Todos os esclarecimentos, assim como as respectivas autorizações para a realização da pesquisa e participação dos atores sociais foram também prestados e firmados em documentos, nos moldes exigidos pela Resolução CNS 466/12, que regulamenta os procedimentos éticos nas pesquisas acadêmicas. O projeto de pesquisa foi

parcialidade, preconceito” (GOLDENBERG, 2001, p.44).

¹⁷ Na escola Bem-te-vi os Articuladores são promotores de identidade e coesão entre os professores de cada área do conhecimento. Cabe ainda a estes profissionais zelar pela coerência entre as estratégias didáticas e a proposta pedagógica da escola, buscando integrar áreas e ciclos de formação.

¹⁸ Direção, coordenadores, professores, pessoal de apoio, pais e alunos.

aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa - COEP/UFMG¹⁹

Nas primeiras observações, optei por não realizar gravações ou filmagens e privilegiar os registros em caderno de campo, mantendo uma relativa distância das atividades. À medida que senti que o professor e os alunos se acostumavam com a minha presença e começaram a demandar minha participação com perguntas e comentários, passei a interagir mais, realizando gravações de algumas atividades utilizando meu próprio aparelho celular. Quando percebi que minha presença tornava-se corriqueira, uma vez que participava de todas as aulas das turmas, passei a registrar as atividades utilizando uma filmadora pequena, normalmente fixa em um ponto estratégico e o mais discreto possível. A introdução do registro em vídeo possibilitou que eu pudesse participar mais das atividades sem me preocupar em deixar escapar alguma anotação importante no caderno de campo. Além desta facilidade, como algumas atividades foram realizadas simultaneamente em espaços diferentes, com turmas divididas em subgrupos, as filmagens foram importantes para registrar acontecimentos em um determinado local enquanto eu circulava por onde outros grupos de alunos trabalhavam.

A minha participação nas aulas se deu prioritariamente quando demandado pelo professor ou pelos alunos. Estas demandas foram, em geral, no sentido de comentar alguma questão que estivesse em debate, opinar quanto a algum aspecto estético, auxiliar na montagem, transporte ou afinação de algum instrumento musical e outras atividades de apoio às necessidades da turma. Quanto ao professor, os laços de relações se estreitaram na medida em que se intensificaram nossas conversas nos intervalos entre uma aula e outra e em que ele se acostumava e compreendia o alcance da minha observação participante. Em relação aos alunos, na medida em que passaram a me reconhecer como uma presença constante nas aulas e como alguém que, sendo também professor em outra escola, possuía conhecimentos e habilidades musicais que poderiam auxiliá-los em suas demandas de aprendizagem.

3.3. A Coleta dos dados em campo

Os dados para esta pesquisa foram colhidos durante o primeiro semestre de

¹⁹ CAAE - 46516215.1.0000.5149

2015. Selecionei inicialmente escolas de Belo Horizonte para, dentre elas, definir qual se caracterizaria como estudo de caso. O critério inicial de escolha foi por escolas que adotassem em suas propostas político-pedagógicas um discurso construtivista e que conferissem aos projetos de trabalho relevância em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Outro critério importante foi a clareza das opções pedagógicas e a solidez da escola, considerando tempo de funcionamento, número de alunos e reconhecimento da instituição pela comunidade. Não estabeleci preferências em relação a escolas particulares ou públicas, uma vez que as escolhas pedagógicas foram consideradas mais importantes que a origem social dos alunos ou à natureza pública ou privada da instituição. Entretanto, em uma primeira sondagem, foram escolas privadas que apresentaram propostas pedagógicas concretas em relação ao perfil pedagógico desejado.

3.3.1. A seleção de uma escola

Quatro escolas foram sondadas em visitas presenciais. Por questões éticas as escolas serão aqui apresentadas por nomes fictícios. Foram elas as escolas Beija-flor, Canarinho, Sabiá, e Bem-te-vi.

O primeiro contato com as instituições se deu através do envio prévio do projeto de pesquisa a cada um dos coordenadores, seguido de uma conversa presencial para maiores esclarecimentos. Após isso, com autorização da escola, entrei em contato com os professores de Música, sempre com o envio prévio do projeto precedendo os encontros presenciais. Tive a oportunidade de assistir aulas de Música em cada uma delas e de uma pequena experiência de vivência no cotidiano escolar, conversando com outros professores, alunos e funcionários. Solicitei a todas as instituições documentos contendo informações quanto às escolhas pedagógicas, como a Proposta Político-Pedagógica, panfletos e textos de referência. Realizei também buscas na internet para obter informações adicionais.

A Escola Beija-flor é uma escola nova. Havia sido constituída a cerca de um ano pela iniciativa de professores que trabalharam juntos por muito tempo em uma escola particular de Belo Horizonte. Esta escola havia encerrado suas atividades recentemente e alguns de seus professores se associaram para criar uma nova instituição, com menos alunos, estrutura de funcionamento reduzida e relações mais horizontais, mantendo e ampliando as propostas pedagógicas da escola anterior. Fui

recebido prontamente por estes professores que apoiaram a realização da pesquisa. Cheguei a acompanhar algumas aulas de Música e a participar de uma reunião geral de professores. Entretanto, a escola ainda funcionava em caráter experimental e não senti a solidez necessária para a coleta dos dados. O próprio professor de Música, o único na escola, que atendia a todas as turmas, desligou-se da instituição pouco tempo depois de iniciadas as nossas visitas. Por estes motivos, optei por não realizar a pesquisa nesta instituição.

A escola Canarinho é uma instituição que já funcionava há mais de vinte anos. Na maior parte de sua existência, funcionou como uma cooperativa, formada por pais e professores interessados em modelos pedagógicos pautados por uma proposta de educação cooperativista, valorizando os interesses dos alunos, as decisões tomadas por eles em assembleias, a produção coletiva e a socialização do conhecimento. No ano em que as observações seriam realizadas, entretanto, essa cooperativa havia sido desfeita e alguns professores haviam assumido a condução da escola, procurando preservar as opções pedagógicas originais, mas em um modelo de administração mais empresarial. Em decorrência dessas mudanças a escola encontrava-se em meio a impasses financeiros relativos ao tempo de funcionamento como cooperativa. Além disso, o novo modelo de administração lançava também desafios em relação às opções pedagógicas. Assisti a algumas aulas de Música e, tanto a coordenação quanto à professora da disciplina, também coordenadora, ficaram interessadas no desenvolvimento da pesquisa na instituição. Minha percepção foi também positiva em relação a realizar a pesquisa nessa escola. Entretanto, comparando as quatro alternativas, esta não foi a mais adequada em função do momento de instabilidade em que se encontrava.

A escola Sabiá é uma das mais sólidas e tradicionais dentre as quatro primeiras selecionadas. Foi criada na década de setenta em busca de alternativas educacionais que, para além do ensino de conteúdos, formasse cidadãos capazes de pensar e conviver democraticamente. Adota expressamente a linha pedagógica construtivista, valorizando as interações sociais e a pedagogia de projetos como proposta que direciona as práticas dentro e fora da sala de aula. Além de constituir-se como uma referência em modelos pedagógicos desta natureza, mantém diálogo constante com pesquisadores e instituições de ensino superior. Recentemente foi transferida para um espaço mais amplo, associando-se a outra escola com propostas semelhantes e ampliando suas ofertas de ensino. A coordenação recebeu

com entusiasmo e disposição a proposta de realização da pesquisa. Minha impressão em relação à realização do estudo nesta escola foi positiva. Entretanto, um aspecto definiu a opção em abandonar esta possibilidade. Na escola, atuavam um professor e uma professora de Música. A professora havia sido contratada recentemente e atuava em poucas turmas. O professor, por sua vez, havia sido meu aluno por muitos anos em um projeto de ação social, meu estagiário e meu colega de trabalho neste mesmo projeto. Estabeleci com ele uma relação de amizade e, posteriormente, ele foi também meu aluno no curso de Licenciatura em Música. Diante disso, preferi não realizar o estudo nesta escola em suas aulas, a fim de evitar as possíveis interferências deste histórico de relações anteriores e o comprometimento da pesquisa.

A escola Bem-te-vi iniciou suas atividades em 1991 como uma escola regular de Ensino Fundamental que atendia cerca de setenta alunos em turmas pequenas. Em meio a uma trajetória persistente de um grupo de professores e pais de alunos para a construção e consolidação de uma escola de formação humana, comprometida com os valores da justiça, da ética, da solidariedade, da equidade, da liberdade, da paz e da democracia, atravessou momentos de instabilidade em relação à gestão. Na passagem do ano de 2003 para 2004 uma nova mantenedora assumiu o projeto da escola, que se consolidou no ano de 2009, com a primeira formatura de alunos do ensino médio. Assim como a Sabiá, a escola Bem-te-vi é hoje uma referência importante de ensino com bases construtivistas em Belo Horizonte. Adota expressamente esta proposta pedagógica com alicerce nos princípios epistemológicos formulados por Piaget, incorporando contribuições de autores como Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, José Pacheco e Fernando Hernández, dentre outros. O desenvolvimento das competências para elaborar, executar, avaliar e apresentar projetos é apresentado pela escola como um desafio a todos os alunos. Tanto a coordenação como o professor de Música mostraram-se receptivos em participar da proposta de pesquisa. A escola apresentou-se como uma instituição estável, com opções pedagógicas claras e expressamente definidas. Por estes motivos, optei pela realização do estudo de caso nesta instituição.

Uma descrição pormenorizada da escola Bem-te-vi, incluindo as características do espaço físico, da estrutura de funcionamento e as propostas político-pedagógicas, será realizada em um capítulo específico.

3.3.2. As observações na escola Bem-te-vi

A escola Bem-te-vi atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As observações foram realizadas apenas nas turmas do Ensino Fundamental e Médio. Esta opção se deu em função do meu interesse em investigar a possibilidade de utilização da postura de trabalho por projetos em turmas nas faixas etárias nas quais já tive, ou tenho ainda, a oportunidade de atuar como professor.

O Ensino Fundamental era ofertado com os alunos divididos em três ciclos de formação²⁰ de três anos cada: 1º Ciclo, alunos de seis a oito anos; 2º Ciclo, alunos de nove a onze anos; 3º Ciclo, alunos de doze a quatorze anos. O Ensino Médio constitui-se em um único ciclo, na faixa etária de quinze a dezessete anos.

O ensino de Arte era ofertado em todos os níveis como componente curricular com uma aula por semana. Nas turmas do 1º Ciclo e do 2º Ciclo as aulas eram de sessenta minutos de duração. Os alunos destas turmas participavam de aulas nas quatro modalidades artísticas oferecidas pela escola: Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas, escolhendo duas por ano, de forma que tenham, ao longo dos três anos do ciclo, passado por todas. Nas turmas do 3º Ciclo e do Ensino Médio as aulas eram de cento e vinte minutos. Os alunos destas turmas optavam por uma das modalidades artísticas e se dedicavam a ela durante um ano letivo. Ao todo, haviam seis turmas de Música no Ensino Fundamental e Médio: duas turmas do 1º Ciclo, duas do 2º Ciclo, uma turma do 3º Ciclo e uma do Ensino Médio.

As aulas na escola Bem-te-vi aconteciam de segunda a sexta feira, das 8h as 18:10h. No entanto, os tempos de permanência dos alunos na escola variavam conforme o nível de ensino e alternavam-se entre os períodos da manhã e da tarde. As aulas de música observadas aconteceram nas segundas e quartas feiras, sendo a maior parte delas no período da tarde, conforme descrito no quadro a seguir.

²⁰ A opção pela adoção de ciclos de formação pela escola Bem-te-vi será abordada no capítulo 4.

Segunda feira	Quarta feira
	10:30h as 12:30h: 3º Ciclo
	13:40h as 15:40h: Ensino Médio
16:10h as 17:10h: 1º Ciclo Turma 1	16:10h as 17:10h: 2º Ciclo Turma 1
17:10h as 18:10h: 1º Ciclo Turma 2	17:10h as 18:10h: 2º Ciclo Turma 2

Quadro 1: Horários das aulas de Música na escola Bem-te-vi

Fonte: Elaborado pelo autor

As observações em campo na escola Bem-te-vi iniciaram-se em 16/03/2015 e encerraram-se em 12/08/2015. Durante este período acompanhei as aulas de música em todas as seis turmas do Ensino Fundamental e Médio, totalizando quinze semanas e uma média de quinze encontros com cada turma. As observações foram interrompidas em dois momentos. Entre os dias 20/03 a 12/04, em função das observações que eu ainda realizava nas outras três escolas, uma vez que a Bem-te-vi, naquela altura, ainda não havia sido definida como a instituição para a realização do estudo de caso. Foram também interrompidas entre os dias 17/07 e 11/08, em razão do recesso escolar de julho. No planejamento inicial, as observações seriam concluídas no fim do primeiro semestre de 2015, em 15/07, dia em que estavam previstas as últimas aulas de Música do semestre para as turmas do 2º e 3º ciclos e Ensino Médio, nas quais ocorreriam avaliações planejadas pelo professor. Entretanto, neste dia a avaliação na turma do Ensino Médio ficou comprometida em função da presença de apenas dois alunos. Diante disso, foi agendada uma nova data em agosto, no retorno do recesso escolar, para a avaliação final desta turma.

3.3.2.1. A avaliação final com os alunos

No primeiro semestre de 2015 as produções dos alunos nas aulas de Artes Plásticas, Dança, Teatro e Música foram apresentadas em um evento denominado como “Festa da Cultura Popular Brasileira”, que tradicionalmente ocorre na escola no mês de julho e coincide com as comemorações da festa junina. Os trabalhos apresentados neste evento são produtos de projetos desenvolvidos no âmbito das disciplinas de Arte durante o primeiro semestre a partir da eleição de um tema de pesquisa comum²¹.

Em 2015 a festa ocorreu no dia 11/07. Na semana seguinte a este evento, última semana letiva prevista no calendário escolar, o professor de Música

²¹ O projeto de pesquisa e a festa encontram-se descritos na análise dos dados.

promoveu em todas as turmas uma avaliação. Nestes encontros os alunos, individual e coletivamente, sob a mediação do professor, avaliaram as atividades no semestre, os desempenhos e aprendizagens, os projetos desenvolvidos e a apresentação na festa. Foi também solicitado aos alunos pelo professor que realizassem um registro escrito de suas autoavaliações.

Mediante solicitação antecipada e concordância do professor, participei mais ativamente destas avaliações, formulando perguntas aos alunos, sem elaboração prévia, a partir dos temas emergentes nos debates e de minhas percepções em cada turma. Em princípio, havia planejado realizar entrevistas com alguns alunos. Entretanto, esta opção pela participação nas avaliações finais pareceu-me mais prática e eficaz, no sentido de conhecer as percepções de um número maior de alunos e das turmas em geral.

Propus ainda ao professor que neste dia todas as turmas assistissem à filmagem da apresentação de cada uma delas na festa final. O professor concordou e esta apreciação foi realizada a partir dos registros realizados por mim. O objetivo foi proporcionar às turmas oportunidades de assistir as produções desenvolvidas e aguçar a reflexão a cerca do processo e do produto. A participação nestes momentos avaliativos e a oportunidade de escutar e debater com alunos e professor suas impressões ao final do período letivo e após a apresentação de suas produções configurou-se como uma importante ferramenta de coleta de dados.

3.3.2.2. A entrevista com o professor de Música

A entrevista com o professor de Música ocorreu no dia 16/07. Minha intenção era realizar esta entrevista após a conclusão de todo o período de observação em campo. Entretanto, devido ao contratempo já relatado acima, a avaliação final da turma do ensino médio foi adiada para o dia 12/08. A fim de resguardar que não se passasse muito tempo da finalização das observações até a entrevista, optei por realizar a entrevista ainda no mês de julho. Esta opção justificou-se ainda no intuito de evitar contratempos que comprometessem sua realização, como indisponibilidade de tempo do professor no retorno às aulas em agosto e pela aproximação da data da minha viagem para a realização de um doutorado sanduíche logo no início de setembro.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) destacam a entrevista como estratégia

relevante a ser adotada em conjunto com outras técnicas, como a observação participante, a fim de que o pesquisador possa “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” percebendo intuitivamente suas maneiras de interpretar a realidade. Segundo os autores, em estudos envolvendo a observação participante, o fato do investigador já conhecer o sujeito pode conferir à entrevista um tom de “conversa entre amigos”, e até mesmo situações cotidianas podem ser transformadas pelo pesquisador em entrevistas.

Durante as observações em campo foram várias as situações em que tive, nos tempos livres, intervalos ou após os períodos letivos, a oportunidade de conversar com o professor. Nessas ocasiões, abordávamos assuntos relacionados às aulas, ao funcionamento da escola, a aspectos das nossas vidas pessoais e profissionais e a temas diversos do cotidiano. Contudo, optei por uma entrevista formal ao final do estudo, a fim de coletar informações específicas, assim como as percepções do professor em relação aos processos observados. O fato de já haver estabelecido com o professor uma relação amistosa e cordial garantiu o que Bogdan e Biklen consideram como “grande parte do trabalho” na entrevista que é “por o sujeito à vontade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134-135).

A entrevista ocorreu no dia seguinte à última aula antes do recesso de julho, quando o professor não necessitaria mais ir à escola. Assim, diante da necessidade de um espaço tranquilo e livre de possíveis interrupções e interferências no qual pudéssemos concentrar-nos na conversa, e do fato de eu e o professor morarmos no mesmo bairro, sugeri que a entrevista fosse realizada em minha casa. O professor passava por um período em que estava sem seu automóvel e, segundo me informou, com disponibilidade reduzida de horários, em função de compromissos familiares e institucionais em outro local de trabalho.

O professor concordou em realizarmos a entrevista em minha casa. A fim de facilitar seu deslocamento e garantir um tempo suficiente para nossa conversa, apanhei-o em um local combinado, almoçamos juntos em um restaurante próximo às nossas casas e iniciamos a entrevista às 12:30h. A entrevista durou uma hora e quinze minutos e, após concluída, levei o professor em meu carro até a porta de sua casa. Mediante anuência do professor, registrei toda a entrevista em vídeo com posterior transcrição integral.

A fim de abrir espaço para que o entrevistado relatasse “a sua história em termos pessoais”, optei por um modelo semiestruturado de entrevista, guiado por

questões gerais que possibilitasse uma abordagem ampliada de temas. Elaborei e propus sete questões (APÊNDICE 4) que o instigasse a, conforme recomendam Bogdan e Biklen (1994, p. 135,136) responder “livremente sobre os seus pontos de vista”, no intuito de enriquecer os dados recheando-os de palavras que revelassem a perspectiva do entrevistado. A partir de suas respostas, solicitei que esclarecesse alguns pontos, procurando incentivá-lo a ilustrar com exemplos ou ainda trazendo exemplos para ilustrar novas perguntas.

3.3.2.3. Outras fontes de dados

Além das fontes acima descritas, participei de duas reuniões do grupo de professores da área de Arte, nos dias 11/05 e 01/06; um ensaio programado pelo professor com pais de alunos que os acompanhariam cantando ou tocando instrumentos na apresentação final; acompanhei a “Festa da Cultura Popular Brasileira”; estabeleci diálogos informais com pais de alunos, professores e outros funcionários da escola.

Foram também colhidos documentos digitais baixados do site da escola na internet e da página da escola na rede social Facebook. Diversos folhetos informativos, panfletos e registros fotográficos de materiais produzidos pelos alunos também compõem o acervo de dados. Durante toda a observação foram realizadas anotações em um caderno de campo.

3.4. A análise dos dados e o relato da pesquisa

Considerando todo o período de observação participante acima descrito, foram realizadas cerca de cento e sessenta horas de observação em campo. Todo o material registrado em gravações de áudio, vídeo e imagens compõe um acervo de mais de quinhentos gigabytes em dados. Estes registros foram realizados utilizando uma filmadora portátil em resolução de imagem HD e áudio estéreo de alta definição. Alguns registros, em especial os fotográficos, foram realizados utilizando meu próprio aparelho celular e um tablet.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.89) a representação do plano geral de um estudo de caso assemelha-se a um funil, onde o início do estudo corresponderia à extremidade mais larga. Nesta extremidade os investigadores organizariam uma

“malha larga”, avaliando a adequação do terreno e das fontes de dados aos seus objetivos. A partir da recolha dos dados, segundo os autores, estes devem ser revistos e explorados até que sejam definidos os objetivos do trabalho. Em outras palavras, “de uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.90)

No percurso metodológico da presente pesquisa, a “malha larga” correspondeu ao momento em que selecionei quatro escolas a partir do perfil desejado. Um primeiro afunilamento se deu na definição da escola Bem-te-vi como contexto. Entretanto, após uma primeira análise dos dados coletados em observação participante, acompanhando projetos específicos desenvolvidos em cada uma das turmas nas quais o professor ministrou aulas, senti que seria conveniente delimitar a extremidade mais estreita do funil definindo um dos projetos como caso a ser estudado.

Referindo-se ao foco nos estudos de caso de observação, Bogdan e Biklen (1994, p.90) afirmam que o estudo pode centrar-se em uma organização ou em algum aspecto particular desta. Tradicionalmente, segundo os autores, este tipo de estudo se foca em “um local específico”, “um grupo específico de pessoas” ou “qualquer atividade da escola”, e que frequentemente estes três aspectos são combinados. Neste caso, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.91), “o investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo”. Na opinião de Morgado (2012),

o estudo de caso é uma técnica apropriada para procurar explicar os aspectos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informações específicas sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento durante um período de tempo prolongado (MORGADO, 2012, p.57).

Assim, compreendido como um acontecimento, uma atividade envolvendo pessoas em situação de reciprocidade durante um semestre letivo, o projeto desenvolvido pelo professor na turma do 3º Ciclo da escola Bem-te-vi foi definido como foco do presente estudo de caso.

3.4.1. A opção pela turma do 3º Ciclo

Durante o período de observação participante, alguns elementos, tópicos ou

padrões se repetiram e se destacaram. Seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994, p.221), estas possíveis “categorias de codificação” foram anotadas no caderno de campo para a futura preparação de uma “lista”, a fim de auxiliar a organização dos dados. Finalizada esta etapa, estas anotações foram revistas, com eventuais retomadas de algumas cenas por intermédio dos registros em áudio e vídeo.

Um primeiro aspecto observado foi que, nas turmas envolvendo alunos adolescentes ou jovens, 3º Ciclo e Ensino Médio, os processos apresentaram-se mais dialógicos, com participação mais crítica dos alunos. Esta característica tornou-se menos intensa conforme menor fosse a faixa etária, 2º e 1º Ciclo. Diante disso, os projetos desenvolvidos nas turmas do 3º Ciclo e Ensino Médio apresentaram elementos mais consistentes para a análise em relação aos referenciais teóricos da postura de trabalho por projetos.

Avaliando os dados coletados nas turmas do 3º Ciclo e Ensino Médio, percebi que os padrões, as possíveis categorias que emergiram em uma turma eram também percebidas na outra. No entanto, o projeto na turma do 3º Ciclo envolveu maior diversidade de ações, com divisão em subgrupos e desenvolvimento de subprojetos com objetivos específicos, porém integrando um único projeto da turma. Além disso, pelo volume de dados coletados, percebi que concentrar as análises em apenas um dos projetos conferiria mais objetividade ao estudo. Esta concentração possibilitaria ainda a compreensão e a descrição do projeto ressaltando sua dimensão temporal, estabelecendo relações com as diversas configurações dinâmicas do trabalho por projetos apresentadas pelos autores. Os dados colhidos na turma do 3º Ciclo foram suficientes para uma análise consistente, abrangendo categorias que, se também emergiram dos outros níveis de ensino, no 3º Ciclo puderam ser apresentadas e analisadas com mais objetividade.

3.4.2. A análise

Definido que as análises se concentrariam no projeto desenvolvido na turma do 3º Ciclo, todas as quinze aulas observadas nessa turma foram assistidas a partir dos registros em vídeo e, seguindo as anotações realizadas no caderno de campo, integralmente transcritas. Este material incluiu uma aula em que ocorreu um ensaio geral e a em que foi realizada a avaliação final proposta pelo professor. Foi também

transcrita integralmente a apresentação realizada pela turma na “Festa da Cultura Popular Brasileira”.

GIBBS (2009, p.67,68) apresenta duas possibilidades para a codificação de categorias de análise. Na primeira, o investigador se basearia em conceitos provenientes, dentre outras referências, da literatura de pesquisa. Dessa maneira, os dados seriam lidos a partir de listas de códigos previamente preparados. Na segunda, referida pelo autor como “codificação aberta”, o pesquisador faria uma leitura procurando testar “o que está acontecendo” e, “na medida do possível”, procurando desvincular-se de concepções. O autor ressalta, entretanto, que estas duas abordagens não são excludentes e que “a maioria dos pesquisadores se movimenta entre as duas fontes de inspiração na sua análise”.

Na leitura das transcrições das observações realizadas na turma do 3º Ciclo procurei adotar a postura integrada, procurando identificar as categorias de análise a partir do desenrolar dos acontecimentos, porém tendo também em mente os fundamentos teóricos e as variadas configurações propostas pelos autores como momentos, fases, ou etapas de um projeto. Seis categorias emergiram desta leitura: (i) a estruturação do projeto, envolvendo o contrato pedagógico e possíveis desdobramentos; (ii) as posturas dos atores, referindo-se ao papel mediador do professor e às autonomias dos alunos; (iii) a pesquisa intercultural, relacionada à temática do projeto desenvolvido; (iv) as relações entre processo e produto; (v) o ensino e a aprendizagem de conteúdos, abordando suas naturezas: conceitual, procedimental e atitudinal; (vi) a metacognição, referente à reflexão quanto aos próprios processos de aprendizagem.

A análise dos dados se deu pela triangulação das diversas fontes em diálogo com os referenciais teóricos apresentados na revisão bibliográfica e outros decorrentes de necessidades surgidas a partir das observações. Stake (2012, p. 126) relaciona alguns protocolos aos quais o pesquisador pode recorrer para validar a interpretação. Dentre eles, o autor cita a “triangulação das fontes de dados”, como possibilidade de confirmação “se o fenômeno ou o caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente”. Neste sentido, a triangulação constitui-se como relevante ferramenta para a análise de um projeto no qual, por diversos momentos, ações diversificadas ocorreram simultaneamente e em diferentes etapas.

3.4.3. O relatório

Discorrendo quanto à escrita do relatório nos estudos de caso, Stake (2012, p.141) aponta que por vezes “será útil apresentar o relatório em formato de história e, muito mais frequentemente, será útil contar algumas histórias e usar pequenos episódios para ilustrar o que está a acontecer”. No entanto, esclarece que “relatar um estudo de caso não é simplesmente contar uma história”. Segundo o autor, os elementos de uma história giram em torno dos problemas vivenciados pelos personagens em determinado contexto e dos esforços e percursos que transcorrem até que cheguem a uma solução. Contudo, o autor adverte que um caso inclui problemas e resoluções, mas sua essência encontra-se para além destes, de forma que, “no estudo de caso o caso precisa ser mais abrangente e mais concreto, e de estar mais envolvido na sua vida natural, do que as próprias questões problemáticas revelam”.

Em outro momento, referindo-se à necessidade de escuta e compreensão das histórias que nos contam os casos únicos, em nota, Stake (2012, p.17) afirma que

muita da nossa recolha de dados de outras pessoas assumirá a forma de histórias que elas contam e muito do que podemos transmitir aos nossos leitores manterá essa forma. Uma das escolhas que cada um de nós fará ao apresentar o caso será o quanto usará a forma de história (STAKE, 2012, p.17).

O relatório do presente estudo apresenta-se estruturado de forma a descrever uma história. A perspectiva, neste caso, em acordo com Hernandez (2004, p.13) é a de que “um projeto de trabalho é, sobretudo, um formato para a indagação que nos permite estruturar e contar uma história”, construída pelos próprios atores, e que “requer flexibilidade em face dos limites temporais artificiais e forçados”. Para o leitor, a opção por este formato facilitará a compreensão da dimensão temporal da ação em projetos, percorrendo momentos dinamicamente interligados (ALVAREZ LEITE, 2014).

A história será permeada por pequenos episódios, aqui denominados como cenas, que explicitam e remetem às categorias de análise que emergiram das observações. No transcurso do tempo, estas categorias transpareceram em situações, em cenas diversas, e puderam ser analisadas sob variados ângulos. Oferecidas aos leitores, pretende-se que as cenas possibilitem a inclusão de seus

próprios pontos de vista e possíveis reinterpretações para a mesma história.

Rabitti (1999, p.34) destaca que “um estudo de caso é uma pesquisa aprofundada sobre um único caso”. Diante disso, “a abundância das descrições, a riqueza dos detalhes têm por objetivo fornecer aos leitores muito material bruto”, a fim de que possam vivenciar uma experiência vicária, substitutiva. Segundo a autora, é importante que os leitores atribuam novos significados às experiências, que podem ser inclusive contrastantes em relação aos atribuídos pelo pesquisador. Bresler (2000, p.8), por sua vez, afirma que “uma descrição abundante ajuda os leitores a construir as suas próprias interpretações, facilitando, ainda, o próprio reconhecimento da subjetividade” (BRESLER, 2000, p.8).

Nesse sentido, antes de tudo vale ressaltar que, sob uma perspectiva qualitativa, a história contada, as descrições e análises atravessaram as lentes de um indivíduo. No caso, um professor de quarenta e sete anos de idade, solteiro, de cor branca, proveniente de família de classe média, atuante em um centro de formação, experimentação e pesquisa na educação básica, bacharel em Direito, licenciado e mestre em Música, realizando uma pesquisa para a qual se dedicou ao estudo de variadas concepções de uma postura pedagógica com a qual se identifica.

Descrevo momentos relevantes na proposição, desenvolvimento e conclusão das atividades realizadas, confrontando minhas observações às percepções dos atores sociais. A análise apresenta-se permeada por diálogos teóricos, em especial com os principais autores que referenciaram a visão de trabalho por projetos nas quais se baseia a presente investigação, procurando localizar, conforme as configurações propostas por cada um deles, o desenrolar do projeto em cada uma de suas fases.

CAPÍTULO 4: CONHECENDO A ESCOLA BEM-TE-VI E OS ATORES SOCIAIS

As descrições e informações referentes à escola Bem-te-vi que se seguem têm como referência as observações em campo, a entrevista com o professor de Música e dois documentos institucionais, ambos disponibilizados no site da escola na internet: o Projeto Pedagógico (PP) e o Vídeo Institucional. Os documentos serão citados, mas as referências serão omitidas a fim de garantir o sigilo em relação à instituição.

Quanto ao primeiro, é apresentado pela escola como “um instrumento de gestão democrática” que se renova constantemente pela reflexão coletiva quanto aos “princípios e valores que fundamentam a prática da Escola”. No primeiro semestre de 2015, quando foram realizadas as observações em campo, a versão disponibilizada no site era a de 2012. Entretanto, em dezembro de 2015 a escola divulgou uma nova versão que se apresentava mais congruente em relação ao contexto observado. A principal e mais significativa mudança refere-se às alterações no espaço físico que, conforme será descrito a seguir, remete a uma atualização das opções pedagógicas da instituição. No documento, a escola esclarece que “as reflexões, aprendizagens e avanços realizados ao longo de um ano são incorporadas para o seguinte” a fim de que sejam mantidas a “coerência e consistência deste Projeto Pedagógico”. Neste sentido, optei por utilizar o documento de 2015 como referência. Quando ao vídeo institucional, a versão foi acessada em novembro de 2016 e o documento descreve as principais mudanças na estrutura da escola a partir de 2015, em especial em relação às inovações na configuração do espaço físico.

4.1. O espaço físico

A escola Bem-te-vi está instalada em um bairro de classe média/alta de Belo Horizonte em um prédio de três andares antigo e bem conservado. A arquitetura é composta por elementos no estilo neocolonial e modernista e o terreno possui 2.000 m² de área livre e arborizada. No pátio interno ao prédio há uma quadra poliesportiva coberta e uma quadra descoberta de peteca e voleibol. Há neste espaço também uma pequena arena e uma cantina. Os alunos da Educação Infantil contam com um pátio exclusivo, com playground, tanque de areia e casinha de brincar.

No prédio, diversas salas são destinadas às atividades administrativo-pedagógicas, incluindo direção, coordenação, auxílio pedagógico, recepção, almoxarifado, reprografia, setor financeiro, sala de professores, núcleo de pedagogia, sala do grêmio estudantil e depósitos de materiais diversos. A escola conta ainda um auditório com capacidade para até cento e oitenta pessoas, laboratório de ciências, cozinha pedagógica, sala de vídeo, sala de computação, uma sala coberta com tatame destinada a práticas corporais, sala adaptada para o uso de jogos pedagógicos, além de dez banheiros para uso dos alunos, três destinados aos funcionários e um aos visitantes.

No ano em que foram realizadas as observações a escola havia passado por mudanças significativas na organização do espaço físico. Havia sido construídos dois salões ambientes, de aproximadamente 160 m², destinados a abrigar os alunos dos 2º e 3º ciclos e Ensino Médio, e outro menor, destinado aos alunos do 1º ciclo, com um espaço reservado aos alunos do primeiro ano, considerados como “grupo em transição” da Educação Infantil a este nível. A Educação Infantil, por sua vez, contava com dois salões ambientes no andar térreo. Além destes espaços comuns a alunos de um mesmo nível escolar, a escola contava ainda com dois outros salões ambientes, um de Ciências Naturais e Matemática e outro de Ciências Humanas e Sociais e Linguagens. Em relação à Biblioteca, a escola havia também neste ano abandonado o modelo centralizador do acervo e os “mais de 12.000 livros, DVDs e VHS” foram distribuídos pelos ambientes de estudo pra que os alunos pudessem acessá-los diretamente.

Segundo informações no vídeo institucional da escola, esta nova configuração representava um ideal de educação que se diferenciava do modelo transmissivo. Paredes foram derrubadas para que as antigas salas de aula dessem lugar a grandes ambientes de aprendizagem. A proposta é que os alunos conheçam os conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem alcançados em cada ciclo e negociem com os professores um conteúdo a ser estudado a cada momento. Após esta definição, um prazo é estabelecido para que o aluno realize as aprendizagens com as quais se comprometeu. Os professores oferecem aos alunos roteiros contendo perguntas, desafios, dicas com o objetivo de auxiliá-los nas aprendizagens.

Os alunos trabalhavam nestes grandes ambientes de aprendizagem agrupados em mesas com quatro alunos cada. Possuíam liberdade para consultar

diversos materiais e fontes de informação, incluindo a internet. As dúvidas deveriam ser resolvidas primeiramente entre eles. Caso sentissem necessidade, poderiam recorrer a um dos professores que os acompanhava. Quando o aluno sentisse que havia alcançado um objetivo de aprendizagem poderia informar isso ao professor, que marcaria uma data para uma avaliação. Se aprovado, o aluno poderia negociar um novo conteúdo.

Segundo consta no PP, “as disciplinas que necessitam de espaços específicos - Arte, em suas quatro modalidades²², Educação Física, Prática Corporal²³, Inglês/Espanhol funcionam segundo requisitos específicos”. No caso das artes, as aulas de Música e Artes Plásticas aconteceram, quando da observação, em salas específicas para cada disciplina dispondo de instrumentos e materiais. A Dança e o Teatro ocuparam espaços como o auditório ou a sala de Práticas Corporais.

4.1.2. A sala de música

A sala de música situava-se na parte térrea da escola, em um local mais isolado em relação aos demais espaços, ao lado do portão de entrada e saída dos alunos. Apesar de voltada para a parte interna do prédio, assemelhava-se a uma garagem, com porta metálica de enrolar manual na entrada e sem janelas. O espaço interno era de cerca de 20 m². Apesar da pequena dimensão e do fato de não dispor de janelas, a sala era arejada e bem iluminada, uma vez que havia um espaço livre de circulação de ar à frente e iluminação elétrica. Um toldo de lona na porta, ao mesmo tempo em que protegia a sala em dias de chuva, ampliava o espaço para as aulas.

Havia nas duas paredes laterais e na do fundo, um assento contínuo em alvenaria. Ao fundo e nas laterais, prateleiras serviam como depósitos para os instrumentos. As paredes eram pintadas na cor branca e o piso em azul, assim como os assentos em alvenaria. Um quadro branco para anotações em pincel havia sido adaptado ao fundo.

A sala dispunha de diversos instrumentos musicais: dois violões, uma marimba grande de madeira, com três oitavas e dois planos de teclas, um para as

²² Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas.

²³ Capoeira, Tai Chi Chuan, Aikidô e Yoga.

notas naturais e outro para os acidentes, uma bateria, um teclado, um xilofone, uma lira, também cromática, duas congas e diversos tambores menores para serem tocados com as mãos ou com baquetas. Havia ainda um aparelho de som com entrada auxiliar que possibilitava a conexão de áudio proveniente de computador ou celular, um amplificador multiuso e um microfone com pedestal. Quinze cadeiras plásticas ficavam empilhadas próximas à porta e eram frequentemente utilizadas, uma vez que os assentos em alvenaria não eram suficientes para o número de alunos nas turmas.

Em frente à sala havia um pequeno pátio de cerca de 30 m² que, nos horários de chegada e saída, servia como passagem para os alunos da escola. O professor utilizava com frequência este espaço durante as aulas de música. Havia neste local uma escada que dava acesso ao pátio principal.

4.2. Estrutura institucional e participativa

Segundo consta no PP, a estrutura organizacional da escola Bem-te-vi é constituída em três níveis. No “nível estratégico” estão a Direção e a Supervisão Pedagógica. No “nível intermediário ou tático”, a equipe técnica composta pelos Coordenadores de cada ciclo, os Articuladores de cada área de conhecimento, os Psicólogos, a Assessoria de Planejamento e Comunicação e o Departamento Administrativo. No “nível operacional”, as unidades executivas como a Secretaria, subordinada à Direção, e os núcleos e setores de apoio, manutenção, subordinados ao nível intermediário.

O documento indica que existem na escola duas instâncias colegiadas: o Conselho de Classe e o Conselho Escolar. O primeiro é constituído pelo conjunto de professores atuantes em um ciclo e o respectivo supervisor. Ocasionalmente, mediante aprovação pelo Supervisor, este Conselho conta também com a participação de representantes do Grêmio Estudantil e representantes da Associação de Pais. A este Conselho cabe deliberar quanto a questões pedagógicas referentes à vida escolar dos alunos, como estratégias de aprendizagem demandadas especificamente por alguns ou ainda em relação a aprovações, retenções, ou progressões de um ciclo a outro.

O Conselho Escolar, por sua vez, tem caráter consultivo e de assessoria à Direção. É composto pelos Supervisores Pedagógicos, Coordenadores de Ciclo,

Articuladores de Área, Psicólogo, Assessor de Planejamento e Comunicação, Auxiliar de Coordenação, além de representantes da Associação de Pais e do Grêmio Estudantil.

A participação direta dos alunos se dá em dois espaços. Dentro do ciclo, pela Assembleia de Alunos, e em âmbito ampliado, nas Assembleias Gerais, que podem ser convocadas pela Direção ou Supervisão.

4.3. Os fundamentos políticos pedagógicos

No vídeo institucional, o conhecimento na escola Bem-te-vi é apresentado dividido em seis áreas: Linguagens, Arte, Ciências Naturais, Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Corpo e Mente. Assim organizada, a escola advoga que não pretende educar somente a cabeça do jovem ou da criança, mas responsabilizar-se pela formação do ser humano em todas as suas dimensões, a sensibilidade, a criatividade, a consciência corporal e o intelecto. Neste sentido, afirma no PP pretender a formação integral do aluno para que se constituam como “cidadãos éticos, solidários, responsáveis, curiosos, criativos, críticos, simples, espontâneos, afetivos, autoconfiantes, sociáveis e autônomos”.

Epistemologicamente, a escola apresenta-se fundada no construtivismo, no sentido da autoria do conhecimento pelos próprios alunos, da valorização das subjetividades na interpretação da realidade e da evolução global do ser humano, para além do crescimento intelectual, que se da no convívio social e na interação com realidade e com a cultura.

Politicamente, a escola afirma pretender proporcionar uma vivência democrática, fundada na cooperação, no respeito às diferenças, na liberdade de expressão “artística, literária, científica, crítica”, no debate de ideias, na troca de pontos de vista e na compreensão e respeito ao outro.

4.3.1. Os Ciclos de Formação

A organização dos alunos pelos níveis de ensino na escola Bem-te-vi se dá por “Ciclos de Formação” com duração de três anos cada. Esta opção é justificada no PP em função da coerência com a “epistemologia construtivista” e pela opção política de educação pelos “valores democráticos”. O argumento apresentado é o

respeito às diferentes estratégias e ritmos de aprendizagem de cada criança ou jovem. Segundo o documento, “a organização em ciclos permite contemplar essas diferenças garantindo um período contínuo de trabalho ao longo do qual o aluno desenvolve as competências de cada área de acordo com seu ritmo”.

Na prática, os alunos de cada Ciclo são agrupados em cada um dos salões ambientes onde realizam suas aprendizagens. A Educação Infantil apresenta-se dividida em dois Ciclos. O primeiro recebe crianças entre dois e três anos de idade, agrupadas em salões de até vinte e oito alunos. O segundo recebe alunos entre quatro e cinco anos com um número máximo de quarenta alunos no salão. No Ensino Fundamental a divisão se dá em três Ciclos. No primeiro, encontram-se crianças entre seis e oito anos com um número máximo de noventa e dois alunos. O segundo recebe os pré-adolescentes, entre nove a onze anos, com um máximo de noventa e seis alunos. O terceiro Ciclo, integrado por adolescentes com idades entre doze a quatorze anos, recebe também até noventa e seis alunos. Os jovens do Ensino Médio estão agrupados em um único Ciclo com capacidade máxima de receber noventa e seis alunos. A soma das capacidades máximas de alunos aponta que a escola Bem-te-vi comporta até quatrocentos e quarenta e oito alunos distribuídos entre todos os níveis de ensino durante um ano letivo.

4.3.2. O recurso aos projetos

No intuito de formar jovens capazes de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação do mundo a escola apresenta como estratégia prioritária para a produção do conhecimento a pesquisa, que, segundo consta no PP, “deve permear cada proposta concreta de ação”. Neste sentido, apresenta a realização de projetos de pesquisa como estratégia privilegiada, conceituando projeto como

uma proposta de investigação aprofundada, individual ou em grupo, sobre determinado tema ou questão desafiadora, resultando em uma apresentação, vivência ou produto, e cuja realização demanda a construção de competências intencionadas (PP, 2015).

Vinculados à construção de competência, os projetos na escola Bem-te-vi são apresentados como possíveis “eixos de sustentação do trabalho das diversas áreas de conhecimento dando significado real a atividades escolares a eles associadas”.

As “diretrizes formativas” da escola Bem-te-vi, ou os “objetivos comuns a

todas as áreas que devem ser assumidos por todos os educadores e trabalhados transversalmente” são definidas em dois níveis: as “gerais”, comuns a todos os ciclos; e as “específicas”, referentes aos objetivos essenciais de cada ciclo. Em relação ao 3º Ciclo, dentre as diretrizes específicas encontra-se o desenvolvimento da compreensão da “estrutura de um projeto formal” e a competência de “desenvolver projetos coletivos atuando em grupo de maneira cooperativa” demonstrando iniciativa, autonomia e comprometimento com o processo e o resultado.

Ao logo do período letivo a escola promove alguns eventos “de caráter cultural”, “de enriquecimento curricular” ou de “encerramento de projetos”. Dentre estes eventos, a escola elenca a “Festa da Cultura Popular Brasileira”, que encerra o primeiro semestre letivo apresentando as produções realizadas em projetos desenvolvidos em cada turma nas disciplinas da área de Arte a partir de um tema escolhido pela comunidade escolar. O projeto desenvolvido pela turma do 3º ciclo no ano de 2015 foi o objeto de estudo na presente pesquisa.

4.4. Os atores sociais

4.4.1. O professor de Música

O professor de Música tinha trinta e quatro anos quando da coleta de dados em campo. Como músico, se apresentou como percussionista, tendo a marimba como instrumento principal, mas informou que tocava também violão e bateria.

Integrava uma banda que executava repertório composto por clássicos africanos e batidas contemporâneas orquestradas por instrumentos de percussão africanos típicos, como o Balafon, as Bongas e o Tabalá.

Apresentava-se para as aulas trajando tênis, calças tipo *training*, camisas de malha ou roupas fabricadas em tecidos leves, em tons e estampas que, normalmente, referiam-se a elementos da cultura popular, cultura afro-brasileira, latino-americana ou oriental. Usava um corte de cabelo tradicional, baixo, mas descontraído. Segundo me contou, até pouco tempo antes de nos conhecermos, usava cabelos compridos e cortou para doá-los a uma instituição de apoio a pessoas em tratamento do câncer. Tratava os alunos com cordialidade e expressava-se com tranquilidade, evitando exaltar-se, mesmo em momentos de maior agitação das

turmas.

Era o único professor a ministrar a disciplina Música na escola Bem-te-vi. Iniciou suas atividades profissionais na instituição em 2011 e atuava em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Encontrava-se vinculado ao grupo de professores da área de Arte, compondo uma equipe que contava com mais um professor de Teatro, uma professora de Dança e uma professora de Artes Plásticas, sendo esta última a articuladora desta equipe. Além de sua atuação profissional na escola, o professor era também pai de duas crianças alunas da escola, sendo que, no período de observações em campo, uma delas frequentou suas aulas nos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo o professor, ele próprio teria sido aluno da escola.

Na entrevista, relatou um pouco de sua história pessoal, formação e atuação profissional. Filho de pai músico e mãe atriz, nasceu no Peru, onde viveu por duas temporadas, a primeira, até os quatro anos de idade.

“Minha mãe é, era, atriz, porque ela não é mais. Meu pai sempre foi um ótimo músico, assim, tinha uma voz de cantor e tal. Eu andava nessa área das artes lá no Peru, quando eu morava lá. (...) A família da minha mãe é meio hippie, né. Foi viajar pela América Latina e por isso eu nasci no Peru”.

Não possui uma formação em curso superior para além de um curso não concluído de Ciências Sociais na UFMG, mas relatou experiências de formação e atuação profissional em áreas diversas, incluindo passagens pelas variadas modalidades artísticas e pela medicina oriental.

Na área da Música, disse haver começado estudando um pouco de violão quando adolescente, passando depois para a bateria, quando teve a oportunidade de estudar, em aulas particulares, com diversos professores em Belo Horizonte e adquirir suas primeiras noções de leitura rítmica. No mesmo período, ingressou na Fundação de Educação Artística (FEA)²⁴ onde, além de dar continuidade a seus estudos de percussão, frequentou também algumas aulas de piano e de canto. Não chegou a concluir o curso nesta instituição. *“Não completei. Eu fiquei mais ou menos na metade”.*

Em sua segunda temporada fora do Brasil, após trancar sua matrícula no

²⁴ Entidade sem fins lucrativos fundada em 1963, situada em Belo Horizonte, que tem como objetivo contribuir para a democratização, o aprimoramento e a atualização do ensino das artes e, em particular, da música.

curso de Ciências Sociais, se mudou novamente para o Peru, onde viveu por um ano.

Nesta ocasião, disse haver sido aluno de um percussionista peruano com quem estudou instrumentos típicos daquele país, enfatizando o cajón. Relatou que no Peru frequentou um curso de docência em danças folclóricas peruanas, participou de um grupo de teatro e se envolveu com o circo, *“e aí, lá também tive contato com circo. Então trabalhei com trapézio, com algumas coisas desse tipo. Voltando, também fiz curso de circo aqui”*. Contou também que já trabalhava com *Shiatsu* antes de seu retorno ao seu país de nascimento e que, naquele país, teve a oportunidade de conhecer um acupunturista que trabalhava com música.

“Ele fazia o Ticum, que é a manipulação da energia, né? Tem várias formas de manipular energia e uma delas é com a música. É tipo uma musicoterapia, assim (...) comecei a trabalhar com ele fazendo Shiatsu e comecei a aprender muita coisa de medicina chinesa com ele também”.

O professor relatou que deu continuidade a estes estudos quando retornou ao Brasil. *“Fiz um curso de acupuntura, dois anos, depois fiz mais um outro, mais dois anos. Então estudei bastante também medicina chinesa”*. A partir daí, descreveu como passou a ser sua atuação profissional.

“Minha atuação era assim: como músico, tocando e pesquisando a música afro-brasileira, e atendendo as pessoas com medicina chinesa, Shiatsu e, depois que fiz o curso de acupuntura, com a acupuntura. (...) Mas eu comecei a dar aula, assim, eu já tinha dado umas oficinas lá no Peru mesmo, mas eu comecei a dar aula mais foi em 2008, eu acho, quando eu entrei lá no projeto que chama Educação pelo Tambor, lá em Contagem”.

Além de todas as referências formativas descritas, o professor afirmou haver participado também de festivais e workshops, ter estudado o pandeiro *“por conta própria”*, realizado estudos com um percussionista *ogan*, ligado às religiões de origem africana, além de haver participado de um grupo de capoeira e estudado dança afro, com participação em uma companhia de dança neste estilo. Entretanto, reconhece como sua maior referência o líder da banda na qual participa há doze anos, um percussionista senegalês radicado no Brasil. Relatou que havia montado um grupo de percussão para pesquisa da música brasileira. Em uma ocasião, os integrantes deste grupo convidaram este percussionista para participar de um show. A partir daí, segundo o professor,

“a gente se juntou com ele e formamos o grupo. E aí, todo ensaio é uma aula com ele. Então, tem doze anos que eu tô estudando com ele. Toda aula, todo ensaio é uma aula. Então é uma outra linguagem também, um outro universo, um universo africano, né! Uma coisa é um universo afro-brasileiro, totalmente diferente do universo africano, que é totalmente diferente dos outros universos que eu já fui”.

Em relação a sua atuação em escolas regulares, o professor contou que nunca tinha tido esta experiência até o nascimento de seus filhos, quando passou a oferecer oficinas de música na escola na qual eles estudaram por seis anos. Em 2011 foi contratado pela escola Bem-te-vi, onde suas crianças passaram a estudar, e também pelo projeto Arena da Cultura, escola livre de artes vinculada à Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. Quando da coleta dos dados o professor atuava nestas duas instituições.

Nas aulas observadas, o professor utilizava e tocava o violão, o teclado, a bateria, a flauta doce e os instrumentos de percussão, incluindo uma marimba de madeira. Dentre estes instrumentos, demonstrava possuir mais desenvoltura nos instrumentos de percussão, mas executava os demais com habilidade para criar e demonstrar ideias e exemplos musicais. Tive também a oportunidade de, a convite dele, assisti-lo em uma performance ao vivo, como músico, na banda na qual participava tocando o Balafon e que tinha o percussionista senegalês como líder. Percebi que desenvolviam um trabalho consistente, com músicos integrados, bem ensaiados e, incluindo o professor, bastante habilidosos.

4.4.2. O perfil dos alunos e das turmas

A escola Bem-te-vi é frequentada predominantemente por alunos de classe média ou alta. Por política expressa no PP, reserva vagas para alunos bolsistas mediante comprovação de “carência econômico-financeira”, em especial a moradores de uma comunidade localizada em suas proximidades. No mesmo documento, a escola afirma empenhar-se em acolher crianças e jovens portadores de necessidades especiais. Nas turmas de Música observadas percebi, em uma das turmas do 1º Ciclo, um aluno portador de Síndrome de Down e, na turma do 3º Ciclo, um aluno bolsista. Isso não significa afirmar que não havia outros com algum destes perfis. No entanto, estes foram os que pude perceber ou foi-me informado pelo professor.

A escola Bem-te-vi afirma, no PP, estar entre os diferenciais pelos quais é

reconhecida pela comunidade o fato de os alunos não serem obrigados a utilizar uniformes escolares. Durante o período de observação, este me pareceu ser realmente um diferencial no sentido de conferir maior identidade aos alunos. Os alunos frequentavam as aulas vestindo as roupas de sua preferência, normalmente, calças jeans, bermudas, saias, vestidos, camisetas, tênis, sandálias. Havia uma recomendação expressa no PP de que evitassem “excessos” no vestuário. Em geral, eram roupas leves, coloridas, estampadas e tipicamente utilizadas por crianças e jovens. A partir do mês de junho os agasalhos passaram a ser mais frequentes. Havia ainda alunos que frequentavam as aulas utilizando roupas ou elementos que remetiam à diversidade de nacionalidades, orientações filosóficas ou espirituais, como turbantes, *Icharb*²⁵, véus. Nas aulas de música, entretanto, não havia nenhum aluno com este perfil de vestuário.

Nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental não percebia crianças portando *smarphones* ou aparelhos celulares durante as aulas. No entanto, a partir do 3º Ciclo estes equipamentos eram mais frequentemente levados para as aulas de Música pelos alunos. Na turma do Ensino Médio houve um momento em que passei a levar um filtro de linha com mais tomadas para garantir que eu pudesse conectar a bateria da minha filmadora à tomada, uma vez que a concorrência com os carregadores de celulares dos alunos era grande. O uso destes aparelhos, segundo consta no PP, só é permitido nas aulas mediante autorização e “dentro de condições específicas”. Nas aulas de Música, especialmente por alunos do 3º Ciclo e Ensino Médio, estes equipamentos foram por diversas vezes utilizados, a pedido do professor ou com consentimento tácito, como ferramentas de apoio às atividades, como consultas, registros e tratamento de áudio.

As turmas de Música possuíam, em média, entre dezoito e vinte e dois alunos, número, a meu ver, elevado se consideradas as especificidades práticas da disciplina e as dimensões da sala de música. O comportamento dos alunos durante as aulas era, em geral, o típico de cada faixa etária. Os alunos brincavam entre si, conversavam, se desentendiam e por vezes era preciso que o professor chamasse suas atenções por algum excesso. No entanto, não presenciei problemas como discussões ofensivas, agressões verbais ou físicas. Os alunos se tratavam, assim como tratavam o professor, com respeito e cordialidade.

²⁵ Roupas semelhantes às túnicas masculinas, utilizadas pelas mulheres em países árabes, normalmente acompanhadas por um lenço na cabeça.

4.4.2.1. A turma do 3º ciclo

Durante o semestre vinte e dois alunos frequentaram as aulas na turma de música do 3º ciclo. Deste total, dois novos alunos ingressaram da metade para o fim do semestre, provenientes de outras turmas de Arte ou de outros ciclos e um aluno que havia iniciado na turma foi transferido para o Ensino Médio. Ao final do semestre a turma era composta por vinte e um alunos, sendo dezenove meninos e apenas duas meninas. A faixa etária do grupo era entre doze a quatorze anos.

Na análise, o nome dos alunos foi substituído por nomes fictícios. Optei por não descrever ou traçar perfis para cada um deles aqui e apresentá-los contextualmente, conforme suas atuações nas atividades descritas, de forma que o perfil de cada um e da turma será construído no decorrer da análise.

CAPÍTULO 5: A GÊNESE DO PROJETO

Neste capítulo, inicio descrevendo uma ação da escola, mais especificamente dos professores de Arte, envolvendo toda a comunidade escolar na escolha de um tema de pesquisa transversal a todas as disciplinas da área durante o primeiro semestre. Esta ação precedeu o projeto na turma do 3º Ciclo e conhecê-la é importante para as posteriores reflexões em relação aos processos pedagógicos desenvolvidos especificamente nesta turma.

Na sequência, analiso os momentos iniciais do projeto desenvolvido na turma do 3º ciclo, explicitando sua estruturação. Apresento um quadro da estrutura inicial, situando o projeto em relação a outras disciplinas escolares, abordando a questão das possíveis inter-relações entre elas. Analiso o estabelecimento do contrato pedagógico e os primeiros passos na etapa de execução.

5.1. A eleição de um tema de pesquisa para a área de Artes

A observação das atividades pedagógicas em campo teve início em uma segunda-feira, no dia dezesseis de março. Neste dia, aconteceram as apresentações nas quais os alunos defenderam, perante os colegas e comunidade escolar, as propostas de um tema comum de pesquisa que iria nortear as atividades em todas as disciplinas da área de Arte no primeiro semestre. Segundo informações da professora articuladora da área, que atuava como professora de Artes Plásticas, e do professor de Música, este era um projeto da área de Arte, que envolvia toda a comunidade escolar na escolha do tema que seria trabalhado pelos professores desta área em cada disciplina, Dança, Teatro, Artes Plásticas e Música, e respectivas turmas. Segundo estes professores, o trabalho envolveria pesquisa, criação, execução e avaliação, e os produtos finais seriam apresentados em uma festa, que tradicionalmente ocorria em julho, encerrando as atividades escolares no primeiro semestre.

Recebi do professor de Música um documento interno da escola que tinha como título “Planejamento Projeto Festa da Cultura Popular²⁶”, da área de Arte, e

²⁶ Este foi o único documento no qual o nome da festa apareceu como: “Festa da Cultura Popular”. Nos demais, produzidos pela escola as vésperas da festa: circulares, panfletos, convites, programação, o nome apareceu como “Festa da Cultura Popular Brasileira”.

descrevia todas as etapas do processo de escolha de um tema de pesquisa. Tratava-se de um cronograma descritivo de cada atividade, indicando o setor, área ou funcionário responsável pela execução. O documento indicava que o processo de escolha teve início em vinte e três de fevereiro e previsão de conclusão para dezessete de março.

Naquele dia, de acordo com o cronograma, já havia acontecido uma conversa com os alunos sobre o funcionamento do “varal de ideias” e divulgação para toda a comunidade escolar. Este “varal”, uma corda estendida em uma área coberta no pátio central da escola, ficou aberto no período entre os dias dois a dez de março, recebendo propostas de qualquer aluno ou membro da comunidade escolar, que deveriam anotá-las e pendurá-las no varal. Paralelamente, foi formada a comissão eleitoral, composta por alunos, com a participação de professores, que confeccionaram as cédulas eleitorais e as urnas.

No dia onze de março, um professor da área de Arte recolheu todas as propostas e a equipe de Arte realizou a pré-seleção de quatro delas. As propostas foram divulgadas e os proponentes das ideias pré-selecionadas foram orientados para que preparassem uma apresentação destas propostas à comunidade escolar. Foram quatro as propostas pré-selecionadas: cultura afro-brasileira; cultura da rua e da favela; folclore mineiro e brasileiro; 450 anos do Rio de Janeiro.

Durante a manhã e a tarde do dia dezesseis de março, seguindo um cronograma por níveis de ensino (Educação Infantil, 1º, 2º, 3º Ciclos e Ensino Médio), ocorreram as apresentações, seguidas imediatamente pelas votações. A conclusão do processo de votação e a contagem geral dos votos aconteceram neste mesmo dia, sendo o resultado divulgado no dia seguinte.

As apresentações foram realizadas no auditório da escola. A professora articuladora da equipe de Arte e o professor de Música estiveram presentes em todos os horários. Das nove às dez horas ocorreu a dos alunos do 3º ciclo, ensino médio, funcionários e familiares. Quatro grupos de alunos apresentaram suas propostas, um grupo de cada vez, sempre apoiado em apresentações de PowerPoint. Chamou minha atenção a participação geral de todos. O auditório estava cheio e a plateia, formada em grande maioria por alunos, escutava com atenção. Alguns adultos estavam presentes, mas eu ainda não podia distinguir quais eram professores, funcionários ou pais dos alunos.

Os participantes pareciam focados em relação aos objetivos daquele

encontro, mesmo que, por vezes, algumas falas gerassem polêmicas ou brincadeiras. Quando o volume das conversas paralelas começava a aumentar, algum professor, ou algum aluno do grupo que estava apresentando, erguia um dos braços com a palma da mão aberta e, sem muita demora, ganhava a atenção do grupo. Percebi que este gesto de erguer a mão já era bem conhecido por todos e significava que alguém solicitava atenção. Também havia o gesto para quando alguém desejava solicitar sua vez para falar, levantando o braço com o dedo indicador da mão erguido.

O clima era de compromisso em relação ao que se propunham realizar, mas era descontraído também. Os presentes faziam questionamentos, ouviam as explicações, comentavam, se divertiam com algumas falas. Percebi um clima tipicamente juvenil. Diversas perguntas, personagens e temas ligados às propostas surgiram, gerando brincadeiras, debates, conexões com outros temas. Um aluno questionou: “vamos ter que dançar samba?” ao grupo que defendia o tema 450 anos do Rio de Janeiro. A “Loira do Banheiro²⁷” e outras lendas populares foram lembradas quando da apresentação do grupo que defendia a proposta Folclore Mineiro e Brasileiro.

Cada proposta foi apresentada pelo tempo entre cinco a dez minutos. As apresentações de Powerpoint traziam algumas imagens, tópicos, conceitos, e o trecho de um vídeo relacionado ao tema era sempre apresentado, podendo ser uma música, uma animação, ou trechos de algum documentário. Ao final, todos foram convidados a votar na proposta de sua preferência. A votação aconteceu na sala de Artes Plásticas. Uma equipe de alunos da comissão eleitoral recebeu os colegas em mesas, assim como ocorre em eleições oficiais, entregando as cédulas constando as quatro propostas. Os alunos se dirigiram a uma cabine e depositaram as cédulas em uma urna. O clima era descontraído e organizado.

No turno da tarde aconteceram as apresentações das propostas para alunos dos outros ciclos. As propostas eram as mesmas quatro pré-selecionadas e as apresentações de Powerpoint, quando não as mesmas, eram muito parecidas, com pequenas alterações ou variações quanto ao trecho de vídeo apresentado.

Alguns alunos do 3º ciclo e do ensino médio que participaram das apresentações no horário da manhã integravam também os grupos que se

²⁷ Lenda urbana na qual a assombração de uma mulher loira aparece, quando invocada, nos banheiros das escolas.

apresentavam à tarde, juntamente com os alunos menores de outros ciclos.

Às quatorze horas ocorreu a apresentação das propostas para os alunos do 2º ciclo da educação infantil, seguida pela votação. Eram cerca de 25 crianças e algumas outras, em torno de 20, de outros ciclos e do ensino médio, estavam presentes também, assistindo ou integrando os grupos que se apresentavam. As apresentações seguiram, basicamente, o mesmo formato das que ocorreram pela manhã. Os mesmos gestos indicando que alguém pedia a atenção do grupo ou para pedir a vez de falar eram utilizados. Entretanto, envolvendo crianças menores, os atendimentos eram mais demorados. A compreensão das crianças quanto às propostas ou quanto ao que estavam fazendo ali, assim como a atenção e envolvimento, parecia ser bem menor. Ao final, a professora articuladora da equipe de Arte retomou com os alunos a escolha que deveriam fazer e todos se dirigiram para a sala de votação. Desta vez, a cédula, ao invés de conter textualmente as propostas, apresentava apenas desenhos que faziam referência às propostas que deveriam ser escolhidas. A conexão entre estes desenhos e a proposta foi ressaltada pela professora articuladora para as crianças antes que se dirigissem para o local da votação. Havia ainda alguns colegas mais velhos apoiando e orientando os pequenos durante a votação.

Às quinze horas os alunos do 2º ciclo do ensino fundamental apresentaram suas propostas para os colegas. Estavam presentes a articuladora das artes e mais quatro professores. O gesto de erguer o braço com a palma da mão aberta foi feito pelos professores na recepção dos alunos no auditório. Desta vez, entretanto, a organização do grupo e a atenção demorou mais. A utilização dos mesmos códigos na comunicação com os alunos em todos os níveis escolares revelava uma preocupação da escola em construir posturas nas inter-relações pessoais que favorecessem o diálogo, o direito de falar e ser escutado. Nas turmas dos alunos mais velhos estas posturas pareciam mais consolidadas que nas turmas dos mais novos, que exigiam dos professores mais paciência e insistência na construção destas habilidades.

Os grupos se apresentaram e, em geral, ganharam a atenção da maior parte dos colegas. As interrupções para reorganização dos alunos foram mais frequentes, os alunos se mostravam mais inquietos. O formato foi o mesmo da apresentação anterior, assim como as propostas e os grupos que se apresentaram com, basicamente, os mesmo integrantes. Ao final, foram votar.

As dezesseis e trinta tiveram início as apresentações do 1º ciclo do ensino fundamental. Os alunos chegaram mais agitados, assentaram-se em roda com as costas apoiadas nas paredes, ao contrario dos outros colegas, que entraram no auditório e se posicionaram de frente para o palco. Estavam voltando do recreio. Os professores os receberam com o gesto do braço erguido com a palma da mão aberta. A organização foi mais demorada com este grupo. A professora articuladora de equipe de Arte anunciou a apresentação dos quatro temas para estudo na Festa da Cultura Popular Brasileira.

Os integrantes dos grupos que se apresentaram foram basicamente os mesmos da apresentação anterior, mas agora sem os alunos do ensino médio. As apresentações seguiram o mesmo roteiro, mas pareciam mais informais. Foram mais corridas também. Por vezes, foi necessário que os professores interrompessem para chamar a atenção do grupo ou de alguns alunos especificamente, propondo, inclusive, que trocassem de lugar. Eram cerca de setenta alunos neste ciclo.

Diversas perguntas e comentários foram lançados pelos alunos, em especial na hora da apresentação do grupo que defendia o tema 450 anos do Rio de Janeiro, como: “onde está o Cristo Redentor?”. “Meu tio mora no Rio de Janeiro”. “No Rio tem metrô?”. “Por que o Cristo fica de braços abertos?”. “Porque tem um Cristo no Rio de Janeiro?”. “Porque o Pão de Açúcar chama Pão de Açúcar?” As perguntas ficaram perdidas, sem respostas, e o professor de música propôs que os alunos parassem para escutar a música que o grupo queria colocar. As perguntas dos alunos relacionavam-se ao tema apresentado por aquele grupo. No entanto, fiquei com a impressão de que o processo de escolha, assim como a compreensão de que aquele seria apenas um, dentre os quatro temas oferecidos para votação, não estava claro para muitos deles. O professor de música propôs aos alunos que votassem, para depois tratar das perguntas. Os alunos seguiram para a votação. Para estes, assim como para o 2º ciclo da educação infantil, a cédula apresentava desenhos representando cada um dos quatro temas e colegas mais velhos os auxiliaram na votação.

Toda a comunidade escolar foi convidada a participar da eleição do tema de pesquisa. Os alunos seguiram horários específicos, votando logo após as apresentações dos grupos em seus respectivos ciclos ou etapas escolares. Pais, funcionários e demais membros da comunidade puderam votar em qualquer um dos horários ou em outros especificados para atendê-los no dia da votação, no horário

do almoço ou após o término das aulas, no início da noite. Eu fui convidado a votar pela articuladora da equipe de Arte, mas preferi não votar e me justifiquei, informando-a de que apenas observaria naquele momento.

O tema de pesquisa comum escolhido pelo coletivo da escola para o “Projeto Festa da Cultura Popular Brasileira”, da área de Arte, foi “cultura da rua e da favela”. Concluído o processo eleitoral, os professores de Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança deveriam desenvolver projetos em cada uma de suas turmas a partir do tema eleito. As produções culturais decorrentes destas pesquisas e atividades foram apresentadas na festa, em julho, finalizando as atividades do semestre.

5.2. O projeto na turma do 3º Ciclo: estudo de caso

De agora em diante, no que diz respeito às ações específicas na turma do 3º Ciclo, as análises serão realizadas a partir de cenas, descrições de momentos, diálogos e acontecimentos que permitem a compreensão de seus significados sob a perspectiva da postura de trabalho por projetos. A fim de facilitar o acompanhamento pelo leitor, estas cenas serão numeradas e destacadas no texto por um recuo maior em relação à margem esquerda. Os diálogos e falas dos atores durante as cenas serão realçados entre aspas.

Nas aulas do terceiro ciclo, o projeto desenvolvido a partir da escolha do tema “Cultura de rua e da favela” durante o primeiro semestre foi caracterizado pela divisão da turma em quatro subgrupos. A proposta era a de que estes subgrupos assumissem responsabilidades, de forma autônoma, pesquisando e produzindo materiais para a apresentação coletiva da turma na festa final de encerramento do semestre, que ocorreu no mês de julho. As produções envolveram a construção de um instrumento musical, a pesquisa e a apreciação de estilos, artistas, letras musicais, timbres e sons eletrônicos, criação e arranjo em uma composição coletiva.

Antes de propor a divisão da turma em subgrupos, no intuito de provocar a emergência de temas a serem investigados, o professor havia apresentado aos alunos alguns vídeos para apreciação de performances musicais de grupos como Stomp²⁸ e Blue Man Group²⁹, dentre outros. Os alunos também haviam levado para

²⁸ Grupo de percussão, originário de Brighton, no Reino Unido, que cria performances utilizando sons corporais e objetos comuns do cotidiano.

²⁹ Companhia de conteúdo e entretenimento nova-iorquina que produz performances a partir de

as aulas referências, letras e áudios, com exemplos de linguagens musicais que entendiam como pertencentes à cultura da rua e/ou da favela. Estas apreciações foram acompanhadas de debates nos quais o professor procurou apontar conexões entre as performances apreciadas, o tema geral eleito para as aulas de Arte, e as possibilidades de pesquisa e criação para apresentação na Festa da Cultura Popular Brasileira.

Cena 1:

Em uma aula em meados do mês de abril, os alunos chegaram à sala de música em pequenos grupos. Quando já havia dezoito alunos presentes, o professor iniciou a aula solicitando que pegassem suas agendas para acompanharem as propostas e anotarem as decisões relativas ao desenvolvimento do projeto. Poucos alunos estavam com suas agendas. A aluna Gabriela informou que havia anotado como seriam divididos os grupos de trabalho na última aula e entregue ao professor. No entanto, o professor não se lembrou disso e considerou a possibilidade de haver perdido a anotação realizada pela aluna.

O professor destacou a importância de organizarem um plano de estudos, com um cronograma do que seria realizado até o dia da apresentação na festa, ressaltando que, até lá, seriam treze aulas. Sugeriu que organizassem os “pequenos projetos” que comporiam o “grande projeto”. Anotou cinco tópicos no quadro: construção; Rap; Funk; parte instrumental; poesia; eletrônica. Em seguida, o professor perguntou para a turma “o que eu pedi para hoje?” Muitos responderam: “Nada!”.

Juan, aluno bolsista na escola e que morava em uma favela situada no mesmo bairro, lembrou que ficou de trazer uma filmagem sobre Rap, Funk, Mpb e favela, que ele havia realizado utilizando o celular de sua mãe. Entretanto, não estava com o vídeo naquele dia e disse que traria na próxima aula. Juan disse ainda que conhecia uma pessoa que era próxima ao cantor Criolo³⁰ e que poderia convidá-lo a vir à escola. Questionou ao professor se ele conhecia este artista. O professor respondeu: “conheço, mas nunca pesquisei sobre ele”. Outro aluno perguntou: “tem como fazer pesquisa da parte instrumental?” A pergunta ficou sem resposta.

O professor propôs que retomassem a divisão em quatro subgrupos realizada na aula anterior, estipulando as tarefas que deveriam ser apresentadas ainda naquela aula.

diversos meios, em especial a música percussiva e o teatro. No Brasil, tornou-se conhecida pela participação em comerciais de uma empresa de telefonia móvel.

³⁰ Rapper e cantor paulista de MPB.

Anotou no quadro os temas a serem trabalhados por cada grupo: Funk/Rap/Eletrônica; poesia; instrumentos de PVC; instrumental. Um aluno comentou que haviam conversado sobre construir um instrumento musical, mas que não haviam estipulado que utilizariam canos de PVC. Sem resposta ao seu comentário, insistiu: “qual a ideia do instrumental de PVC?”. O professor respondeu que seria para “ampliar conhecimentos”. A aluna Gabriela, que disse haver entregado ao professor as anotações realizadas na aula anterior, registrava na sua agenda as tarefas solicitadas para aquela aula.

Juan ficou responsável por pesquisar “lá em cima”, na sala de computadores, “poesias legais para trabalhar no projeto”. O seu grupo era formado apenas por ele e um colega chamado Rangel, que não estava presente naquele dia. Aos quatro alunos do grupo encarregado pela construção do instrumento de canos de PVC foi solicitado que pesquisassem possibilidades de construção de instrumentos utilizando esse material, anotando medidas, espessuras dos canos e formas de tocar. O professor perguntou ao grupo que pesquisaria a música eletrônica: “você têm alguma ideia do que podem desenvolver hoje?” Os alunos responderam que poderiam pesquisar “a base” e o professor sugeriu que realizassem uma pesquisa sobre timbres, estipulando que seriam: “cinco timbres graves, cinco timbres médios, cinco timbres agudos, dois timbres madeira, dois timbres metálicos, dois timbres curiosos”. Sugeriu ainda que abrissem a escuta para perceber timbres, sons ambientes da escola, gravando os que poderiam ser incorporados à música que pretendiam criar para apresentação na festa de encerramento do semestre. Após determinar o que cada grupo deveria realizar naquela aula, o professor disse: “quem já tem tarefa, pode ir!”.

Os alunos foram saindo e se dirigindo em grupos para o pátio da escola. Apenas Juan seguiu sozinho para a sala de computadores, localizada em um dos andares superiores do prédio. Os colegas do grupo de pesquisa da construção do instrumento de canos de PVC e os do grupo responsável pela pesquisa de sons eletrônicos realizariam as pesquisas, registros e gravações utilizando seus próprios aparelhos celulares. O grupo que se responsabilizaria pela “parte instrumental” ficou na sala, com o professor. Esse grupo, que trabalharia com os instrumentos convencionais, era o que tinha mais alunos, onze, naquele dia.

A cena inicial desta aula descreve os primeiros passos de um projeto que, pela sua amplitude e estrutura, apresentava possibilidades diversas de conexões com outras disciplinas curriculares, outros saberes, assim como potencial de desenvolvimento e compartilhamento de múltiplos conteúdos e aprendizagens.

Na raiz do projeto estava o tema transversal “cultura de rua e da favela”, eleito com a participação de toda a comunidade escolar, para ser trabalhado nas quatro

disciplinas de Arte. O enraizamento a este tema se deu quando alunos e professor pesquisaram linguagens musicais que poderiam ser relacionadas à rua e à favela como o *Rap*, o *Funk*, a *Música Eletrônica* e a poesia das letras associadas a estas manifestações culturais, elegendo-as como objeto de investigação.

A proposta de criação musical e construção coletiva de uma performance para ser apresentada na Festa da Cultura Popular Brasileira anunciava a apresentação de um produto cultural ao final do projeto. Esta possibilidade de compartilhar com a comunidade escolar os desdobramentos de um processo de pesquisa e criação poderia aguçar o interesse dos alunos para o estudo dos elementos que compõem o universo e as especificidades de cada um destes estilos, a fim de compreendê-los e integrá-los à apresentação. Neste sentido, Niza (2015b) destaca a relevância da “socialização dos produtos escolares”, desde os “produtos intelectuais aos objetos artísticos (...)”. Segundo este autor, esta perspectiva clarificaria “a finalidade da aprendizagem escolar, ampliando a motivação para o trabalho de aprender”; humanizaria “métodos e procedimentos do trabalho de aprendizagem”, harmonizando fins e meios; e ampliaria a “consciência que se adquire na construção cooperada, dos produtos culturais que não de integrar os currículos escolares” (NIZA, 2015b, p. 405,406).

No que diz respeito às inter-relações entre disciplinas e saberes, o *Rap* e o *Funk*, por exemplo, compõem um movimento mais amplo, a cultura *Hip Hop*, uma mistura de Arte e atitude política, que se manifesta através do discurso poético, da Música, da Dança e das Artes Plásticas, pelo grafite. As possibilidades de estabelecimento de relações interdisciplinares com outras disciplinas de Arte oferecidas pela escola, como a Dança e as Artes Plásticas, são evidentes. No entanto, elas não se esgotam apenas nestas disciplinas. Os temas abordados nas letras das músicas associadas a estes estilos remetem a problemas sociais como a desigualdade de oportunidades, aos diversos preconceitos que permeiam a vida em sociedade, aos papéis e estereótipos relacionados aos gêneros masculino e feminino, ao modo de vida e aos problemas enfrentados pelos habitantes das favelas. Estas, e tantas outras questões contemporâneas, poderiam ser abordadas em inter-relação com disciplinas no campo das ciências humanas, como História, Geografia, Sociologia ou Filosofia; no campo das linguagens, como na Literatura, nas línguas portuguesa ou estrangeira, e com outros saberes de dentro e de fora da escola. No mesmo sentido, os desafios propostos aos grupos de alunos

encarregados pela pesquisa de sons eletrônicos e pela construção do instrumento musical utilizando canos de PVC poderiam estabelecer conexões com a Matemática, por envolver cálculos, medições; com a Física, pelos aspectos da acústica, da qualidade dos materiais, assim como com estudos relacionados à tecnologia, intimamente ligados ao universo dos alunos, à produção e ao fazer musical.

Na figura a seguir podemos visualizar a configuração inicial do projeto na turma do 3º ciclo e uma projeção das possíveis inter-relações e desdobramentos.

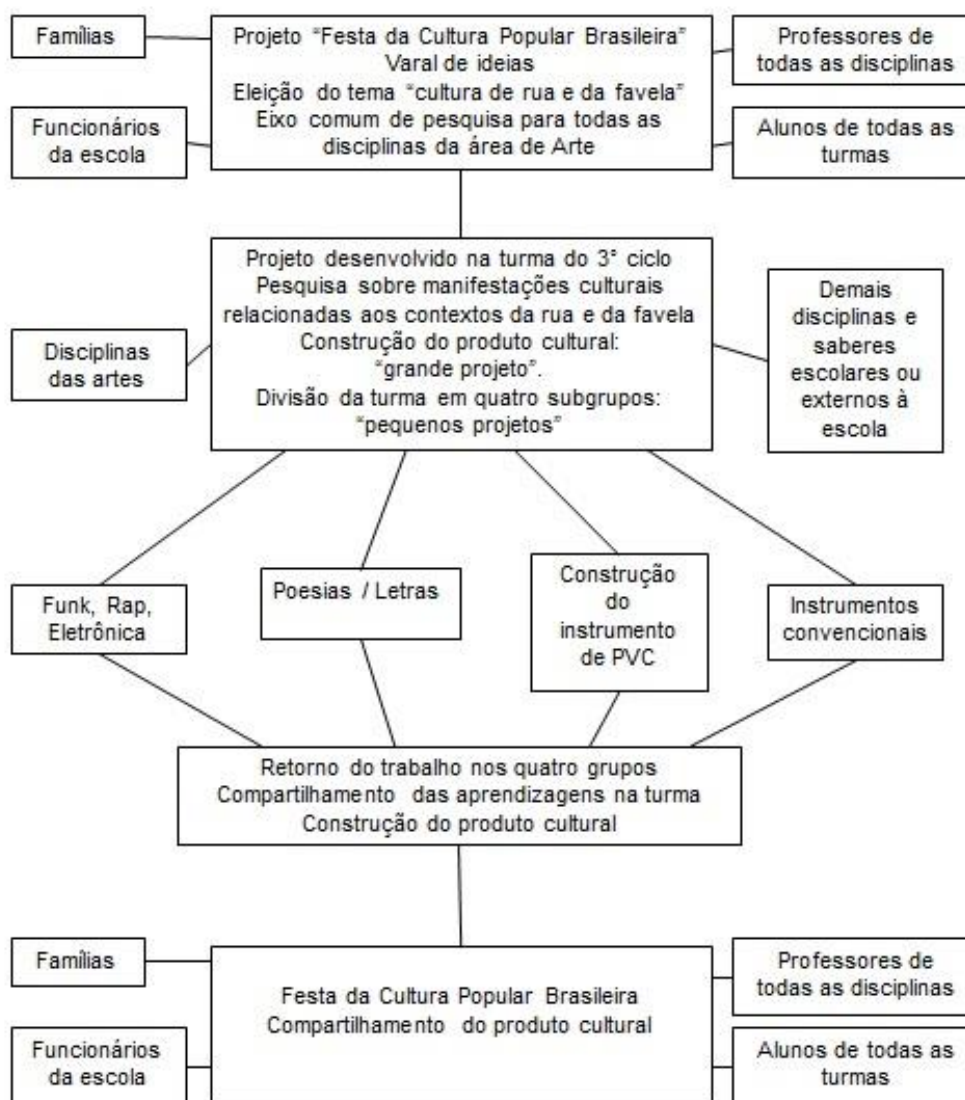


Figura 1: Configuração inicial do projeto na turma do 3º ciclo
Fonte: Elaborado pelo autor

Este mapeamento de possíveis inter-relações nos remete a um aspecto pedagógico inerente à postura de trabalho por projetos: a ação integrada e cooperada entre professores, disciplinas e saberes. No campo teórico, autores

tratam este aspecto sob perspectivas diversas. Antes de seguir com a análise, explicito algumas delas, a fim de esclarecer sob qual perspectiva se embasa a presente pesquisa.

5.2.1. As interações disciplinares na realização de um projeto

Para Abrantes (2002, p.29) “uma abordagem interdisciplinar de uma situação, a mobilização de conhecimentos e a aquisição de novos conhecimentos ou a prática de uma aprendizagem cooperativa estão quase sempre associadas à realização de um projeto”. Em relação à interdisciplinaridade, a palavra “quase”, utilizada pelo autor, abre espaço para destacar que, entre os autores que se dedicaram aos projetos de trabalho, não existe unanimidade em relação à necessidade ou à forma como devem ser estabelecidas as relações entre as diversas disciplinas na realização de um projeto.

Nogueira (2001, p.135) embora explicitamente acredite em uma “maior eficácia do processo de aprendizagem” quando este se estabelece por meio de projetos interdisciplinares, frisa que “um projeto não necessariamente precisa ser interdisciplinar”, destacando que “muitos professores desenvolvem projetos isolados, referentes apenas à sua disciplina e ao seu conteúdo, e nem por isso deixam de ser projetos, em alguns casos, bastante interessantes”.

Relatos de projetos apresentados por professores ligados ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) em encontros formativos, dos quais tive a oportunidade de participar durante meu período de doutorado sanduíche em Portugal, retratam algumas experiências que, não necessariamente, envolveram atuação conjunta com professores de outras disciplinas. O professor Sérgio Niza, em seus textos, não teoriza especificamente em relação às interações interdisciplinares, mas a concepção de escola que atribui ao MEM como um espaço de mediação “intercultural e epistemológica, onde alunos e professores negociam entre si, de forma compartilhada, a significação das situações em que se envolvem para fazer coisas e conhecer coisas por si programadas em cooperação” explicita que uma abordagem fragmentada das disciplinas não apresenta coerência em relação a um dos eixos fundamentais do movimento, o “trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos” (NIZA, 2015e, p.561- 564).

Os projetos de trabalho como propõe Hernández (1998b) têm na

transdisciplinaridade um marco fundamental para a organização de um currículo integrado. Nogueira (2001, p.145), entretanto, refuta a abordagem transdisciplinar, considerando utópica a possibilidade da integração no nível da não distinção entre as fronteiras disciplinares. O autor se sustenta nos argumentos de Fazenda para apontar a incoerência existente na pretensa “transcendência”, uma vez que esta pressuporia “uma instância científica que imponha sua autoridade às demais, e esse caráter impositivo da transdisciplinaridade negaria a possibilidade do diálogo, condição *sine qua non* para o exercício efetivo da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1995, *apud* NOGUEIRA, 2001, p. 146). Opondo-se a esta noção de imposição em relação ao conjunto das disciplinas, Hernández (1998b, p.46) sustenta que a transdisciplinaridade deveria basear-se em um “marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas”. Neste sentido, os problemas a serem resolvidos, os objetos de pesquisa, estariam situados para além da compartimentação e da fragmentação disciplinar, e as noções de cooperação e colaboração dialógica permeariam as atuações coletivas no sentido de se “realizar uma contribuição substantiva a um campo de estudos a partir de organizações flexíveis e abertas”.

As diferentes abordagens decorrem de que os autores se referem ao trabalho por projetos em sentidos que variam conforme suas concepções pedagógicas, propostas e contextos educativos aos quais foram associadas. No que estes autores concordam, entretanto, é em relação à necessidade de se assumir uma postura, uma atitude em relação ao conhecimento escolar. Para Hernández (1998b, p.41-47) estabelecer um planejamento transdisciplinar no ensino só é possível quando a escola assume uma “atitude transdisciplinar”, que questione “a ‘verdade sagrada’ da organização do currículo acadêmico a partir das disciplinas”. Por sua vez, para Nogueira (2001)

a postura e a atitude interdisciplinar poderão garantir uma atuação mediadora do professor que, tal qual um facilitador, buscará o foco de interesse, facilitará o acesso aos materiais de pesquisa, indagará mais do que responderá, promoverá discussões, etc., sempre preocupado mais com o processo do que com o produto, garantindo desta forma o sucesso do processo de aprendizagem (NOGUEIRA, 2001, p.148)

Na perspectiva da presente pesquisa, a questão de um projeto envolver ou não a participação de mais professores de diferentes disciplinas ganha importância

menor em relação à postura do professor e da escola frente aos projetos propostos. Um projeto não se realiza sob a visão fragmentada de apenas uma disciplina. Nogueira (2009, p.32) relaciona o projeto ao ato de sonhar, questionando a possibilidade de alguém “sonhar os sonhos de terceiros”, no caso, dos alunos. Se um projeto nasce de um “sonho”, entendido como desejo de se aprender ou realizar algo, esse “sonho” não se atrelaria inicialmente a apenas um campo do conhecimento, de forma fragmentada, mas, na sua concretização, pode buscar auxílio nas diversas disciplinas e saberes. Os “sonhadores”, alunos e professores de diferentes áreas, podem optar pelo trabalho a partir do compartilhamento e interação de perspectivas disciplinares específicas, interdisciplinarmente, ou de forma mais aberta, desconsiderando fronteiras, transdisciplinarmente. Essa opção, entretanto, está vinculada à como se dá a organização escolar em um contexto específico, sob diversos aspectos, que vão da proposta pedagógica à arquitetura do prédio, que podem ou não favorecer o estabelecimento das inter-relações entre disciplinas, saberes, alunos e corpo docente.

Em qualquer caso, seja em relação ao professor ou à escola, na visão dos projetos de trabalho em que se baseia a presente pesquisa, a atitude, a “postura pedagógica” (ALVAREZ LEITE, 2014), é que caracterizaria e qualificaria uma opção de trabalho por projetos. Neste sentido, evitando o debate sobre os termos interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, torna-se relevante que as situações de aprendizagem se sustentem na problematização da realidade, no envolvimento dos alunos, através de tomadas de decisões coletivas, com a participação de todos, formulando questões, investigando, construindo procedimentos, conhecimentos e autonomia em relação aos processos de formação.

Se a organização do contexto escolar interfere nas possibilidades de inter-relações disciplinares, na escola Bem-te-vi, tanto a proposta pedagógica quanto a conformação do espaço físico favoreceria uma atuação nesse sentido. Em seu discurso, a escola se declara alinhada a uma perspectiva construtivista da aprendizagem e apresenta uma composição espacial diferenciada, com poucas salas de aula convencionais e alunos, na maior parte do tempo, organizados em salas amplas, onde se dedicam às suas aprendizagens auxiliados por professores tutores.

5.3. O estabelecimento do contrato pedagógico

Retomemos a cena inicial referente à aula acima descrita. Apesar de o professor haver ressaltado a importância de planejarem as ações para as próximas treze aulas, na prática, não percebi um efetivo comprometimento dos alunos e do professor em discutir, definir e registrar estratégias e ações nos momentos iniciais de proposição e execução do projeto. No início da aula, aos alunos foi solicitado que anotassem em suas agendas os combinados e encaminhamentos. No entanto, muitos alunos não estavam com suas agendas e não anotaram nenhuma informação. O próprio professor falou que não se lembrava, e que poderia ter perdido as anotações que a aluna Gabriela disse haver feito em relação à divisão dos grupos na aula anterior e lhe entregado. Esta incoerência evidenciou-se na resposta dos alunos quando questionados, pelo professor, em relação ao que havia sido pedido por ele na aula anterior. Responderam que nada havia sido pedido. Na realidade, alguns alunos haviam recebido tarefas, mas percebi que faltou a eles e ao professor registrá-las adequadamente para que ganhassem sentido e fossem efetivamente realizadas.

Na sequência da cena, o aluno Juan lembrou-se de sua tarefa. Ficou de trazer um vídeo que havia gravado em sua própria comunidade relacionado às manifestações culturais que a turma se propunha a estudar. Uma vez que o tema raiz da pesquisa era a cultura da rua e a cultura da favela e aquele aluno morava em uma favela, a oportunidade de ele compartilhar este registro com seus colegas, que, em sua grande maioria, provinha de bairros de classe média, seria profícua para promover debates e instigar a busca de conexões e/ou distorções entre diferentes contextos. O aluno não havia trazido o vídeo e, apesar de dizer que o traria na próxima aula, esse vídeo não foi apresentado em nenhuma das aulas seguintes e essa proposta foi esquecida por todos.

Houve ainda um questionamento de um aluno quando o professor definiu para o grupo que faria a pesquisa instrumental que o instrumento a ser pesquisado deveria ser construído utilizando canos de PVC. O aluno questionou qual seria o sentido disso e a resposta do professor foi apenas que seria para “ampliar conhecimentos”. Não houve na cena em análise um momento em que alunos e professor discutiram efetivamente as propostas de cada grupo e os porquês de cada opção.

Analisados sob a perspectiva dos projetos de trabalho, estes momentos iniciais exigiriam do professor postura e atitude mediadora, no sentido de questionar mais do que responder, de promover debates que explicitassem e valorizassem as expectativas e desejos dos alunos, envolvendo-os e os comprometendo em relação às decisões e ações coletivamente estabelecidas (NOGUEIRA, 2001). Seria também fundamental cuidar para que o sentido e as intenções das ações ficassem claros para cada um dos quatro grupos de trabalho e para toda a turma.

Na proposta de “projetos cooperados de trabalho” do MEM, este seria o momento de se estabelecer o contrato pedagógico, a partir do qual todas as ações seriam planejadas e executadas. Peças (1999, p.59) considera o contrato como “centro vital”, que se confunde com o próprio sentido do projeto. “O que vamos fazer, quem faz, quando, para quê, com quem...são perguntas a exigirem explicitação, a reivindicarem o diálogo negocial”. Para Niza (2015g, p.126), seria o momento de se “definir objetivos a atingir, ou clarificar o objeto de estudo; para eleger os meios de trabalho e dividir tarefas e responsabilidades”, estabelecendo-se, em acordo, as regras para o percurso pretendido.

Para esta fase de planejamento, Jolibert (2006) recomenda que as propostas, combinações, tarefas, responsáveis, prazos, sejam anotadas de forma que possam ser visualizadas por todos, para que os participantes possam refletir pessoalmente e confrontar suas ideias no grupo. Neste sentido, aponta a necessidade do “estabelecimento de um contrato claro e explícito que especifique a organização das tarefas, a distribuição das responsabilidades e do tempo” (JOLIBERT, 2006, p.35).

5.4. Os primeiros passos nos “pequenos projetos”

Em que pese os objetivos dos quatro grupos em relação aos “pequenos projetos” não haver sido suficientemente debatido na aula a que se refere à cena 1 acima descrita, no momento em que se subdividiram para realizar suas tarefas, na prática, em geral, os alunos se empenharam naquele dia.

Cena 2:

Após o deslocamento dos alunos para o pátio, fiquei um tempo observando o professor junto à turma que havia ficado na sala trabalhando com os instrumentos tradicionais. Foi com esse grupo que o professor ficou por mais tempo durante a maior parte das aulas,

até que os grupos se juntassem novamente, ao final de cada aula, ou nas aulas mais para o fim do semestre, quando foram realizados ensaios gerais, com toda a turma.

O professor conversou com estes alunos sobre a criação que se propunham a realizar e falou sobre características e usos de alguns instrumentos musicais disponíveis na sala. Utilizando alguns destes instrumentos, propôs atividades de improvisação coletiva, retomando conceitos que haviam sido trabalhados em aulas anteriores, como concordância, discordância, omissão. Os alunos escolheram os instrumentos que gostariam de tocar e o professor os classificou em três categorias: os de sons graves, os de sons médios, e os instrumentos harmônicos. A proposta foi que os experimentassem naquela aula para depois “escolherem um para apurar a técnica”.

Dirigi-me até o pátio acompanhando o professor, que havia deixado o grupo dos instrumentos convencionais trabalhando sozinho. Juan estava na cantina conversando e, interpelado pelo professor, alegou que não havia encontrado um computador para trabalhar. O professor subiu com ele até a sala de exatas para encontrar um equipamento disponível.

O grupo de alunos que pesquisava o instrumento de PVC trabalhava em um local mais isolado, a céu aberto, que os alunos chamavam de “gaiolinha”, onde havia uma mesa de alvenaria cercada por quatro bancos. Pesquisavam, utilizando o aparelho celular de um deles, uma página na internet³¹ que ensinava a construir uma marimba com os tubos. Enquanto três buscavam as informações na página, um deles as anotava em um caderno. Quando cheguei, me disseram “já estamos acabando”.

Passei pelo grupo da música eletrônica, que conversava e realizava a pesquisa em seus celulares. Quando me aproximei, comentaram comigo: “nós não achamos na internet o que é timbre furioso”. Perguntei a eles se era isso o que haviam entendido entre as solicitações do professor e que eu havia entendido que era “timbre curioso”, no sentido de som diferente e que seria melhor esclarecerem isso com o professor.

Ao final da aula todos os alunos retornaram à sala, escutaram o que havia sido desenvolvido pelo grupo dos instrumentos convencionais e relataram, sucintamente, o que haviam realizado durante aquela aula. O professor pediu à turma, como “para casa”, que escutassem a música “Diário de um detento”, do grupo Racionais MC's³², proposta

³¹ “Como fazer instrumentos de tubo de PVC do *Blue Man Group*”. Disponível em: <http://www.ehow.com.br/instrumentos-tubo-pvc-blue-man-group-como_17305/>. Acesso em: 03 dez. 2016.

³² Grupo brasileiro de Rap fundado no final da década de 1980. Considerado como um dos mais relevantes e influentes no gênero, trata em suas letras de temas como racismo, preconceito, miséria, exclusão social, crime e violência, especialmente em relação à juventude negra que vive na periferia

pelo aluno Juan para integrar a performance. Combinou ainda com alguns alunos que trouxessem de casa instrumentos musicais e equipamentos, contrabaixo, guitarra e amplificadores, que possuíam.

Os trabalhos desenvolvidos naquela aula pelos alunos dos três grupos que, predominantemente, trabalharam de forma mais autônoma, refletiu o entendimento que tiveram em relação ao que havia sido determinado a eles realizar pelo professor e como se envolveram e encaram os primeiros desafios na realização de seus “pequenos projetos”. Com exceção do Juan, que trabalhava sozinho, uma vez que seu único colega de grupo havia faltado e, até então, alegava não ter encontrado um computador, os demais alunos dos outros grupos empenhavam-se em cumprir suas tarefas naquele dia. Pareciam estar motivados diante do trabalho de pesquisa e construção de uma performance musical que se iniciava e procuravam cumprir estritamente as solicitações do professor.

A possibilidade de trabalharem em espaços alternativos à sala de aula interferia positivamente na execução das tarefas. O uso de seus próprios aparelhos celulares para pesquisas e registros e as habilidades que possuíam na utilização deste recurso contribuía para que fizessem isso de forma autônoma. As condições materiais e físicas da escola também favoreceriam o trabalho dos alunos que ficaram em sala de aula, uma vez que tinham disponíveis diversos instrumentos musicais melódicos, harmônicos e percussivos.

CAPÍTULO 6: PROJETO DE PESQUISA E PERFORMANCE

Neste capítulo, descrevo a fase de execução do projeto e minhas primeiras impressões em relação aos desafios e potencialidades. Reflito sobre as ações nos “pequenos projetos”, abordando questões como as autonomias de grupos e alunos e a emergência de lideranças e potenciais. Aponto minhas percepções iniciais em relação ao caráter do projeto de pesquisa e criação de uma performance e a possibilidade de ambas as ações serem tratadas sob a perspectiva dos projetos.

Cena 3:

Na aula da semana seguinte o professor propôs que iniciassem retomando os trabalhos desenvolvidos pelos grupos na aula anterior e os avanços que tiveram de uma semana para a outra. Os alunos do grupo encarregado de construir o instrumento de tubos haviam levado canos de PVC. O professor informou que poderiam, naquela aula, começar a trabalhar com algumas ferramentas disponíveis na escola. O grupo responsável pela pesquisa das letras deveria apresentá-las para a turma. O grupo que trabalhava com criação nos instrumentos musicais teria nesta aula uma guitarra, trazida de casa pelo aluno Cláudio. O grupo responsável por pesquisar os sons eletrônicos deveria mostrar os que haviam selecionado na aula anterior.

O professor sugeriu que comessem pelo grupo encarregado da pesquisa das letras. Este era o grupo formado pelos alunos Juan e Rangel. Assim como na aula anterior, o aluno Rangel havia faltado e Juan trabalharia sozinho. Foi o professor quem iniciou a conversa sobre as letras relacionadas ao estilo Hip Hop, ressaltando que falavam de resistência, valorização e resgate cultural. Referiu-se às letras que se apoiavam na “sensualidade ou violência” como “clichês, sem sentido artístico ou pedagógico” e que seria melhor procurarem outras, ponderando que deveriam pensar nas pessoas que assistiriam a apresentação no fim do semestre.

Em seguida, solicitou que Juan apresentasse a letra da música “Diário de um detento”, sugerida pelo aluno na aula anterior. Juan não havia levado a letra. O “para casa” que havia sido solicitado para toda a turma era que todos escutassem a música. Tive a impressão de que ninguém havia escutado e isso não foi cobrado pelo professor. Questionado pelo professor se conhecia a história da letra, Juan explicou que se tratava de um relato das experiências vividas na cadeia por um dos integrantes da banda Racionais MC’s. O professor informou que havia pesquisado sobre a letra e que ela tratava do massacre no Carandiru, fazendo referência ao filme que retrata este episódio. Juan comentou que havia também um filme sobre a história do Morro do Alemão.

Utilizando um aparelho celular, o professor começou a ler a letra da música disponível na internet. Leu uma parte e parou, alegando que era um texto muito grande. Em seguida, propôs que abordassem outras letras, que valorizassem as “coisas boas” da favela. Concluiu dizendo, “não é, Juan?”. Um aluno comentou que as letras relatavam a realidade. Outros comentaram sobre artistas que falariam dessa “parte boa”. Referiram-se ao Emicida³³ e ao Marcelo D2³⁴. Em relação ao D2, o professor disse que seria legal pesquisarem as letras deste artista que não faziam apologia às drogas.

Outras músicas foram apreciadas pela turma nesta aula, antes que se dividissem em grupos para trabalharem nos “pequenos projetos”. Algumas por indicação do professor e outras sugeridas pelos alunos. Propunham e escutavam na hora, buscando na internet, utilizando um celular conectado ao aparelho de som da sala. A cada apreciação que gerava interesse da turma pela música o professor solicitava ao aluno Juan que anotasse para pesquisar as letras. Por várias vezes o aluno reclamou dizendo “mas é muita coisa!”.

6.1. A pesquisa intercultural

Havia naquela turma uma situação que favoreceria as pesquisas no âmbito do projeto das disciplinas de Arte, “cultura da rua e da favela”; no “grande projeto”, da turma, de criação de uma performance; e nos “pequenos projetos”, dos quatro subgrupos de trabalho: o fato de haver um aluno, Juan, bolsista, morador de uma favela, trabalhando junto com alunos que, em sua maioria, provinham de contextos economicamente mais favorecidos. Esta situação poderia ser explorada em direção à compreensão das diferenças, explicitação de preconceitos e aproximação cultural e criativa. Comecei a perceber que havia uma barreira, não explícita, mas que, de alguma forma, afastava estas duas realidades no convívio nas aulas. O fato de Juan estar pesquisando as letras em um grupo com apenas um colega, que inclusive não esteve presente nesta e na aula anterior, o que resultou em que trabalhasse sozinho, refletia isso.

A letra escolhida pelo aluno tratava de uma realidade que ele acompanhava de um lugar privilegiado. Temas como violência, prisão, drogas, por mais que estejam difundidos por toda a sociedade, ganham uma dimensão ampliada em

³³ Rapper e produtor musical paulista.

³⁴ Rapper carioca reconhecido por seu trabalho solo e como ex-vocalista da banda Planet Hemp, que abordava a descriminalização da maconha como tema recorrente em suas canções.

realidades marcadas pela exclusão social, como são as favelas.

Juan apresentou a música atendendo à solicitação do professor e ao seu desejo pessoal de compartilhar a mensagem com os colegas. Se iriam, ou não, incorpora-la à performance para a Festa da Cultura Popular Brasileira, esta deveria ser uma decisão coletiva tomada no devido momento. No entanto, não foi isso que ocorreu naquela aula. Antes que fosse integralmente conhecida, a música foi vetada pelo professor, sob o argumento de que deveriam privilegiar letras que abordassem “a parte boa” da favela.

Refletindo sobre educação e cultura, Koellreutter (1997a, p.61) aponta que a cultura revela-se orgânica, dinâmica, histórica e deve ser considerada como “conjunto de tudo que pertence ao ‘ambiente secundário’ do homem, ou seja, tudo que o homem, ele mesmo, cria, inventa, organiza, ordena e estabelece”. O autor amplia o conceito de cultura para “além do complexo de costumes e valores tradicionais, espirituais e intelectuais”, considerando tudo o que foi criado pelo homem, normas, padrões de comportamento, instituições, e todos os demais esforços de realização “dentro de um ambiente natural e social”.

Se o tema raiz, transversal a todas as disciplinas de Arte, propunha uma reflexão sobre culturas, da rua e da favela, restringir os tipos de letras que seriam objeto de pesquisas para a turma implicaria também em uma restrição das possibilidades de conhecimento e de aproximação cultural. Esta aproximação, para Koellreutter (1997a), deveria estar na base de tudo que fazemos na esfera da educação e da cultura e passa pela compreensão de diversas culturas e tradições, visando estímulo mútuo e desenvolvimento comum.

Na verdade, uma consciência do todo só pode surgir da consciência de todas as formas de cultura, de todas as potencialidades e capacidades nacionais e humanas. Criar e desenvolver essa consciência constitui tarefa de todos os povos do mundo (KOELLREUTTER, 1997a, p.63).

Esta é uma recomendação da UNESCO (1998, p.50) quando incentiva o cultivo, “como utopia orientadora” da educação, de “uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais”. Conhecer uma manifestação cultural, refletir e problematizar quanto aos seus significados é uma atividade que não implica necessariamente em legitimá-la e incorporá-la ou negá-la e excluí-la. A generalização de que letras que abordassem conteúdo sensual ou fizessem

referência à violência não teriam “sentido artístico ou pedagógico”, opondo-se à necessidade de compreensão e convivência cultural, poderia reforçar visões simplistas ou estereotipadas.

A preocupação do professor em relação ao conteúdo das letras das canções na sala de aula é legítima, principalmente considerando-se a faixa etária dos alunos e de todos que estarão, na escola, expostos a eles. Nesse sentido, justifica-se algum controle em relação às que apelam para conteúdos sexuais ofensivos ou inadequados ao contexto escolar. Da mesma forma, letras que incitem à violência gratuita e preconceituosa devem ser abordadas com restrições. Entretanto, a preocupação do professor ao eleger como critério de escolha das letras tratarem das “coisas boas” da favela me pareceu estar para além destes cuidados e desvelou uma questão que pôde ser percebida em diversos outros momentos: a preocupação com a qualidade do produto final a ser apresentado na festa de julho, ou com a reação de quem a iria assistir, parecia sobrepor-se ao caráter de pesquisa e criação do projeto, limitando a proposta inicial.

6.2. A sequência das ações nos “pequenos projetos”

Na sequência da mesma aula relatada na Cena 3, o professor propôs que se dividissem para continuarem os trabalhos nos quatro grupos. Assim como na aula anterior, procurei dividir meu tempo para estar com cada grupo. A partir de agora, passarei a referir-me aos grupos como: Grupo Instrumental, para os alunos que trabalharam na sala de música com os instrumentos convencionais; Grupo Eletrônica, para os alunos que, em princípio, trabalhariam pesquisando os estilos *Funk*, *Rap*, e *Eletrônica*, mas que, naturalmente, passaram a ser assim identificados pela turma e pelo professor; Grupo Instrumento de PVC, para os alunos encarregados pela construção deste instrumento; e Grupo Letras, para o grupo formado por Juan e Rangel e encarregado pela pesquisa das letras musicais.

O professor ficou a maior parte do tempo com o Grupo Instrumental, na sala de música. Os alunos do Grupo Eletrônica e Grupo Construção do Instrumento de PVC trabalharam no pátio da escola, recorrendo aos seus aparelhos celulares para consultas e registros. Juan, por indicação do professor, dirigiu-se para os andares superiores para realizar sua pesquisa nos computadores da escola.

6.2.1. *Uma seleção de repertório*

Apesar de ser considerado um dos quatro grupos que realizariam os “pequenos projetos” o Grupo Letras, nesta, assim como na aula anterior, tinha apenas um aluno como integrante ativo, uma vez que, Rangel, o segundo integrante, havia faltado pela segunda vez.

Cena 4:

Ao Grupo Letras, o professor solicitou que Juan pesquisasse letras do grupo O Rappa³⁵ e do cantor Marcelo D2. Sugeriu que escutasse e selecionasse pelo menos uma letra de cada artista e que trouxesse até às 11h. Eram 10:40h. Uma aluna sugeriu também que Juan pesquisasse o grupo Charlie Brown³⁶. A pesquisa deveria ser feita por este aluno em um dos computadores das salas coletivas, nos andares superiores do prédio, onde estariam agora os alunos do Ensino Médio.

As 11:30h eu já havia estado por um tempo com os outros três grupos, mas não havia acompanhado o trabalho do Juan na pesquisa das letras. Já havia se passado trinta minutos do horário combinado pelo professor para o retorno deste aluno com os resultados de sua pesquisa. Dirigi-me até a sala na qual deveria estar trabalhando e o encontrei caminhando afobado pelo corredor de acesso, ao lado de uma funcionária auxiliar da escola. Quando me viu, pediu para que eu confirmasse para a funcionária que o professor havia pedido que ele pesquisasse e escutasse algumas músicas. Eu confirmei que o professor havia lhe pedido que fizesse um trabalho fora da sala de aula, deixei-o com a auxiliar e desci novamente para o pátio. Não pude saber o que ele já havia realizado até aquele momento, mas pareceu-me que, ao contrário de seus colegas de outros grupos, Juan estava desorientado em relação à realização de suas tarefas. Também chamou minha atenção o fato de ele me pedir que confirmasse para a auxiliar da escola que ele tinha uma tarefa a realizar, como se precisasse justificar sua presença naquele local ou fora da sala em que deveria estar naquele momento.

Juan retornou à sala de música ao final da aula, no momento em que os outros grupos também retornavam de seus trabalhos nos “pequenos projetos”. O Grupo Instrumental tocava e Juan chegou falante. Reclamou do barulho e começou a improvisar no xilofone junto com a turma. Depois começou a dançar e cantar, utilizando uma baqueta como um

³⁵ Banda carioca formada na década de noventa e conhecida por suas letras de cunho social e canções que mesclavam estilos como o Rock, o Raggae, o Rap e a MPB.

³⁶ Charlie Brown Jr. Banda paulista formada na década de noventa, que compunha a partir de estilos como o Hardcore Punk, Reggae, Rap, Funk Rock, Rock Alternativo e Skate Punk, abordando em suas letras críticas sociais e questões referentes à juventude na contemporaneidade.

microfone, sem uma letra, mas em um estilo Black Music bastante coerente com o que estava sendo executado pelos colegas.

O professor propôs que todos escutassem a criação do Grupo Instrumental antes do retorno dos demais grupos quanto ao que haviam pesquisado ou realizado. Juan estava inquieto e o professor pediu que ele se assentasse. O aluno reclamou “eu só sento!”, e o professor disse a ele: “a melhor maneira de aprender é escutar”.

Após escutarem a criação dos colegas, o professor solicitou que Juan apresentasse para a turma as letras que havia selecionado, justificando o “porque você trouxe?”, no que o aluno respondeu: “porque você pediu!”. O professor o alertou: “sem apelo sexual e palavrão!”.

Juan havia selecionado as músicas “Desabafo”, do cantor Marcelo D2 e mais duas, uma do grupo O Rappa e outra do grupo Charlie Brown Jr. O professor pediu a ele que lesse as letras, mas Juan disse que preferia que escutassem as gravações. Escutaram a música “Desabafo”. Enquanto a música tocava, Cláudio pesquisava discretamente na guitarra sons acompanhando a gravação. Isso chamou a atenção do Juan que perguntou ao colega “você que está fazendo esse som?”. A música tem inserido um trecho de outra canção, o refrão de um samba, “Deixa eu dizer³⁷”, cantado pela cantora Cláudia³⁸. Um aluno perguntou: “quem vai fazer essa voz?” e vários responderam juntos: “O Juan!”. Juan cantou o trecho embolando a letra, mas afinado e com firmeza vocal. A turma aprovou e, ao final, Juan disse, em tom de brincadeira: “vai ficar meio gay!”.

O professor propôs que votassem e escolhessem entre três músicas: “Fronteira”, “Desabafo” ou “Sangue Bom”. Esta última foi a escolhida e Juan perguntou se poderiam fazer duas, “Desabafo” e “Sangue Bom”. O professor respondeu: “podemos tentar”. Um dos colegas falou para Juan que a música “Sangue Bom” era fácil e que ele a ensinaria a ele. Outro disse: “aprende aí, cara!”.

A postura dos alunos da turma em sala de aula era, normalmente, tranquila. Havia momentos em que o professor precisava chamar a atenção por conta de conversas, brincadeiras fora de hora ou barulho excessivo, mas, em geral, sabiam escutar, aguardar a vez de falar. Juan destoava deste perfil. Tinha uma personalidade impulsiva, falante, inquieta, impaciente, brincava e provocava alguns

³⁷ "Deixa eu Dizer" (1973), canção de Ivan Lins e Ronaldo Monteiro de Souza.

³⁸ Cantora brasileira de MPB, Samba e Bossa Nova que viveu sua fase de sucesso entre as décadas de setenta e oitenta. Em 1973 gravou um LP intitulado “Deixa eu dizer”, quando gravou a canção com mesmo nome, de autoria de Ivan Lins e Ronaldo Souza, cujo o refrão foi incorporado na canção “Desabafo”.

colegas e, por conta deste seu temperamento, era também alvo de brincadeiras e provocações. A relação entre ele e a turma era ambígua. Ao mesmo tempo em que se inseria nas atividades e convivência cotidiana e aparentava ser querido pelos colegas, parecia também haver um limite de pertencimento, como se a presença deste aluno na turma fosse transitória ou inconstante. Juan saía com frequência da sala, faltou a algumas aulas e, quando estava presente, dificilmente passava despercebido.

Uma característica que logo notei é que Juan possuía uma boa musicalidade. Gostava de música, gostava de se expor e de estar em evidência fazendo música, especialmente cantando. Os episódios acima relatados, do improviso na marimba, do canto no estilo *Black Music* ou imitando a voz da cantora do trecho da música “Desabafo” confirmaram essa impressão. Havia ainda o fato de que possuía uma personalidade forte, marcante. Talvez por estes motivos, desde as primeiras aulas, parecia que o grupo já o havia elegido como cantor para a apresentação final e, conseqüentemente, como integrante do Grupo Letras, já que, além das habilidades acima descritas, conhecia grupos e artistas ligados aos movimentos *Hip Hop*, à cultura da favela.

No entanto, no que diz respeito ao trabalho de pesquisa a ser desenvolvido pelo Grupo Letras, o menor em número de participantes, apenas Juan e Rangel, pareceu-me que a proposta de investigação das letras, das poesias, limitava-se à escolha de canções para integrarem à performance na apresentação. A liberdade de escolha de textos musicais pelo grupo já havia sido limitada pela condição de que falassem das “coisas boas” da favela. Isso, somado ao fato de que Juan vinha trabalhando sozinho, limitava ainda mais as possibilidades deste aluno debater com os colegas os temas e mensagens das canções que possuíam significado para ele. Ao final, restou da “pesquisa” realizada por este “grupo” apenas a seleção e eleição de canções para a apresentação final.

6.2.2. A autonomia de um grupo de alunos

O Grupo Instrumento de PVC era formado por quatro meninos: Carlos, Júlio, Ronaldo e Davi. Dois deles eram irmãos gêmeos e apresentavam-se com temperamentos parecido, calmos, falavam pouco durante as aulas, porém eram atentos e participativos na realização das atividades propostas pelo professor. Os

outros dois colegas também possuíam estas mesmas características e os quatro pareciam ter uma amizade entre si.

Cena 5:

Para aquela aula, estes alunos haviam comprado, com seus próprios recursos, canos e joelhos de PVC. Trabalhavam atentamente na “gaiolinha”, auxiliados por um funcionário da escola. Além dos materiais em PVC, tinham fita métrica, fita adesiva, lixa, pincel atômico e uma serra tipo cegueta. O funcionário da escola trabalhou com a cegueta, cortando os canos, enquanto os alunos mediam, marcavam, lixavam, montavam e juntavam os tubos utilizando a fita adesiva. Observei por uns cinco minutos e saí para observar outros grupos.

Quando voltei a encontrá-los, trabalhavam em uma das mesas da cantina. Havia se deslocado para lá em função da chuva fina que caía e inviabilizava que continuassem a trabalhar na “gaiolinha”. Os alunos me explicaram que estavam construindo o instrumento que haviam pesquisado na aula anterior. Canos, de tamanhos diferentes, alguns já conectados aos respectivos joelhos, estavam sobre a mesa da cantina agrupados em dois ou três e unidos pelas fitas adesivas. Disseram também que o instrumento tinha notas, mas eles não sabiam ainda quais eram. Cada grupo de canos estava identificado por números anotados com o pincel atômico.

Desde a aula anterior eu percebi que estes alunos estavam interessados e empenhados na construção do instrumento. O grupo trabalhava com autonomia e organização e, pelo menos que eu tivesse presenciado, até aquele momento, não havia procurado ou solicitado a presença do professor. Imaginei que o uso das ferramentas da escola ou a seleção dos materiais por eles adquiridos pudesse ter contado com o suporte do professor, mas não presenciei isso durante aquelas primeiras aulas. A impressão que tive foi a de que estavam efetivamente pesquisando e construindo o instrumento e aprendizagens de forma autônoma.

6.2.3. O despertar de uma liderança

Até aquela aula quatro alunos compunham o Grupo Eletrônica: Alexandre, Guto, Manoel, e Douglas. No decorrer do semestre Douglas mudou de turma e passou a frequentar as aulas de Música na turma do Ensino Médio. André, que passou a frequentar as aulas de Música no 3º ciclo nesta mesma época, passou a

integrar o grupo.

Cena 6:

Antes da divisão da turma em grupos naquela aula, o professor havia solicitado ao Grupo Eletrônica que apresentasse para os colegas os timbres selecionados por eles na aula anterior. O aluno Alexandre reproduziu um áudio de uma música composta por diversos sons eletrônicos. Ao final, o professor pediu ao grupo que lembrasse quais elementos ficaram de pesquisar. O grupo citou os tipos de timbres e sons sugeridos pelo professor, que, por sua vez, perguntou ao grupo, naquele áudio, quais deles estariam demonstrando. O grupo não soube responder e, um pouco desconcertado, o aluno Alexandre perguntou ao professor se poderiam apresentar os timbres depois, pois o grupo precisava resolver algum problema antes. O professor concordou e os alunos foram trabalhar no pátio da escola.

Ocuparam uma mesa na cantina, mesmo local onde trabalharam na aula anterior, e passaram a conversar e pesquisar sons em seus aparelhos celulares, mostrando suas descobertas uns para os outros. Aproximei-me para conversar com os alunos, que me contaram o motivo pelo qual haviam pedido ao professor para adiarem a apresentação da pesquisa realizada na semana anterior. Disseram que haviam gravado e separado os timbres, conforme solicitado pelo professor, mas que o colega que havia gravado os sons em seu celular não estava presente naquela aula. A música que haviam apresentado momentos antes foi um paliativo, no sentido de tentar driblar a impossibilidade de apresentarem a tarefa que haviam realizado. Estavam tentando encontrar e baixar novamente os sons, mas o aplicativo que precisavam havia travado. Pretendiam pedir ao professor para, mais uma vez, adiarem a apresentação para a próxima aula.

O aluno Alexandre começou a se destacar como uma espécie de porta voz do Grupo Eletrônica. Eu já havia percebido que este aluno possuía um interesse especial pela *Música Eletrônica* e que talvez por sua influência o grupo fosse naturalmente passando a ser identificado vinculado apenas a este estilo, e não mais *Funk*, *Rap* e *Eletrônica*, como era no início do projeto. Na aula anterior, ele havia gravado em seu celular um trecho tocado pelo Grupo Instrumental e, ao final da aula, reproduziu para a turma, em tom de brincadeira, a gravação em um andamento acelerado. Alexandre parecia possuir habilidade em manusear e tratar sons eletrônicos.

Além do fato de parecer assumir a responsabilidade pelo grupo nas

conversas com a turma e comigo, dois outros acontecimentos chamaram minha atenção em relação ao potencial de liderança que aquele aluno possuía em seu grupo. O primeiro aconteceu durante as apreciações musicais daquele dia. Alexandre teceu comentários técnicos sobre a gravação de uma das músicas, algo sobre haver sido gravada em oito ou dezesseis bits. Alguns colegas riram disso, como se isso não tivesse relação com a aula e ele quisesse apenas demonstrar conhecimentos, e o aluno se defendeu dizendo: “se o professor estuda música ele vai sacar”.

Ao final desta mesma aula, Alexandre me perguntou se eu conhecia alguma gravadora que se interessasse em escutar músicas eletrônicas que ele criava e gostaria de gravar e divulgar. Eu respondi que conhecia, mas não especializadas neste tipo de música, e sugeri a ele que procurasse sites de gravadoras na internet. Ele respondeu que já havia feito essa pesquisa, mas que as gravadoras não aceitavam divulgar suas músicas por ele ser menor de idade. Perguntou se eu gostaria de escutar as músicas de sua autoria que ele tinha no seu celular. Eu escutei trechos de algumas delas e percebi que eram bem trabalhadas e que ele realmente já possuía habilidades na criação e edição de áudios.

6.2.4. A performance como prioridade

O Grupo Instrumental era formado por onze alunos: Gabriela, Cláudio, Leonardo, Beto, Alana, Marcelo, Emílio, Ernesto, Luiz, Lúcio e Thiago. Estes alunos se revezaram e experimentaram alguns instrumentos e foram definindo quais iriam tocar na apresentação no decorrer das aulas. Alguns nunca haviam tocado e demoraram mais para se definir por algum. Outros, além de já possuir experiência instrumental prévia, possuíam instrumentos como contrabaixos e guitarras e passaram a leva-los para as aulas.

Cena 7:

Naquela aula, o Grupo Instrumental trabalhou na sala de música, a maior parte do tempo, sob a supervisão do professor. Alguns escolheram instrumentos musicais de suas preferências, outros receberam os indicados pelo professor. Havia na sala tambores e instrumentos de percussão de diversos tipos, bateria, teclado, xilofone, lira, metalofone, uma marimba de madeira grande, violão, além da guitarra que o aluno

Cláudio havia levado naquele dia. O professor sugeriu que a aluna Alana ficasse no teclado. A aluna reclamou, dizendo que não sabia tocar, mas aceitou quando soube que dividiria o instrumento com sua colega Gabriela. Eram as duas únicas meninas da turma.

Nos primeiros momentos, o professor trabalhou com este grupo uma criação. Criava e ensinava ostinatos³⁹ rítmicos e melódicos simples para os alunos, que os aprendiam e executavam em seus instrumentos. Na medida em que assimilavam suas partes, os alunos iam se juntando ao grupo que executava a música, tentando se ajustar ao ritmo. Ao mesmo tempo em que ensinava, o professor revisava e reforçava o ritmo com alguns alunos que já haviam aprendido.

A aluna Alana, que havia demonstrado desânimo diante da dificuldade inicial ao aprender sua parte no teclado, passou a tocar sorrindo, experimentando um ostinato um pouco diferente do que o professor havia lhe ensinado, mas que funcionava bem na música. Alguns alunos pareciam ter habilidades prévias musicais, outros não. Cláudio demonstrou que já possuía alguma quando começou a arriscar riffs de acompanhamento harmônico em sua guitarra para os ostinatos criados pelo professor. Outros colegas também contribuíram, criando ou modificando ostinatos que haviam aprendido.

Durante a execução, ou em momentos em que parava e pedia a atenção da turma, o professor solicitava: “mais serenidade!”, “cuidado com a quantidade de som, para não cansar”; “generosidade, esperar os colegas, aguardar a hora certa de tocar”; Alertou que “a música ainda está sendo construída” e falou sobre as “qualidades da música, movimento, silêncio, força, intensidade...aí que é o arranjo!”.

Após sair para acompanhar outros grupos, retornei à sala de música, onde o professor continuava trabalhando a criação com o Grupo Instrumental. A base rítmica, executada por dois alunos nos tambores, um na bateria e pelas duas meninas ao teclado, havia ganhado precisão. Tocavam um ritmo misturado de Rock e Funk, bem dançante. Cláudio experimentou fazer uma batida constante em um acorde de E7(9+). Ele não sabia o nome do acorde, mas disse que era um acorde da música “Voodoo Child”, do Jimi Hendrix⁴⁰, que ele tocava. O professor gostou da ideia, mas pediu ao aluno que tocasse a mesma forma, porém na segunda casa da guitarra, no tom de Si, pois este seria o tom do ostinato do teclado. Cláudio atendeu à solicitação e experimentou. No entanto, acabou ponderando que tocar o acorde na outra região ficaria mais legal. O professor concordou e adaptou os ostinatos tocados pelas duas meninas ao teclado para esse tom.

³⁹ Um ostinato constitui-se como um motivo ou frase musical, rítmico ou melódico, que se repete sucessivamente.

⁴⁰ Guitarrista, cantor e compositor norte-americano. Considerado no meio do Rock por diversos músicos como um dos melhores guitarristas do mundo.

Percebi que o professor, mesmo que valorizando as propostas de alguns alunos, era quem criava a maioria das partes, ensinava e organizava o grupo. Conduzia a atividade com habilidade, improvisando, criando e ensinando os ostonatos aos alunos. Entretanto, pareceu-me que o grupo possuía autonomia suficiente para trabalhar em um projeto de criação coletivo e colaborativo, a partir da proposta lançada pelo professor. Alguns alunos, como o Cláudio, que tocava a guitarra, possuíam experiências musicais anteriores e poderiam contribuir, propondo, ensinando, auxiliando os colegas. A cena acima descrita destaca o potencial deste aluno no grupo. Havia outros com este mesmo potencial, como o Leonardo, que tocava a bateria.

Pela segunda aula consecutiva, o professor dedicou mais tempo ao Grupo Instrumental. Nos outros três grupos, por mais que estivessem conseguindo iniciar as pesquisas sem um suporte direto do professor, já havia demandas de atenção. No Grupo Letras, Juan trabalhava sozinho, situação que poderia favorecer um desânimo ou dispersão. No Grupo Eletrônica, os alunos já enfrentavam uma dificuldade pela ausência do colega dono do celular no qual registraram as primeiras pesquisas. Em que pese a autonomia demonstrada por alguns alunos e grupo, a presença do professor, especialmente nos primeiros momentos de execução dos “pequenos projetos” pelos quatro grupos, seria fundamental para auxiliar os alunos em eventuais dificuldades iniciais, para não perderem o foco e os propósitos dos trabalhos, para sustentar suas motivações, assim como para a consolidação da compreensão dos objetivos a alcançar. Martins (2011) ressalta ser o professor “peça insubstituível” no trabalho com projetos. Para o autor,

o projeto funcionará bem ou mal, de acordo com a atuação do professor e a assistência que ele der à elaboração da pesquisa e ao desenrolar das ações. (...) Ele, como formador principal nessa estratégia pedagógica, é a peça-chave do processo na construção das condições propedêuticas adequadas do saber pensar, pesquisar, teorizar a prática, tanto pelo seu domínio dos conteúdos como pela adoção de atividades inovadoras que procurará estimular (MARTINS, 2011, p.51,52).

O despendimento de mais atenção do professor ao Grupo Instrumental reforçou minha impressão de que havia uma preocupação maior em relação a garantir a qualidade da performance na festa final do que quanto às pesquisas propriamente ditas. Esta postura é, em parte, compreensiva, uma vez que a

qualidade estética constitui fator de motivação durante as produções em aulas de Música e após, para o desenvolvimento de novas propostas. O retorno positivo, ou negativo, de quem assistirá pode, inclusive, ser considerado pedagógico.

No entanto, a proposta original que envolveu a definição de um tema de pesquisa por toda a escola para as aulas de Arte, a delimitação deste tema nas turmas de Música e, especificamente, na turma do 3º ciclo, não estava vinculada somente à apresentação na Festa da Cultura Popular Brasileira. Havia pesquisas paralelas e complementares em desenvolvimento nos subgrupos que mereceriam a mesma atenção que a criação a ser desenvolvida pelo Grupo Instrumental. Se, neste grupo, o professor deixasse, a partir de sua proposta inicial, que os alunos pesquisassem, experimentassem e se autogerissem, interferindo pontualmente, talvez pudessem, pelas suas próprias experiências, identificar os avanços e as necessidades de aprendizagens, solicitando-as.

6.3. Pesquisas e performance como projeto

A opção do professor em priorizar sua atenção ao Grupo Instrumental revelou o quanto a criação para a apresentação na festa final se sobrepunha aos objetivos de pesquisa que caracterizaram a estruturação do projeto. Os momentos iniciais de execução trouxeram à tona a complexidade da proposta. Em uma turma de vinte e dois alunos, quatro ações estavam em andamento e, por mais que estivessem conectadas a um eixo, a uma ação coletiva, a construção de um produto cultural, envolviam objetivos e meios distintos, assim como demandavam competências e habilidades específicas. Enquanto um grupo deveria cuidar da pesquisa de textos, letras e canções que integrariam a performance, outro estaria envolvido na construção de um instrumento musical, outro na seleção, produção e organização estética de sons eletrônicos, e outro na estruturação de uma base instrumental que receberia e integraria as produções dos outros subgrupos.

O acompanhamento e a assistência do professor a todas essas ações apresentavam-se como uma difícil tarefa, especialmente diante de sua visível preocupação com a qualidade do produto final e do tempo que dispunham, um encontro por semana e pouco mais de dois meses. Esse seria o tempo para finalizarem as pesquisas e produções, integrando-as na construção coletiva da performance, envolvendo alunos com habilidades e experiências musicais prévias

muito distintas. No entanto, os potenciais individuais e coletivos que despontavam nos quatro grupos indicavam a possibilidade de lideranças serem aproveitadas de forma que as aprendizagens e construções se estabelecessem pela cooperação, com colegas auxiliando nas aprendizagens uns dos outros, de forma que não ficassem centralizadas ou dependentes da figura do professor.

Os autores tratam esta descentralização como condição essencial para uma ação em projetos. Hernández (1998b, p.82) concebe o professor como um aprendiz, que aprende e auxilia os alunos em suas aprendizagens. Jolibert (1994a, p.13,14) ressalta a distinção entre as atividades de aprendizado, “no sentido exato do termo, em que a criança é quem ensina a si mesma, constrói seu saber ou suas competências”, auxiliada por outros, das atividades de ensino, “em que o professor é quem elabora, constrói e inocula”. Para a autora, no decorrer das aprendizagens

cada criança possui seus próprios processos, suas etapas, seus obstáculos a vencer, seus “pulos qualitativos”, seus “Pois é”. A ajuda lhe vem do confronto com as proposições dos colegas com quem está trabalhando, porém é ela quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendizado (JOLIBET, 1994a, p.14).

Nesta perspectiva, segundo a autora, a “parte ajudante do professor” não desapareceria, mas assumiria outra natureza, no sentido de proporcionar situações de aprendizagem, questionar, auxiliar os alunos na utilização de instrumentos e na busca por suas próprias estratégias de aprendizagem (JOLIBET, 1994a, p.14).

No contexto do projeto em desenvolvimento na turma do 3º ciclo, no Grupo Instrumental, as criações, as aprendizagens do repertório selecionado, a compreensão de elementos musicais, a aquisição de habilidades mínimas para execução nos instrumentos para alguns, ou mais avançadas, para outros, poderia se dar no confronto, na interação com os colegas, com o apoio das lideranças, sob a supervisão do professor como facilitador. Isso possibilitaria ao professor, sob a mesma perspectiva, acompanhar as ações nos outros projetos e, aos alunos, exercerem suas autonomias em aprendizagens significativas. Desta forma, não só as ações nos quatro grupos, mas também a construção coletiva da performance, incluindo todas as aquisições de habilidades e competências musicais que exigiria, poderiam ser tratadas sob a perspectiva do trabalho por projetos.

Para Jolibert (2006, p.36) “tudo o que faz parte da vida diária, das atividades escolares pode ser objeto de um projeto”. A autora segue explicitando que pode

haver projetos “de realizações”, “de estudo”, “de pesquisa”, que podem envolver “toda a classe”, “pequenos grupos” ou até mesmo serem individuais, “sempre que os resultados sejam socializados”. Guedes (2011, p.6,7) destaca três tipos de projetos: “os temáticos de estudo e/ou investigação científica, os técnicos-artísticos e os de intervenção social”. O primeiro caracteriza-se por um confronto com uma questão, “queremos saber”. O segundo estaria relacionado à “produção de obras artísticas”, “queremos fazer”, e como exemplo a autora cita “fazer uma peça de teatro ou uma escultura”. O terceiro se daria no sentido de intervir e alterar o meio social, “queremos mudar”. Os dois primeiros tipos estavam evidenciados na proposta da turma do 3º ciclo quando se propuseram a “saber”, pesquisar e conhecer manifestações culturais da rua e da favela, para, “fazer”, criar e montar uma apresentação musical para a festa de fim de semestre na escola, incluindo a construção de um instrumento musical. O terceiro, “mudar”, mesmo não explicitado inicialmente, poderia surgir em decorrência dos dois primeiros. Esta última possibilidade será retomada nesta análise mais adiante.

O desafio que o professor tinha pela frente seria apoiar os alunos na gestão dos trabalhos nos quatro grupos e, ao mesmo tempo, cuidar para que se mantivessem coesos com o projeto eixo de construção da performance para a festa. Os “pequenos projetos” eram distintos entre si, assim como eram diversificados os potenciais, habilidades prévias e interesses de cada aluno e grupo. Caberia ao professor identificar estes potenciais e valorizá-los no sentido da aprendizagem cooperada e do intercâmbio de conteúdos e habilidades. A pressa em iniciar uma produção, no entanto, parecia atropelar e abafar os processos. Procurando equilibrar as demandas da qualidade da apresentação às demandas pedagógicas, a própria construção do produto final poderia ser encarada e conduzida como um projeto de trabalho da turma, uma vez que diversos conhecimentos e habilidades precisariam ser aprendidos ou desenvolvidos pelos alunos, inclusive sob o incentivo da busca da qualidade.

CAPÍTULO 7: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS

Neste capítulo abordo os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos. Avalio a natureza dos conteúdos com os quais os atores se defrontaram durante o projeto e as situações que demandaram aprendizagens específicas, refletindo, sob a perspectiva da postura de trabalho por projetos, em relação a possíveis encaminhamentos pedagógicos. Ao final, retomo a viabilidade de tratamento do processo de criação para a performance final como projeto de trabalho, sob o prisma da aprendizagem criativo-colaborativa, das lideranças e das autonomias.

Cena 8:

Na aula seguinte, quando o professor chegou, alguns alunos já o aguardavam na sala de Música. Emílio e Ernesto trouxeram seus contrabaixos elétricos e Cláudio trouxe novamente sua guitarra. Quando já havia dezenove alunos presentes, o professor informou que realizariam duas tarefas iniciais: escutariam os timbres selecionados pelo Grupo Eletrônica e a música “Sangue Bom”, que já havia sido definida pelo grupo para integrar a performance. Quanto a esta canção, o professor recomendou que todos deveriam “escutar em casa todo dia para absorver”. Prosseguiu esclarecendo que o objetivo, para a apresentação, seria construir uma “estrutura sonora”, criação e execução com o canto, instrumentos e sons eletrônicos, e que a questão seria “como casar tudo dentro de uma estrutura?”. Juan perguntou se poderiam escolher mais uma música e o professor respondeu apenas: “é uma ideia”.

O Grupo Eletrônica apresentou alguns sons que selecionaram. Alexandre foi quem conduziu a apresentação, tecendo comentários referentes a elementos da Música Eletrônica, como o Drop⁴¹, os diferentes timbres, ou a aspectos técnicos, como batidas por minuto. A apresentação foi seguida por comentários dos colegas a respeito de como poderiam aproveitar aqueles sons.

Na sequência, escutaram a música “Sangue Bom”. Estavam todos atentos à audição. Ao final, um aluno sugeriu que criassem “um instrumental mais agressivo”, que modificassem aquela versão. Juan questionou, “como assim, modificar?”. Foi o professor quem respondeu. Fez referência a elementos da música como a melodia, a harmonia, o canto. Tocou uma escala na marimba e sugeriu que utilizassem “todas as cores, todos os sons”, que criassem “melodias, frases”. Juan comentou: “mas vai ficar difícil

⁴¹ Passagem típica em trechos de Música Eletrônica, caracterizada por uma mudança rítmica ou na linha do baixo, geralmente antecedendo alguma parte mais conhecida da música e uma pausa.

reconhecer [a música]”, e o professor esclareceu que a “proposta não é só reproduzir, mas criar também”.

7.1. Os conceitos e elementos musicais

O fato de mais alunos levarem para a escola seus instrumentos e amplificadores demonstrou que estavam envolvidos na proposta de construção da apresentação musical. A escuta dos timbres apresentados pelo Grupo Eletrônica, acompanhada de debate em relação às possibilidades de aproveitamento daquele material sonoro, assim como a apreciação da música “Sangue Bom”, seguida de propostas de reformulação da canção, colocou alunos e professor diante de duas questões: o verdadeiro sentido do que iriam realizar - criar ou apenas executar -, e quais elementos ou habilidades musicais deveriam compreender ou adquirir para a construção da “estrutura sonora”.

O professor indicou uma ferramenta: escutarem exaustivamente a canção em casa a fim de que a internalizassem. Sem dúvida essa seria uma tarefa que, se realizada, ajudaria muito, uma vez que possibilitaria aos alunos perceberem bem a canção, assimilando aspectos como a melodia, a letra, a forma, a instrumentação, as variações na textura, na intensidade.

Da apreciação que fizeram naquela aula foi preciso esclarecer uma opção estética. Foi sugerida uma reformulação da expressividade da versão original com a inserção de um “instrumental mais agressivo”. O questionamento de Juan em relação a essa sugestão evidenciou que para este aluno a música já existia, já tinha seu valor da forma como foi concebida e gravada, e as alterações propostas pelo colega, assim como as sugeridas pelo professor, a descaracterizariam, a ponto de ficar irreconhecível. Vale ainda destacar que Juan questionou ao professor se poderiam incluir mais uma música na apresentação, confirmando que o desejo desse aluno de se expressar através de canções que faziam sentido para ele era mais forte do que a proposta de criação, que parecia interessar mais a outros colegas.

O professor esclareceu a essência da proposta: “casar” os sons eletrônicos, a canção escolhida e as criações no Grupo Instrumental dentro do que denominava como “estrutura sonora”, composta por melodias, harmonias, escalas, sons, frases, ritmos, expressividades, forma e outros conceitos e elementos musicais que

demandariam ser compreendidos pelos alunos.

Nesse momento, o desafio que se estabelecia para o professor na realização do “grande projeto” seria auxiliar os alunos na compreensão de elementos musicais, na aquisição de habilidades mínimas nos instrumentos, e na realização de escolhas estéticas, que resultassem em uma composição coletiva para apresentação na festa final. Na aula a que se refere a cena 8, acima, o trabalho focado neste projeto foi interrompido quando o professor determinou que se dividissem para trabalharem nos “pequenos projetos”.

7.2. A mediação das aprendizagens nos “pequenos projetos”

Da mesma forma como se deu nas aulas anteriores, o professor estabeleceu para os grupos tarefas que deveriam cumprir. Ao Grupo Instrumento de PVC, solicitou que cuidassem de identificar as notas que, pelo site que pesquisavam, poderiam ser tocadas no instrumento e ainda a forma como seria executado, utilizando um pedaço de borracha como baqueta. Para o Grupo Eletrônica ficou a tarefa de pesquisarem efeitos eletrônicos “de fundo”, que pudessem ser incorporados à música “Sangue Bom”. Na sala de Música ficou o professor, o Grupo Instrumental e os alunos do Grupo Letras, Juan, e Rangel, que nesta aula estava presente.

Cena 9:

Os alunos do Grupo Instrumental ligaram seus amplificadores e instrumentos. O professor ligou o teclado e pesquisou alguns timbres, enquanto explicava que precisavam definir os instrumentos que utilizariam. Sugeriu que trocassem o tom da música “Sangue Bom”. O tom original era Fá sustenido maior e o professor sugeriu que tocassem no tom de Lá maior.

Dirigi-me para o pátio da escola e encontrei os alunos do Grupo Instrumento de PVC na cantina. Um dos alunos manuseava uma tábua, medindo, riscando. Aguardavam um funcionário da escola que chegaria com uma ferramenta para cortar a madeira. Os outros alunos brincavam com os tubos.

Os alunos do Grupo Eletrônica estavam na “gaiolinha” e pesquisavam sons em seus celulares. Disseram que utilizavam uma internet wi-fi, ressaltando que a escola disponibilizava essa rede aos alunos para pesquisas, e que era vetado o uso para

conversas nas redes sociais, “mas todo mundo mexe”.

Juan e seu colega de grupo, Rangel, surgiram no pátio. Informaram-me que saíram para continuar a pesquisa das letras. No entanto, enquanto estive ali, ficaram conversando com colegas de outras turmas que lá se encontravam. Juan tinha nas mãos um tamborim e uma letra de música. Rangel pesquisava algo em seu celular.

Voltei para a sala de Música. O professor, ao violão, ensinava acordes para Cláudio executar na guitarra. A seguir, ensinou ostinatos melódicos para outros alunos. Alguns tocavam seus próprios instrumentos, outros os instrumentos da escola. Utilizavam uma lira, uma bateria, a guitarra, uma marimba, o teclado e dois contrabaixos elétricos.

Juan e Rangel retornaram e se juntaram ao Grupo Instrumental. Executaram trechos da música “Sangue Bom”. O professor questionou como poderiam alterar a música, “mudar o que? o tom, o ritmo, a expressividade?”. Propôs que Cláudio fizesse um improviso na guitarra, que experimentassem alterar “a célula rítmica do acompanhamento”. Experimentaram incluir o canto, com Juan e Rangel nos vocais. Faltavam poucos minutos para as doze e trinta e um dos colegas comentou que a aula havia terminado. Juan, empolgado e envolvido no canto, apressou os colegas para que executassem mais uma vez a música, dizendo: “vai, vai, vão passar!”.

O professor encerrou a aula e ressaltou a importância de escutarem a música em casa. Solicitou ainda que escutassem “a escala de Lá”. Disse: “vocês têm instrumentos em casa”, e sugeriu, para que os que não tivessem, “baixar teclado na internet”.

Assim como nas duas aulas anteriores, houve nesta aula um tempo em que os alunos estiveram todos juntos na sala de música e um em que estiveram trabalhando nos quatro grupos, em diferentes espaços da escola. O professor mais uma vez optou por dedicar maior atenção ao trabalho no Grupo Instrumental.

Sem pretensão de reconhecer fases estanques, uma vez que, em acordo com Alvarez Leite (2014), a visão dos projetos que referencia a presente pesquisa é a de que se constitui como um processo “no tempo”, que caminha por momentos “dinâmicos e interligados”, o projeto da turma do 3º ciclo encontrava-se no momento que a autora denomina como “desenvolvimento”, no qual “a ação do aluno é fundamental”, criando estratégias para responder às questões que se propuseram inicialmente e se defrontando com novas situações que os obrigarão a se colocar outras questões e desafios. “Para isso, é preciso que se criem propostas que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos e/ou grandes grupos, o uso

da biblioteca, a vinda de pessoas convidadas à escola, entre outras ações” (ALVAREZ LEITE, 2014, p.208,209).

Ações neste sentido estavam sendo desenvolvidas. Os alunos, divididos em subgrupos, tinham como recurso todo o acervo de livros e vídeos disponibilizado nos espaços de estudo, computadores e internet, inclusive para utilizarem em seus próprios aparelhos celulares. Contavam também com o auxílio de um funcionário, como era o caso do que apoiava o Grupo Instrumento de PVC nas tarefas nas quais era necessário o uso de ferramentas. No entanto, a mediação e um acompanhamento mais equilibrado do professor entre os quatro grupos se fazia necessária.

Na fase denominada por Nogueira (2009, p.69) como de “execução”, o autor ressalta a importância da colaboração do professor na realização dos projetos realizados pelos alunos fora da sala de aula, destacando que a ele cabe “fazer um acompanhamento constante, auxiliando os alunos com os recursos humanos, materiais, com a orientação da parte procedimental e com a inclusão dos conteúdos conceituais”.

Ainda segundo Nogueira (2009, p.83, 84), esta etapa “refere-se à fase do *realizar*” e constitui-se como “de vital importância para o aluno, pois sua interação nos atos de criar, pintar, construir, cantar, entrevistar, representar, escrever, dançar, moldar, desenhar, etc.”, que o autor ressalta como sendo “verbos de AÇÃO”, possibilitaria a realização de seus desejos “a partir de suas ações planejadas”. Em relação ao professor, Nogueira (2009) destaca a especial atenção que deve dirigir à motivação dos alunos, no sentido de mantê-los envolvidos e ativos “na ação e no meio”.

Apostos no processo de criação e execução, os alunos deverão sentir-se apoiados pelo professor (facilitador), pois as dúvidas sempre existirão e sem a presença de um orientador, o grupo pode perder o norte na elaboração e realização do projeto. Resta, portanto, o professor posicionar-se como mediador, ocupando o papel não daquele que dá, mas daquele que propicia (NOGUEIRA, 2009, p.84).

Os alunos do Grupo Eletrônica dedicaram-se naquela aula à pesquisa dos efeitos a serem inseridos na música “Sangue Bom”, conforme solicitado pelo professor. No entanto, sem um acompanhamento mais próximo, percebi que começavam a se dispersar em conversas, em distrações outras disponíveis em seus

aparelhos celulares e nos ambientes da escola. Tive a impressão de que começavam a estar mais preocupados em cumprir as tarefas solicitadas do que envolvidos e compreendendo bem o sentido de realizá-las.

O Grupo Instrumento de PVC continuava dedicado à construção do instrumento. Entretanto, esta não era uma tarefa fácil, uma vez que, além da complexidade que envolvia a compreensão do funcionamento do instrumento a ser construído, exigia dos alunos habilidades no manuseio de ferramentas e materiais como PVC e madeiras, medindo, cortando, furando, parafusando. Por mais que contassem com a ajuda do funcionário da escola para isso, esta pessoa tinha outras responsabilidades e na maior parte do tempo os alunos trabalharam sozinhos. Nestes momentos, a tendência à dispersão crescia.

O mesmo se dava em relação a Juan e Rangel. Como a pesquisa no Grupo Letras parecia realmente limitar-se a uma escolha de repertório, as suas tarefas consistiam basicamente em encontrar e imprimir letras. Como podiam fazer isso rapidamente, utilizando a estrutura de computadores da escola, poderiam facilmente dispersar-se. Neste dia, entretanto, se juntaram aos colegas do Grupo Instrumental, que recebia especial atenção do professor, para cantar com o grupo que trabalhava a base instrumental.

7.3. Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais

No encontro dos Grupos Letras e Instrumental os alunos se defrontaram com conteúdos musicais. O mesmo se dava nos grupos Eletrônica e Instrumento de PVC. Conceitos como timbre, arranjo, escalas, acordes, tom, passaram os diálogos relacionando-se a habilidades como tocar, cantar, criar, improvisar, escolher, definir, construir. O desenvolvimento das atividades nos quatro grupos e no projeto coletivo de construção da performance para a festa revelava que conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais demandariam ser aprendidos no empreendimento do projeto de trabalho.

Martins (2011, p.18) considera a atuação por meio de projetos como a “mais aconselhável” para que o aluno se desenvolva “naquilo que *deve saber* (os conteúdos do planejamento escolar); naquilo que *deve saber fazer* e estudar (os conteúdos procedimentais); naquilo que *deve ser* (os conteúdos atitudinais e normas a assumir)”.

Nogueira (2001, p.19) aborda a questão denunciando a predominância no ambiente escolar do tratamento dos conteúdos de forma conceitual, com o professor transmitindo “todo seu repertório de saberes, muitas vezes de forma absolutamente descontextualizada do cotidiano do aluno”. Considerando que muitos conteúdos podem e devem ser tratados conceitualmente, o autor ressalta que o que não se pode conceber é que sejam tratados apenas desta maneira, desvinculados das possibilidades de tratamento procedimental e atitudinal. Tratados apenas conceitualmente, a aprendizagem de conteúdos teria um fim em si mesmo e não surgiria como meio “para que o sujeito aprendiz possa desenvolver capacidades, habilidades, gosto pelo processo de aprender”. Esta seria uma questão central para Boutinet (2002, p.204), ao afirmar que “um dos méritos do recurso ao projeto no campo pedagógico é exatamente de nos ter mostrado que, por ser como é, ele implica meios e fins estreitamente imbricados”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se a conteúdos como “meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir”, recomendando que sejam tratados sob uma “perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel, não somente dos conteúdos de natureza conceitual - que têm sido tradicionalmente predominantes -, mas também dos de natureza procedimental e atitudinal” (BRASIL, 1998, p.74,75).

No que diz respeito aos conteúdos de natureza conceitual, o documento aponta que se relacionam aos “conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias, imagens que permitem representar a realidade”. Quanto aos de natureza procedimental, expressariam “um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta”. Como terceira categoria, o documento apresenta os conteúdos de natureza atitudinal, referentes a “normas, valores e atitudes” em relação “ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade” (BRASIL, 1998, p. 75-77).

Em um projeto como o desenvolvido pela turma do 3º ciclo na escola Bem-te-vi todas as três categorias de conteúdos poderiam e necessitariam ser trabalhadas simultaneamente, durante o processo. Apenas como exemplo, em sessões de improvisação coletiva, que já vinham sendo proposta pelo professor, conceitos musicais como ritmo e frases melódicas poderiam ser trabalhados em conjunto com

habilidades como a execução em um instrumento musical, a escuta e a tomada de decisão em relação ao melhor momento para uma intervenção sonora, e ainda em relação a atitudes, como o respeito e o diálogo com os colegas.

Em relação aos conceitos musicais, diversas ferramentas poderiam ser aproveitadas ou elaboradas pelo professor. Uma delas foi utilizada ao final da aula narrada na cena 9, quando o professor indicou como tarefa de casa que os alunos escutassem “a escala de Lá”, que seria o tom no qual executariam a música “Sangue Bom”. Para quem já possuía instrumentos musicais, sugeriu que os utilizassem. Para os que não tivessem, recomendou que baixassem teclados pela internet. Aplicativos gratuitos simulando teclados e diversos outros instrumentos são facilmente encontrados e podem ser muito úteis em contextos pedagógicos.

7.4. A ampliação do espaço formativo

A concepção da cidade como espaço formativo, onde a colaboração e o apoio mútuo entre as diversas instituições educativas formais, como a escola, não formais, “de uma intencionalidade educadora para além da educação formal”, e informal, “não intencional ou planificada” é ressaltada pela Carta das Cidades Educadoras. Segundo este documento, “a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico”⁴². Alvarez Leite (2014, p.209) destaca, dentre outras iniciativas relevantes para a fase de desenvolvimento do projeto, a saída do espaço escolar como estratégia para buscar respostas às questões propostas na fase inicial do projeto.

Desde a primeira aula observada na turma do 3º Ciclo o professor vinha adotando uma rotina, alternando momentos em que trabalhava com toda a turma atividades relacionadas à construção da composição coletiva, a momentos nos quais os alunos trabalhavam nos subgrupos em seus “pequenos projetos”. As atividades vinham ocorrendo na sala de música ou em ambientes alternativos, sempre circunscritos ao espaço da escola. Na aula do dia treze de maio esta rotina foi quebrada e a turma realizou uma excursão, uma visita à celebração da Festa do

⁴² Documento produzido durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, em 1990 e revisto em encontros posteriores em Bolonha, (1994), e em Génova (2004). Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>.

Rosário⁴³.

A visita à Festa do Rosário já havia sido anunciada na aula anterior pelo professor, que destacou a importância do Congado⁴⁴ como manifestação cultural relacionada ao tema de pesquisa “cultura da rua e da favela”. Ao comunicar a visita aos alunos, o professor falou um pouco sobre o bairro Concórdia, onde seria realizada. Disse que era “um bairro humilde, não uma favela”, no que Juan comentou: “é tipo favela”, e que seria “pior” do que a comunidade que ele morava. Não houve uma discussão a respeito desta observação e anotei no meu caderno de campo se não seria o caso de o professor questionar a turma antes em relação ao que conheciam do local do evento, ao invés de se antecipar em dizer como era.

O professor esclareceu que a visita se relacionava à comemoração do dia da abolição da escravatura⁴⁵ e que os alunos deveriam observar, fazer um resumo do que perceberam e escrever perguntas, que seriam remetidas aos integrantes do grupo que promoveu o evento. Informou ainda que a professora de Português os acompanharia na visita. Cerca de dez alunos participaram da excursão e tiveram a oportunidade de presenciar os preparativos para a saída do cortejo, acompanhar o cortejo pelas ruas do bairro, assistir à cerimônia de encerramento e conversar com a Rainha do Congado.

⁴³ Manifestação festiva religiosa que sincretiza elementos do catolicismo e religiões de matriz africana, normalmente acompanhada pelos reinados de Congo, as chamadas Congadas.

⁴⁴ Manifestação cultural e religiosa afro-brasileira que alia canto e música, recriando a coroação de um rei do Congo.

⁴⁵ Dia treze de maio de 1888.



Figura 2: Cortejo do Congado pelas ruas do bairro Concórdia
Fonte: Foto do autor

Da comunicação do professor de que fariam a visita e da realização da atividade surgiram elementos que poderiam ser trabalhados no projeto. Os comentários do professor e do aluno Juan em relação às condições sociais do bairro onde ocorreu o evento e o contato com a manifestação cultural e com o meio social no qual se inseria são exemplos desta possibilidade. A presença e a participação da professora de Português na atividade poderia abrir espaço para diálogos interdisciplinares. No entanto, apesar de, durante o evento, eu haver percebido interesse e envolvimento por parte da maioria dos alunos que estiveram presentes, esta atividade fora da escola acabou ficando isolada e as experiências vivenciadas não foram retomadas em nenhum momento no projeto da turma. Não me lembro de haver presenciado nem mesmo a entrega dos textos escritos contento o resumo e os questionamentos solicitados pelo professor.

Na aula seguinte o professor teceu alguns comentários sobre a visita, retomando a sugestão de que elaborassem um texto, ou um “registro sonoro com perguntas” para enviarem aos congadeiros. Os alunos fizeram poucos comentários e não mostraram interesse em relação a esta proposta. A visita ficou esquecida e não foi mais retomada durante o projeto, que, por sua vez, acabou por restringir-se ao espaço da escola.

7.5. As demandas de aprendizagens

A rotina que havia sido quebrada com a visita ao congado não chegou a ser

retomada nas duas aulas seguintes. Na aula do dia 20/05 poucos alunos estiveram presentes, apenas sete. Os demais estavam envolvidos em outra atividade na escola, uma reunião para planejamento de um acampamento. Em função deste número reduzido de alunos, não houve a divisão em grupos e o professor dedicou atenção a aspectos teóricos e práticos relacionados à construção da performance musical.

Cena 10:

A ausência dos alunos à aula pareceu ser uma surpresa para o professor, que saiu para verificar do que se tratava a reunião. Os alunos aguardaram seu retorno em sala tocando os instrumentos musicais. Quando o professor retornou, Leonardo, que integrava o Grupo Instrumental e havia tocado a bateria nas aulas anteriores, pediu ao professor para tocar o teclado naquela aula “para ter experiência em outro instrumento”. Gabriela, que vinha tocando o teclado, experimentaria a bateria.

Os alunos do Grupo Instrumento de PVC estavam com os tubos e os suportes de madeira, a construção do instrumento havia avançado. O professor conversou com eles sobre notas musicais, tocou uma escala na marimba e disse que precisavam pensar em adaptar um arranjo para tocarem no instrumento que construíam. Sugeriu aos alunos desde grupo que estavam presentes, Carlos e Júlio, que tocassem a marimba naquela aula.

No quadro estava escrito o nome da música “Sangue Bom”. Leonardo pediu para mostrar, utilizando seu celular, outra versão desta música, ao vivo. Escutaram a música e comentaram quanto às diferenças. Havia uma pequena mudança na entonação melódica na versão ao vivo, que foi ressaltada pelo professor. O professor destacou que havia uma liberdade na interpretação, mas que “tem uma questão que não sai, o ritmo, o ritmo da palavra”. Cantou um trecho sem a letra, apenas destacando a métrica, e disse: “esse ritmo da palavra, talvez seja mais importante que a parte melódica”. Destacou que no Rap, “a parte mais importante” seria o texto e o ritmo.

Do Grupo Letras, apenas Rangel estava presente. Ele e Juan seriam os cantores na apresentação. O professor chamou a atenção de Rangel quanto à questão do ritmo do canto e ressaltou a importância dele escutar bastante a música e treinar cantar em casa. Disse que Rangel poderia “criar seu próprio ritmo”, mas que antes deveria aprender o original e decorar o texto. Sugeriu ao aluno que aprendesse por trechos, “pedaços pequenos, pra você ir se familiarizando com isso”. Ressaltou que “o texto tem que casar com a harmonia, com o ritmo da banda, entendeu? Tem que tá todo mundo casadinho,

assim. Se o texto fica pra trás e a banda fica lá na frente, aí já vai ficar atravessado”. Prosseguiu alertando que, se isso acontecesse, Rangel teria que “contornar esse erro. Como? Sei lá, pulando na letra pra frente, ou então acelerando na voz [cantou exemplificando, sem a letra, um trecho, acelerando o andamento], falando mais rápido pra chegar lá na frente, entendeu? Então aí você tem que ficar ligado. E não é fácil, mesmo. Ainda mais que o texto é grande. Então, a primeira coisa que você tem que fazer é decorar o texto”. Perguntou até qual parte Rangel já havia decorado e ele respondeu que ainda precisava cantar lendo, pois não havia decorado. O professor sugeriu que ele treinasse aprendendo estrofe por estrofe.

Na aula que antecedeu à visita à Festa do Rosário, no momento em que Juan e Rangel se juntaram aos colegas do Grupo Instrumental para cantar a música “Sangue Bom”, pude perceber uma diferença entre as performances vocais dos dois alunos. Juan parecia conhecer a música e cantou com segurança, mantendo a métrica e o andamento. Rangel, por outro lado, apresentou dificuldade em sustentar a métrica e se manter sincronizado à base instrumental. Juan já havia escutado a música nas duas aulas anteriores, nas quais Rangel não esteve presente, e isso poderia fazer diferença. Mas não me pareceu ser apenas esta a questão. Rangel apresentava-se como um aluno tímido, contido, e com menos experiência e habilidades musicais que Juan.

A atenção que o professor dedicou a Rangel na aula à qual se refere a cena 10 acima me pareceu ser decorrente de sua percepção de que este aluno não teria a mesma facilidade que Juan para conseguir cantar com qualidade a música que se propunham a executar. As explicações teóricas que o professor deu ao aluno foram pertinentes, exemplificando e esclarecendo quanto à importância da métrica na canção e quanto à relação de sincronia que deveria haver entre o canto e a banda. Da mesma forma, as estratégias de aprendizagem sugeridas, como escutar bastante a música em casa, decorar o texto, aprender estrofe por estrofe, poderiam auxiliar o aluno. O professor sugeriu até mesmo estratégias para que Rangel contornasse eventuais erros. Neste momento, o professor atuou como mediador, esclarecendo e apontando caminhos que, a partir daquele momento, dependeriam da dedicação do aluno à sua própria aprendizagem.

Em uma aula coletiva de música os alunos apresentam demandas diferenciadas, conforme seus interesses e habilidades anteriores, e estratégias como a utilizada pelo professor podem ser eficientes para auxiliá-los em suas

necessidades individuais de aprendizagens. Colocadas diante de toda a turma, podem inclusive auxiliar outros colegas.

Estratégias de mediação de aprendizagens individuais como a acima relatada referente ao aluno Rangel foram utilizadas pelo professor em outras ocasiões. No relato da cena 9, sugeriu a Cláudio que fizesse um improviso na guitarra e a ele e aos demais alunos que estudassem a escala de Lá maior, em seus instrumentos ou em teclados baixados da internet. Existem, entretanto, conceitos e habilidades que, em uma proposta de performance coletiva, podem demandar aprendizagens por todos os alunos ou por um determinado grupo, conforme os papéis de cada um. Serão sobre estas demandas coletivas e as possibilidades de serem abordadas sob a perspectiva dos projetos que nos concentraremos neste momento.

Cena 11:

Na sequência da cena 10 o professor retomou o que já havia dito em uma aula anterior em relação à possibilidade de alterarem o tom da música “Sangue Bom”, de Fá sustenido maior, tom da gravação, para Lá maior. Explicou que “dependendo do tom, a gente vai utilizar determinadas notas”. Esclareceu que a construção do instrumento de PVC deveria ser de acordo com a escala que utilizariam, “com o tom que vai ser usado. Então a gente precisa definir isso logo”. Prosseguiu dizendo: “o Juan não está aí, mas eu senti que em Lá fica mais, é...fica mais confortável pra cantar”. Referindo-se ao período de mudança de voz que os alunos estavam passando, justificou a transposição do tom dizendo que em Lá ficaria mais agudo. “É basicamente um tom e meio a mais, não é muito mais alto, muito mais agudo, não é”.

Apontando para o teclado, o professor explicou que, no caso da escala de dó, usariam as teclas brancas. Foi até o quadro, escreveu a escala de dó e foi marcando e dizendo onde havia intervalos de tom ou meio tom. Desenhou um teclado no quadro e seguiu fazendo perguntas aos alunos em relação aos intervalos entre as notas. Apenas Beto e Leonardo respondiam às perguntas.

O professor seguiu propondo que pensassem os intervalos a partir de outras notas. Sugeriu que começassem pela nota ré. Questionou aos alunos qual seria agora o intervalo do primeiro para o segundo grau. Beto e Leonardo arriscaram respostas: “dois”, “quatro”, “três”, “como assim?”. O professor esclareceu as notas às quais se referia e Leonardo disse: “há, agora entendi!”.

O professor apagou os nomes das notas e passou a referir-se aos graus da escala.

Escreveu no quadro “1º, 2º, 3º...” e seguiu explicando e fazendo perguntas que apenas Beto e Leonardo tentavam responder. Estes alunos pareciam compreender a lógica matemática da explicação e passaram a dar respostas corretas, sob esta perspectiva.

Em determinado momento, o professor, seguindo a mesma linha explicativa, perguntou, referindo-se aos graus da escala: “do segundo pro terceiro, é quanto?”. Leonardo disse: “do segundo pro terceiro? É quanto o que? Grau ou...”. O professor esclareceu: “do segundo grau até o terceiro grau, são quantos tons?”. Leonardo respondeu: “um e meio”. No mesmo momento, Beto disse: “não sei”. A explicação seguiu com o professor interagindo com estes dois alunos, enquanto o restante da turma apenas observava.

Leonardo disse: “só que tá meio errado isso aí, o lá começa aí onde é o dó”. O professor estranhou a pergunta e respondeu apontando onde estariam as notas dó e lá no teclado. Leonardo insistiu: “sim, mas isso aí é só um exemplo, né? (...) Porque, na verdade, no teclado ali, o lá fica onde está o dó (...) Tanto é que quando eu fui aprender uma música numa partitura, aqui está o ré, e aqui estaria o dó [disse isso exemplificando no teclado]” Pediu ao professor um segundo, e disse “eu tô meio confuso, rapidão!”. O professor percebeu que a dúvida do aluno era em função da nota mais grave no teclado que tinham na sala não ser o dó, e esclareceu: “depende do teclado, tem teclado que começa com sol, por exemplo, escaleta, tem escaleta que começa no sol, no fá, depende. Mas aí você tem que ver o que? Essa relação entre as notas. Se você tem o sustenido aqui ó, essa duas teclas pretas, a tecla que vem antes é o dó”.

Esclarecida a dúvida do aluno Leonardo, o professor prosseguiu com a explicação da mesma forma, referindo-se aos intervalos que se formavam a partir do momento em que iniciassem as escalas a partir de cada uma das notas, até que, dirigindo-se a Rangel, disse: “Rangel, você tá sacando aqui, ó? Tem a ver com sua parte!”. Sugeriu ainda aos alunos do Grupo Instrumento de PVC que anotassem as explicações do quadro, pois seriam importantes para eles. Disse que teriam que construir o instrumento com as notas Fá sustenido, Dó sustenido e Sol sustenido, para tocar no tom de Lá maior, ou fazerem notas a mais que pudessem ser trocadas. Pediu para que anotassem para pesquisarem quais seriam os tamanhos dos tubos para estas notas.

A explicação durou cerca de vinte minutos e parecia complexa e descontextualizada para a turma. Apenas sete alunos estavam presentes e não aparentavam estar envolvidos ou interessados, mesmo que estivessem em silêncio e observando. Os únicos alunos que tentaram participar, Beto e Leonardo, respondendo as perguntas do professor, arriscavam respostas ou respondiam seguindo a lógica matemática das distâncias entre as notas. Às vezes acertavam, às

vezes, não.

Estes alunos já possuíam alguma experiência prévia em instrumentos musicais. Beto já havia tocado alguns trechos e *riffs* de músicas de rock ao violão e alguns fragmentos melódicos ao teclado, mas com pouca habilidade. Leonardo, por sua vez, pediu para tocar teclado naquela aula, já havia tocado trechos musicais neste instrumento em aulas anteriores, vinha tocando bateria no Grupo Instrumental e demonstrava habilidade de quem estuda formalmente ou tem contato e prática com instrumentos musicais com frequência. Se para estes alunos a explicação parecia muito complexa, para os demais, que não tinham experiência prévia equivalente, poderia estar ainda mais.

A definição em relação ao tom da música iria interferir, como ressaltou o professor, no canto dos alunos Rangel e Juan, que neste dia estava ausente, e na construção do instrumento de PVC. Interferiria também no que todos os outros alunos tocariam em seus instrumentos. No entanto, a explicação acima descrita, para aquele grupo de alunos, não me pareceu necessária naquele momento.

Conforme relatado na cena 10, as demandas de aprendizagem do aluno Rangel naquele momento eram elementares, decorar o texto, compreender a métrica, o ritmo e conseguir cantar em sincronia com a base instrumental. Em relação à mudança de tom, bastaria que percebesse a alteração na altura e se acostumasse com a nova tonalidade. Esta aprendizagem poderia se dar apenas por imitação, com o professor ou outro colega cantando a música junto com ele. A teorização em relação à formação das escalas e dos tons não me pareceu fazer sentido algum para este aluno.

Em relação aos alunos Carlos e Júlio, os únicos integrantes do Grupo Instrumento de PVC presentes naquela aula, adequar os tubos de PVC às notas do tom definido para a música seria importante. No entanto, os alunos deste grupo vinham construindo o instrumento seguindo o modelo que encontraram na internet. Faziam medições e cortavam as madeiras e os tubos nos tamanhos exatos indicados e ainda não havia uma demanda deles em compreender teoricamente a formação das escalas e dos tons. A alteração da tonalidade da canção “Sangue Bom” exigiria que fizessem adaptações no instrumento, como ressaltou o professor, e poderia gerar nestes alunos esta curiosidade. Talvez até o professor pudesse tratar, especificamente com este grupo, do tema, a fim de que compreendessem minimamente o sentido das adaptações, mas esta demanda não existia ainda por

parte dos alunos e não foi devidamente suscitada pelo professor.

7.6. Os “módulos de aprendizagem”

Na cena 11 acima o professor abordou o conteúdo formação das escalas e dos tons, de natureza conceitual, envolvendo conceitos e princípios específicos da disciplina Música no que diz respeito à organização das alturas em estruturas musicais determinadas.

Alvarez Leite (1996, p.10) reconhece a importância dos conteúdos disciplinares, destacando, entretanto, que “não surgem por acaso”, mas decorrem “da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural”. Para a autora, às novas gerações deve ser garantido o acesso ao “conhecimento acumulado socialmente e organizado nas disciplinas”. Por outro lado, não se pode “descartar a presença dos alunos com seus interesses, suas concepções, sua cultura, principal motivo de existência da escola”.

A autora parte de uma perspectiva globalizante, na qual o conhecimento disciplinar, os problemas contemporâneos e as concepções e interesses dos alunos interagem entre si, compondo e construindo o conhecimento escolar. “O que se coloca, então, não é a organização de projetos em detrimento dos conteúdos das disciplinas, e sim, a construção de uma prática pedagógica centrada na formação global dos alunos” (ALVAREZ LEITE, 1996, p.10).

Neste sentido, não se questiona a relevância dos conteúdos, mas as situações em que são apresentados aos estudantes, priorizando-se que sejam decorrentes de interações sociais e situados em contextos e necessidades reais, que criem demandas de aprendizagem. Para Niza (2015d),

a forma como se apresentam às crianças e jovens os conteúdos escolares torna cada vez mais extravagantes e indesejáveis esses saberes por não corresponderem nem às inquietações e desejos, nem à necessidade de resposta e descoberta dos alunos (NIZA, 2015d, p.161).

A esta forma, o autor contrapõe a apresentação de “conteúdos funcionais”, decorrentes de experiências vividas, “em projetos suscitados pelo professor ou estabelecidos pelos alunos”, em problemas significativos, que importem ser resolvidos “para desfazer obstáculos ou imaginar novas situações”. A concepção de Niza (2015d) vai ao encontro da perspectiva dialógica e problematizadora de Paulo

Freire (2011, p.126), na qual o ser humano, como ser histórico, aprende e supera obstáculos pela transposição de “situações-limite”, no confronto com sua própria realidade.

O desenvolvimento de projetos pode envolver pesquisa, aquisições de habilidades, mudanças de atitude. Neste percurso, surgem necessidades de aprendizagem que colocarão os alunos defronte aos conteúdos de diversas disciplinas. Para Alvarez Leite (1996, p.10), assumir uma postura de trabalho por projetos implica em evitar que estes conteúdos disciplinares sejam oferecidos aos alunos “a partir de conceitos abstratos e de modo teórico”. No contexto de um projeto, conteúdos específicos poderiam ser trabalhados em “módulos de aprendizagem” que, segundo a autora, teriam como objetivo “aprofundar e/ou sistematizar os conteúdos disciplinares apontados como necessários para o desenvolvimento do projeto” (ALVAREZ LEITE, 1996, p.11). A autora salienta que

nem todos os conteúdos disciplinares, surgidos nos projetos, são objeto de um estudo mais sistematizado em módulos de aprendizagem. Mas o que se transformará em módulos de aprendizagem ou será apenas objeto de contato para os alunos não pode ser definido “a priori”, sem se considerar o processo vivido pelo grupo, sua experiência e seus conhecimentos prévios (ALVAREZ LEITE, 1996, p.11).

Jolibert (1994b, p.38) refere-se aos “módulos de aprendizagem” como um “canteiro⁴⁶”, que envolveria “a totalidade da classe em um *projeto de aprendizagem*”, visando a “maior individualização possível da construção das competências, solicitando as aquisições e o espírito de pesquisa de todos”.

Em sua proposta de formação de crianças produtoras de texto, cada “canteiro” corresponderia aos tipos de “*escritos sociais* mais comuns (...), cartas, cartazes, fichas descritivas, relatórios, narrativas de vida, novelas e poemas”. A autora justifica a opção por estes tipos de escritos para serem trabalhados nos “canteiros” por serem facilmente encontrados nos projetos de classe; por “permitirem trabalhar as diferentes funções da escrita”; por serem favoráveis “às aprendizagens-chave da produção de texto” (JOLIBERT, 1994b, p.53).

No âmbito da aprendizagem musical, definir “canteiros” a partir do que se poderia chamar de *práticas musicais mais comuns*, seguindo a proposta de Jolibert

⁴⁶ Em nota, os tradutores esclarecem que mantiveram a tradução literal de *chantier* para canteiro assumindo um sentido conotativo, como nas expressões: *sur le chantier* (em vias de ser feito), ou *mettre un ouvrage sur le chantier* (dar princípio a um trabalho).

(1994a), não seria uma tarefa simples, uma vez que estaríamos diante de um universo de amplas possibilidades. No entanto, existem competências que são comuns a diversas práticas musicais, como a escuta, a percepção, a identificação, a criação, a grafia, o improviso, a construção, a expressão, a interpretação e tantas outras, que demandam aprendizagem de determinados conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Em um contexto de aprendizagem musical diversos conteúdos inerentes às práticas-musicais poderiam ser tratados em “módulos de aprendizagem”. O confronto com a realidade e as demandas decorrentes do próprio processo determinaria o que seria trabalhado em cada “canteiro”.

A cena 11 descreve um momento em que o professor abordou um conteúdo de natureza conceitual. No entanto, a postura pedagógica do professor naquele momento fez com que a atividade se apresentasse como um módulo de ensino, centrado na ação do professor, e não de aprendizagem, no sentido da construção da competência pelos próprios alunos, de forma ativa e significativa. Jolibert (1994a, p.13) ressalta esta diferença teórica, destacando a predominância, não só na “pedagogia tradicional”, mas também na “pedagogia dita renovada”, das ações de ensino, onde “a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe ‘entender’, ‘responder’ ou ‘executar’ as tarefas imaginadas por ele”, sem conexão com uma situação real.

Durante o desenvolvimento do projeto de construção coletiva da performance na turma do 3º ciclo da escola Bem-te-vi várias demandas de aprendizagem foram percebidas. Algumas delas foram abordadas pelo professor em atividades específicas, que podem ser interpretadas como “módulos de aprendizagem”. Outras poderiam ser ter sido trabalhadas apoiadas por este recurso pedagógico.

7.6.1. Módulo de improvisação

A aula do dia vinte e sete de maio foi a terceira de uma sequência em que a rotina de trabalhos, parte com toda a turma reunida e parte com os alunos divididos em quatro grupos, foi quebrada. Neste dia havia apenas oito alunos presentes, os demais estavam em outra atividade escolar. Tomei conhecimento, pela fala de um dos alunos, de que se tratava da construção de um roteiro, no âmbito de alguma atividade envolvendo alunos de diferentes ciclos. Não me pareceu que a atividade teria relação com o projeto de pesquisa da área de Arte ou com o que desenvolviam

na turma, uma vez que o professor e alguns alunos estavam em sala de aula e não participaram.

Cena 12:

O professor propôs que fizessem um “aquecimento”, um jogo de “pergunta e resposta”. Os alunos escolheram seus instrumentos, bateria, marimba e tambores. Um dos alunos no tambor era novato naquela turma. Sem nenhuma instrução prévia, o professor, ao teclado, utilizando um som grave, tocou um pequeno ostinato rítmico, de apenas uma nota. Um dos alunos tocou o mesmo ritmo no tambor. Leonardo, que estava na bateria, perguntou: “é pra gente fazer?”. Sem responder, o professor tocou outro ostinato e todos os alunos responderam, repetindo o ritmo em seus instrumentos. O professor repetiu mais alguns ostinatos, até que em um deles acrescentou uma nota mais aguda, um tom acima. Os alunos repetiram e apenas Carlos, que dividia a marimba com Júlio, repetiu com uma variação melódica. A partir daí, o professor passou a acrescentar aos ostinatos uma nota cada vez mais aguda. À medida que percebiam as variações de altura, os alunos foram tentando reproduzi-las, como podiam, em seus instrumentos. Os dois alunos que tocavam a marimba, variavam as notas, mesmo que não sendo as mesmas tocadas pelo professor. Os dos tambores e bateria repetiam com variações, procurando incluir timbres mais agudos.

O professor interrompeu e pediu que outro aluno executasse a “pergunta”. Manoel, que estava com uma conga e tinha outra ao seu lado, se ofereceu. Tocou alguns ostinatos, que foram respondidos pelos colegas, parou e o olhou para o professor, indicando que não sabia mais o que tocar. O professor convidou outro aluno. Leonardo se ofereceu e executou alguns ritmos na bateria. Os colegas responderam, mas ele passou a tocar ritmos muito rápidos e utilizando várias peças da bateria, o que dificultava as respostas. Os colegas reclamaram. Manoel disse que não tinha como responder, pois não tinha tambores suficientes. Leonardo disse que não havia pensado nisso. O professor questionou: “mas aí, quando a gente não tem tambor suficiente pra fazer, o que a gente faz?”. Manoel respondeu, mas não pude escutar o que disse, pois dois alunos tocaram seus tambores ao mesmo tempo. O professor chamou a atenção destes alunos e indicou a eles uma posição melhor para segurarem seus tambores. Quando reiniciou a atividade, não retomou a pergunta que havia feito e apenas pediu que Leonardo tocasse algo “mais tranquilo”. O aluno passou a executar os ritmos apenas no chimbal.

O professor indicou que Carlos passasse a tocar o ritmo a ser repetido na marimba. O aluno executou alguns, passando a explorar a possibilidade de variar as alturas. Os colegas realizaram as repetições nos tambores, mas desta vez não se preocuparam em reproduzir as variações de altura. Júlio, que também estava na marimba, repetiu

variando as alturas, sem tocar as mesmas notas, mas respeitando a direção sonora. O professor pediu a ele que passasse a executar os ritmos. Passou a vez para Júlio e encerrou esta etapa.

Na sequência, fez uma nova proposta: “uma pessoa vai lançar uma ideia. Duas pessoas não podem entrar ao mesmo tempo. Vocês vão entrar progressivamente, aos poucos”. Disse que não iria comandar uma entrada. Douglas iniciou uma batida constante no tambor. Leonardo entrou acrescentando um pulso no chimbau. Rangel o acompanhou no mesmo pulso, no surdo. Os alunos na marimba foram aos poucos acrescentando ostinatos melódicos. Os outros alunos foram entrando também e o professor passou a os acompanhar com ostinatos ao teclado.

O professor interrompeu a atividade e disse que estava faltando que se escutassem mais. Leonardo perguntou se ele poderia começar novamente, na bateria. Reiniciaram com Leonardo tocando uma levada em andamento moderado, utilizando caixa, chimbau e bumbo. Os alunos foram incluindo ostinatos em seus instrumentos. Desta vez pareciam atentos à escuta, procurando estabelecer um diálogo com os demais colegas. O professor passou a caminhar pela sala dando dicas de ostinatos e execução a alguns alunos. Uma massa rítmica homogênea se estabeleceu entre o grupo.

A atividade seguiu como uma improvisação coletiva. A cada etapa o professor acrescentava novos comandos para inícios, paradas, para que não repetissem os ostinatos de outros colegas, para variações de intensidade. Por vezes o professor apenas deixava que tocassem, observava e dava dicas individuais.

Leonardo, que havia trocado da bateria para o teclado, tocou um ostinato sobre uma cadência harmônica. Esta sequência foi exaustivamente explorada, com os alunos criando acompanhamentos rítmicos nos tambores e o professor auxiliando os alunos que tocavam a marimba a criar ostinatos melódicos, utilizando trinados. Leonardo alterou a cadência harmônica e o professor chamou a atenção dos colegas quanto ao “novo sentido rítmico” proposto pelo aluno. A atividade foi interrompida pelo professor, que propôs que trabalhassem o repertório que integraria a performance para a festa.

A atividade acima descrita, que se iniciou como uma proposta de aquecimento, durou quase uma hora. No início, os alunos pareceram não compreender bem a proposta e os comandos de regência do professor. Estes comandos não foram apresentados aos alunos antes e foram acontecendo conforme as necessidades e intenções criativas do professor. Com o tempo, a atividade passou a fluir muito bem, com envolvimento dos alunos e contribuições estéticas

criativas dos alunos Carlos e Júlio, que tocavam a marimba e eram os dois únicos do Grupo Instrumento de PVC presentes naquela aula. Leonardo destacou-se pelo seu interesse e pela liderança que assumiu, criando e propondo modelos rítmicos, harmônicos e melódicos na bateria e no teclado.

O professor interrompeu a atividade por várias vezes para esclarecer alguma questão teórica, acertar andamentos, esclarecer comandos, ensinar ou incrementar ostinatos executados pelos alunos. Os alunos intervíram com perguntas e proposições. Houve um momento no qual os alunos estavam tão envolvidos que cheguei a anotar no caderno de campo a possibilidade de incluírem na apresentação final uma atividade como aquela, com a participação da plateia.

Por mais que a proposta da atividade tenha partido do professor, os alunos se envolveram e as aprendizagens ocorreram a partir de um contexto prático e significativo. O trabalho com ostinatos simples, instrumentos de percussão e teclado possibilitou que os alunos experimentassem um fazer ativo. Neste sentido a atividade aproximou-se das propostas de educação musical elementar de Carl Orff, “realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte” (ORFF apud BONA, 2011, p.140). A vivência imediata e intuitiva possibilitou aos alunos a assimilação de estruturas e elementos da linguagem musical na prática da improvisação.

7.6.2. Um espaço aberto

Analisada sob a perspectiva dos projetos de trabalho, a atividade relatada na cena 12, independente da intenção inicial do professor de ser um “aquecimento”, pôde ser interpretada como um “módulo de aprendizagem” relacionado ao conteúdo improvisação, envolvendo conceitos e elementos musicais, e atitudes, como o diálogo pela fala ou pelo som.

As referências às propostas de Carl Orff para esta atividade não foram expressas pelo professor. Referi-me a este autor por associação minha das ações descritas à abordagem deste educador. Na entrevista, o professor apontou algumas referências pessoais no que diz respeito à Educação Musical, como Swanwick e Koellreutter, enfatizando questões como o questionamento constante, a valorização do conhecimento prévio dos alunos e de seus desejos de aprendizagem, a ênfase nas improvisações. Outra importante referência citada pelo professor foi o músico

Mamour Ba. Deste educador, percussionista e compositor senegalês radicado no Brasil, o professor disse valorizar e incorporar em suas ações a aprendizagem na prática, o “aprender fazendo”, enfatizando a “transcrição do conhecimento através da oralidade”, segundo o professor, típica das culturas africanas. Outro aspecto associado a este educador ressaltado pelo professor foi a relação entre a música e a fala, “você escuta o pessoal conversando e parece que estão fazendo um solo de percussão o tempo todo”. Neste aspecto, há uma conexão com as propostas de Orff.

A despeito de a atividade descrita na cena 12 não haver sido planejada pelo professor como um módulo de aprendizagem e de não haver, em relação a ela, referência expressa por ele a alguma abordagem pedagógica específica, pode-se perceber correspondências entre sua ação e os referenciais educativo-musicais por ele citados na entrevista, em especial no que diz respeito à improvisação e ao aprender fazendo. A improvisação foi um elemento central na atividade e, ao mesmo tempo, foi naquela aula, e já havia sido em aulas anteriores, um exercício direcionado à aprendizagem de uma competência necessária à construção da performance para a Festa da Cultura Popular Brasileira, o “grande projeto” ao qual se dedicava a turma.

Retomando a concepção de “módulo de aprendizagem” de Alvarez Leite (1996), ou a de “canteiros”, de Jolibert (1994b), este tempo de estudo direcionado à abordagem de conteúdos ou habilidades específicas, emergentes de necessidades surgidas no âmbito de um projeto, ou com significação sustentada em uma necessidade real de aprendizagem relevante à sua realização, configura-se como um espaço aberto ao aproveitamento de diversas propostas pedagógicas. No contexto do projeto em análise, várias demandas neste sentido foram percebidas.

Cena 13:

Na aula do dia 20 de maio o professor trabalhava com os alunos o arranjo para a canção “Sangue Bom”. Neste dia Leonardo estava ao teclado. Gabriela experimentava a bateria, Carlos e Júlio, que compunham o Grupo Instrumento de PVC, dividiam a marimba, Beto tocava o violão, Rangel aguardava sua vez para cantar e o professor tocava uma das congas. Eram os únicos presentes naquele momento, uma vez que os demais participavam de outra atividade na escola.

O professor disse: “vamos pensar agora no timbre do teclado”. Perguntou a Leonardo qual timbre ele achava que seria adequado para a música. Leonardo respondeu que não

sabia e o professor refez a pergunta para a turma. Leonardo perguntou ao professor: “onde é que muda aquelas coisas lá, que tem umas coisas, só que eu não sei mexer aqui?”. Fez a pergunta agitando as mãos por cima dos diversos botões acima das teclas. O professor respondeu apenas: “timbre”. Leonardo insistiu: “não, não, o botão que tem aqui que muda as parada?”. O professor respondeu novamente, de forma mais assertiva: “timbre”. Leonardo disse: “não, o botão aqui, professor!”. O professor respondeu: “pois é, que muda o que? O timbre!”. Leonardo olhou para os botões à sua frente e disse: “não tem nenhum botão escrito timbre”. O professor refez a pergunta à turma: “o que é timbre, então?”. Leonardo respondeu: “ah, assim, formalmente eu não sei te dizer, não”. O professor perguntou diretamente a alguns alunos e nenhum soube responder.

O professor explicou: “timbre, gente, é a qualidade do som, o tipo do som, né, assim, a textura do som. Através do timbre a gente consegue, por exemplo, reconhecer a pessoa que a gente tá falando. Por exemplo, eu ligo para a Casa do Carlos. São três irmãos, mas o timbre da voz deles, eu acho que é diferente, não é?”. Carlos e Júlio responderam que sim. Os outros colegas discordaram. [Carlos e Júlio eram dois irmãos, colegas de turma, e ainda havia um terceiro que não era da turma, eram trigêmeos].

Leonardo pediu para cada um deles falar a letra “a”. Os irmãos falaram, e não houve consenso se havia alguma diferença entre os sons. Leonardo pediu a eles que cantassem uma nota [cantou a nota Fa#], utilizando a sílaba “Lá”. Contou até três regendo a entrada para que cantassem juntos. Cada um dos irmãos cantou a nota em uma altura diferente. Beto disse: “igualzinho!”. Leonardo concordou. O professor disse: “tá, mas eles têm o jeito de se expressar diferente também”. Beto e Leonardo discordaram novamente e o professor prosseguiu: “isso modifica o timbre. Dependendo da articulação que eles usam”.

Alguns comentários em relação às semelhanças dos colegas foram feitos. O professor retomou a atenção ao assunto e prosseguiu: “O que vai caracterizar o timbre é o tipo de material com que é produzido o som. Por exemplo, um timbre metálico, é diferente de um timbre de madeira. Ou seja, tem a ver com a origem do som, de onde que vem o som, com o instrumento que é utilizado para fazer o som. Se você escutar uma bateria eletrônica, você vai saber que é uma bateria eletrônica, pelo timbre dela, que é diferente da bateria acústica, do som da bateria acústica, não é diferente?”.

O professor pediu a Leonardo que tocasse a nota lá no teclado. Leonardo tocou e, ao mesmo tempo, Beto tocou um acorde de lá maior no violão. O professor comentou: “a gente reconhece um, as cordas, o som, né? A vibração”. Interrompeu e chamou a atenção de Leonardo e Beto, pois tocavam repetindo insistentemente a nota e o acorde.

Prosseguiu dizendo: “Vocês têm que entender o que que é timbre, para vocês poderem ajudar a gente. O timbre do violão, então, é diferente do timbre do teclado”.

Na sequência da explicação, o professor disse: “Então o timbre tem a ver com a textura, se é suave, se é áspera. Com a materialidade com que é produzido o som, se é plástico, madeira, metal, vidro. Então, nesse teclado aí, você tem vários timbres, de vários instrumentos diferentes, entendeu?” Leonardo respondeu que sim. O professor exemplificou alguns: “tem timbre de baixo, tem timbre de piano”. Leonardo disse: “só que eu não sei como é que muda”. O professor disse que havia um número à frente de cada instrumento. Levantou-se e foi ajudar Leonardo a seleciona-los. Passaram a experimentar alguns para utilizarem na música que ensaiavam.

Nesta cena o conteúdo conceitual timbre surgiu do questionamento do professor em relação a qual seria o tipo de som mais adequado a ser escolhido para o teclado para a música “Sangue Bom”. A partir deste questionamento, o professor pode identificar que os alunos não conheciam este conceito, ou pelo menos ainda não conseguiam definir esta característica sonora “formalmente”, como disse o aluno Leonardo.

A explanação teórica do professor foi acompanhada pelos alunos. Alguns apenas escutaram, outros interagiram com comentários. A relação com as vozes dos colegas irmãos gêmeos estimulou a participação da turma. Pareceu-me, entretanto, que a curiosidade em relação às semelhanças e diferenças entre os irmãos, de uma forma mais geral, teve mais importância do que a discussão em relação ao conceito em si. Os alunos, especialmente Leonardo, naquele momento, pareciam estar mais preocupados em aprender como operar o teclado e alterar os sons.

Por outro lado, a oportunidade pareceu-me aguçar a curiosidade dos alunos. O tema surgiu e aborda-lo seria pertinente ao projeto de construção da performance coletiva ao qual se dedicavam, envolvendo diversos instrumentos e diferentes fontes sonoras. Neste sentido, as explicações oferecidas pelo professor e os debates ocorridos naquela aula poderiam ter sido direcionados a uma proposta de estudo mais sistematizada do parâmetro timbre, envolvendo toda a turma, em um “módulo de aprendizagem” que, segundo Alvarez Leite (1996, p.10), seria um espaço “onde o professor irá criar atividades visando um tratamento mais detalhado e refletido do conteúdo trabalhado”. Para isso, o professor teria à sua disposição diversos referenciais de atuação, desde as propostas dos educadores musicais da segunda metade do século XX, como John Paynter ou Murray Shafer, até propostas mais

contemporâneas, disponíveis em diversos materiais e propostas didáticas.

No que diz respeito à adoção da postura de trabalho por projetos na educação musical escolar, que podem envolver diversificadas práticas musicais, a opção pela proposição de “módulos de aprendizagem” (ALVAREZ LEITE, 1996) para abordar questões específicas que necessitam aprofundamento no âmbito dos projetos apresenta-se como um espaço aberto para o diálogo e incorporação de várias propostas pedagógicas em Educação Musical. Ressalte-se que estes módulos podem desdobrar-se na proposição de temas de estudos ou produções em novos projetos. Oportunidades neste sentido foram percebidas em outras situações e serão destacadas no decorrer da análise.

7.7. Aprendizagem criativo-colaborativa e liderança musical

Na aula do dia 03 de junho o formato com um primeiro momento de planejamento ou prática coletiva preparatória para o “grande projeto”, seguido pela divisão da turma para os trabalhos nos “pequenos projetos” foi retomado pelo professor. Nas últimas três aulas esta rotina havia sido quebrada pela visita ao Congado e pela presença reduzida dos alunos devido a eventos paralelos ocorridos na escola.

Em relação aos “pequenos projetos”, as ações vinham ocorrendo em direção a cada um de seus objetivos específicos. No Grupo Letras, a seleção e aprendizagem de um repertório de canções; no Grupo Instrumento de PVC, a construção de um instrumento musical; no Grupo Eletrônica, a pesquisa, registro e seleção de timbres e sons; no Grupo Instrumental, a elaboração de um arranjo para uma das canções selecionadas pelo Grupo Letras. O ponto de convergência entre eles seria a efetivação do “grande projeto”, a composição coletiva para a Festa da Cultura Popular Brasileira.

A composição coletiva incorporaria as produções realizadas nos quatro “pequenos projetos”. Até aquele momento, haveria uma canção, “Sangue Bom”, que seria cantada pelos alunos do Grupo Letras e vinha sendo arranjada no Grupo Instrumental. A este material seriam incorporados os sons selecionados pelo Grupo Eletrônica e os do instrumento construído pelo Grupo Instrumento de PVC. A composição coletiva seria a construção de uma performance composta por este todo, envolvendo interpretação, arranjos e criação.

Destacamos anteriormente a possibilidade da construção deste produto final ser tratada como um projeto de trabalho da turma. Neste sentido, as práticas e as aprendizagens deveriam pautar-se em procedimentos e ações coerentes com os princípios que sustentam a adoção desta postura pedagógica.

Machado (2016) desenvolveu pesquisa abordando a composição coletiva orientada pela “aprendizagem criativa-colaborativa” e pela “liderança musical”, fundamentos das propostas do Projeto Connect, desenvolvido pela Guildhall School of Music and Drama⁴⁷. Em seu trabalho, o autor descreve e analisa um “processo de composição coletiva” constituído por “um conjunto de ideias organizadas e sequenciais” que representam, sobretudo, “um princípio pedagógico”, relativo à “prática pedagógico-musical da criação colaborativa” (MACHADO, 2016, p.25). Apesar das especificidades do contexto e da pesquisa realizada pelo autor, as ideias de criação colaborativa e liderança musical estão em ressonância com a postura de trabalho por projetos.

Machado (2016, p.14) justifica a adoção do termo “aprendizagem criativa-colaborativa”, uma vez que compreende a essência criativa do procedimento composicional e a noção de colaboração em um único processo. Para o autor, a ideia diz respeito à qualidade das relações que podem ser estabelecidas entre “professor-aluno; entre professores; entre alunos; em colaborações interdisciplinares; redes distribuídas; parcerias; orientação; e liderança”. O autor parte de um entendimento da aprendizagem

como um processo que ocorre não a partir de indivíduos isolados, possuidores de aspirações e motivações pessoais, mas sim a partir de uma dinâmica de compartilhamento de metas, de resolução de problemas em conjunto e compreensão dos impactos positivos que o trabalho de colaboração, dotado de toda sua complexidade, pode proporcionar à aprendizagem (MACHADO, 2016, p.37).

As noções de cooperação e esforço criativo estão também imbricadas na postura de trabalho por projetos. Para Niza (2015f, p.520), a dimensão lúdica “pode e deve” estar sempre presente nos trabalhos culturais escolares e “a natureza criadora deste trabalho assegura-lhe um estatuto desalienador enquanto expressão humana de emancipação e desenvolvimento”. O professor destaca a postura

⁴⁷ Conservatório e escola de teatro sediada em Londres destacada como uma das melhores do mundo na formação de artistas e músicos. http://www.gsmd.ac.uk/about_the_school/

assumida pelo MEM:

Por tudo isso, assumimos, desde há muito, as atividades escolares como trabalho de conhecimento e de produção cultural onde, em cooperação, se constroem as aprendizagens curriculares e de cidadania, criando condutas de projeto que façam avançar novas obras, assentes em contratos dialogados entre os que partilham o trabalho de apropriação e de criação cultural (NIZA, 2015f, p.522).

No que diz respeito à liderança, Machado (2016, p.17) associa o “líder musical” à figura do “professor em posição de facilitador de um processo pedagógico de composição coletiva”, atribuindo a ele a responsabilidade de criar “condições para a aprendizagem criativa-colaborativa”. Esta referência ao professor como facilitador perpassa os discursos relacionados aos projetos de trabalho (JOLIBERT, 1994a; NOGUEIRA, 2001, 2009; MARTINS, 2011). Nogueira (2009, p.78) refere-se ao professor como aquele que “‘gerencia’ o processo” pela oferta de meios, questionamentos, incentivos e direcionamentos. Esta função de gerenciar, no âmbito da criação musical, evidencia-se quando Feichas e Machado (2009, p.1056), referindo-se à liderança musical proposta pelo projeto Connect, destacam o papel “de orientador dos envolvidos e condutor do trabalho” durante a prática da composição coletiva, incluindo a responsabilidade pela divisão e aproveitamento do tempo. Os autores ressaltam, entretanto, o caráter não autoritário que fundamentaria esta atuação.

Nos momentos de trabalho com toda a turma o professor vinha priorizando, como estratégia de aquisição de habilidades e construção da composição coletiva, práticas de improvisação. Na aula do dia 03 de junho a primeira atividade proposta pelo professor foi uma improvisação coletiva.

Cena 14:

No início da aula, vinte alunos estavam presentes. Estavam assentados em um formato oval, uma vez que a sala não comportava um círculo com este número de alunos. Alguns estavam do lado de fora. Com eles estavam os instrumentos disponíveis na sala e os que trouxeram de casa. Onze alunos estavam com diversos tambores, dois com os contrabaixos elétricos e um com a guitarra, ligados aos respectivos amplificadores. Um aluno com uma flauta doce, um com a Lira, um ao violão, um na bateria e dois, até aquele momento, apenas observando. Enquanto se organizavam, alguns tocavam ou afinavam seus instrumentos.

O professor propôs uma divisão em naipes de tambores graves, médios, agudos, indicando a qual grupo cada aluno pertencia. Determinou que a cada momento um aluno de um dos naipes começaria algum som e que os integrantes do mesmo naipe deveriam repeti-lo. Para os alunos dos contrabaixos elétricos, disse apenas que precisavam ver “como é que a gente consegue coordenar, sendo que a música tem que ficar, de preferência, o mais limpa possível”. Manoel e Cláudio, que estavam com a lira e a guitarra, ficaram sem instruções em relação à como participariam do improviso.

Antes que o professor iniciasse o exercício, Cláudio o interrompeu dizendo que precisava afinar sua guitarra. Enquanto Cláudio afinava, o professor perguntou aos contrabaixistas quanto à afinação de seus instrumentos, questionando se haviam estudado a escala de Lá maior. Não pude escutar suas respostas, mas pareceu-me que não, pois o professor tentou rapidamente indicar onde estariam as notas para tocarem uma oitava desta escala.

Iniciaram o exercício com um aluno executando uma célula rítmica simples no tambor, em compasso quaternário. Alguns colegas imediatamente começaram a tocar. O professor interrompeu e disse que, antes que tocassem, deveriam escutar por um tempo o que tocava o colega que iniciou. Chamou a atenção de um dos alunos que havia tocado, mas que pertencia a outro naipe. Manoel perguntou ao professor que horas entraria e o professor respondeu: “você vai entrar depois”. Uma funcionária da escola chegou interrompendo a aula para dar um recado.

Quando retomaram, o professor indicou quem iniciaria e que a sequência seria no sentido horário da roda, passando por todos os instrumentos, formato diferente do que havia proposto antes. Cláudio perguntou se o tom seria Lá e o professor respondeu: “pode ser, é, vamos fazer em Lá, porque aí já treina o tom da música [música ‘Sangue Bom’]”.

Um aluno ao tambor iniciou com a mesma célula rítmica tocada anteriormente. Seguindo a nova ordem de entradas estabelecida pelo professor, um dos contrabaixistas criou um ostinato utilizando as notas Dó, Si bemol, Lá e Sol, e passou a repeti-lo, acompanhando o ritmo do tambor. Quando chegou sua vez de entrar, Cláudio experimentou algumas notas e perguntou ao professor: “é Lá mesmo?”. O professor, em um primeiro momento, apenas observou, enquanto Cláudio olhava para ele e para seus colegas tentando encontrar notas para criar algo. O professor fez algum comentário que não pude escutar e passou também a experimentar notas na marimba. Cláudio criou e passou a tocar um riff utilizando as notas Fá, Sol e Si bemol. O professor tocou na marimba, alternadamente, as notas Sol e Ré e deixou o instrumento. O ostinato tocado pelo

contrabaixo estava no tom de Sol menor. Pareceu-me que o professor constatou isso, mas não respondeu ao questionamento de Cláudio.

A atividade seguiu com outros alunos criando ostinatos nos tambores para integrar ao improviso. O professor combinou com Alexandre um trinado para a flauta doce e comandou duas paradas nas quais somente o aluno tocou. Depois foi auxiliar Manoel a criar um ostinato para a Lira. Conversou com Cláudio e recomendou a ele que fizesse sons curtos, “poucas notas, quanto mais seco, melhor”. Recomendou ainda que ele se inspirasse no que tocavam os contrabaixistas. As explicações aconteciam no decorrer do exercício, com todos tocando. Cláudio experimentava, mas parecia confuso em relação ao tom e às notas que poderia utilizar. Os contrabaixistas e Cláudio passaram a repetir ostinatos enquanto o professor criava e ensinava variações rítmicas para os alunos dos tambores.

7.7.1. A roda e a criação

A cena acima descreve os momentos iniciais de um exercício de improvisação ao qual a turma se dedicou por uma hora. A organização inicial em roda, ou pelo menos a tentativa de organização neste sentido, uma vez que as dimensões da sala e o número de alunos permitiu apenas um formato ovalado, com alguns alunos na parte externa da sala, favoreceria uma condução democrática e dialógica da atividade.

Feichas e Machado (2009, p. 1056) destacam a importância de que, nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Connect, o líder se posicione estrategicamente, a fim de que todos os participantes possam visualiza-lo e vice versa, por contato visual direto. Os autores ressaltam que a maior parte das atividades é realizada em formação de círculo.

A Pedagogia da Roda fundamenta o trabalho no Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD)⁴⁸. O educador Tião Rocha esclarece que, na roda “todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma ideia que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso”. Partindo do princípio de que são as pessoas, com “seus saberes, fazeres e querereres”, a matéria prima dos

⁴⁸ Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) é uma organização não governamental vinculada ao terceiro setor que atua nas áreas de educação popular de qualidade e desenvolvimento comunitário sustentável. Foi fundada em 1984, pelo educador e antropólogo Tião Rocha, em Belo Horizonte/MG.

processos de aprendizagem, o autor destaca que esta pedagogia “privilegia o diálogo e a não exclusão”. Tião Rocha salienta que a Pedagogia da Roda, no CPCD, “foi um jeito de praticar Paulo Freire”⁴⁹.

O diálogo, segundo Freire (2011, p.109) “é uma exigência existencial”, o “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos”. Neste sentido,

não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação (FREIRE, 2011, p.109,110)

Para Freire (2011, p.108-110) as transformações sociais e individuais se dão pelo “*pronunciar* o mundo”, um “ato de criação e recriação” que se impõe pelo diálogo. Brandão (2010, p.69) esclarece que o “círculo de cultura” e propostas dialógicas de trabalho em equipe não são criações de Paulo Freire ou dos movimentos de cultura popular da década de sessenta, mas que foi nesta época que se difundiram como “uma nova forma e norma de trabalho coletivo”. A partir das críticas de Paulo Freire ao que ele denominou como “educação bancária” (FREIRE, 2011), o “círculo de cultura” constituiu-se na disposição de pessoas em rodas nas quais ninguém deveria ocupar um lugar proeminente e a construção do saber solidário se estabeleceria pelo diálogo, no qual cada um ensina-e-aprende.

No intuito de relacionar práticas musicais e práticas pedagógico-musicais às ideias freireanas, Feichas e Narita (2016, p.21,22) estabelecem referenciais “em direção à pedagogia musical da autonomia”. Um deles seria a capacidade dos “professores ou líderes” de incentivar “todas as oportunidades em uma classe para pedir aos alunos para fazerem música de forma criativa (improvisar e compor)”. Em se tratando de um processo de criação coletiva, a roda favoreceria o ato de criar e recriar coletiva e colaborativamente, a partir do estabelecimento de um diálogo liderado, gerenciado, facilitado ou mediado pelo professor.

Na maior parte das atividades observadas em campo o professor propôs organização em roda. A sala de música favorecia esta organização. Possuía assentos de alvenaria em três de suas paredes e os instrumentos maiores, como a marimba, bateria, teclado, e lira ficavam ao centro, de forma que só era possível

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

assentar uns de frente para os outros. Cadeiras avulsas eram utilizadas para completar o círculo. Mesmo nas atividades fora da sala de aula o professor sempre as iniciava em uma roda de conversas. Na entrevista o professor destacou a importância de se agregar às práticas educativas valores humanos, de convivência social, de trabalho coletivo, que valorize o diálogo, considerando os saberes e desejos dos alunos e o que eles trazem para as aulas.

7.7.2. O planejamento da improvisação

Gainza (1983, p.11,12) reconhece na improvisação um caminho para um acesso maduro à arte musical e a concebe como “uma atividade projetiva”, que se realizaria pela “execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo”. Apesar de ressaltar a amplitude metodológica da improvisação, que abarcaria da liberdade total à sujeição a regras, da total espontaneidade ao mais alto grau de consciência mental, a concepção da autora como “atividade projetiva” carrega a ideia de antever um caminho e um resultado e, conseqüentemente, da necessidade de algum planejamento prévio.

Koellreutter considerava a improvisação como uma das mais importantes estratégias pedagógicas. Brito (2001) relembra que este educador propunha a motivação dos estudantes pela criação de “uma situação de polêmica que lhes interesse ou então partindo da prática musical”. A autora ressalta, entretanto, que está prática deveria ser renovadora, “portanto, o melhor é a improvisação, com todos os elementos que possam soar” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.40).

No que diz respeito ao planejamento desta prática, Brito, (2001) salienta a recomendação de Koellreutter: “Não há nada que precise ser mais bem planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 45-46). Referindo-se ao mesmo educador, Fonterrada (2008, p. 216) aponta que, “para Koellreutter, uma improvisação tem de ser muito preparada, discutida, estruturada, caso contrário, pode-se cair na experimentação desprovida de sentido” (FONTERRADA, 2008, p. 216).

Segundo Gainza (1983, p.11) o termo improvisação designa a prática e o produto dela decorrente. No que diz respeito ao caráter e aos objetivos, a autora considera que

a improvisação, como jogo integrador, permite ao músico, de acordo com as circunstâncias, por uma parte, imitar, reproduzir, interpretar (seguir, obedecer, adaptar-se ao modelo) e, por outra, inventar, explorar, criar (dirigir, produzir modelos ele mesmo)” (GAINZA, 1983, p.13).

No que diz respeito ao planejamento da atividade descrita na cena 14, a proposta inicial do professor envolveria seguir, imitar um modelo rítmico que seria proposto por um dos alunos para cada “naipe” de tambores, conforme os sons graves, médios ou agudos. Para os alunos, entretanto, não ficaram previamente estabelecidos os caminhos a seguir a partir daí. Esta indefinição era ainda maior para os que estavam com os instrumentos melódicos e harmônicos - contrabaixos, guitarra, lira -, pois ficaram sem nenhuma instrução prévia.

Para Cláudio, que tocava a guitarra, evidenciou-se a incerteza quando o aluno percebeu, no momento de sua entrada na improvisação, a divergência entre o tom combinado previamente e o efetivamente utilizado pelos colegas dos contrabaixos. Pareceu-me que Cláudio havia estudado a escala de Lá maior, conforme havia sido inclusive solicitado aos alunos pelo professor em aulas anteriores. No entanto, no decorrer do improviso, ostinatos foram criados em outras tonalidades pelos contrabaixistas. Tive a impressão, na cena acima, de que o professor identificou qual seria a nova tonalidade quando, recorrendo, à marimba, tocou alternadamente as notas Sol e Ré, tônica e quinta da tonalidade de Sol, no caso, menor. No entanto, o professor não comunicou esta mudança aos alunos ou recombinau que explorassem esta tonalidade.

Claudio conseguiu, experimentando, encontrar notas consonantes (Fá, Sol e Si bemol) para criar um *riff*. Do ponto de vista da autonomia e das propostas que valorizam a aprendizagem informal, como Green (2008, 2012), e que podem ser relacionadas à postura de trabalho por projetos, isso foi positivo. No entanto, esta mudança repentina, somada às indefinições em relação ao desenrolar da proposta pareceu criar uma tensão no aluno, deixando-o confuso. Outros colegas, especialmente os que não tocavam os tambores, como Manoel, à lira, pareciam também inseguros e isso comprometia suas entregas e envolvimento na atividade. O exercício de improvisação prosseguiu com o professor indicando caminhos.

Cena 15

O professor propôs aos alunos dos contrabaixos e Cláudio que tocassem seus ostinatos

em um compasso, “um ciclo”, alternadamente, cada hora um. Sugeriu a Alexandre que criasse uma frase melódica curta na flauta e indicou entradas para que outros alunos tocassem. O professor perguntou à turma: “você perceberam que a cada tempo é um que está fazendo uma improvisação, vamos dizer assim? Então, nós estamos fazendo ciclos de quatro tempos, de quatro pulsações”.

O professor interrompeu, sugeriu que começassem novamente e disse: “só que agora é outra coisa, vamos inventar outra coisa, aquele já morreu”. Sugeriu ainda: “façam algo que vocês consigam segurar até o final, que não seja uma coisa muito complicada para segurar até o final. Por isso que, quanto mais simples, melhor. É melhor você começar com uma coisa muito simples e, com o tempo, você vai aumentando a complexidade disso, do que você já começar com uma coisa complexa, difícil, e aí, com o tempo, você vai ter que deixar de fazer aquilo”.

Desta vez a turma conseguiu acertar os ritmos em um groove mais estável. Os baixistas criaram um ostinato utilizando as notas Ré, Dó, Mi, Fá e Sol, que se assemelhava ao da canção “Come Together”, dos Beatles. Tocaram por cerca de dez minutos, com o professor auxiliando alguns alunos individualmente e comandando paradas, nas quais apenas os alunos para os quais apontava tocavam.

Em um destes momentos o professor fez um sinal para Cláudio, que, aparentando estar impaciente, disse: “eu estou esperando você mandar entrar até agora!”. O professor respondeu que aquele seria o momento. Claudio tentou encontrar notas que pudesse utilizar. O tom naquela sessão era Ré menor. O professor disse: “junto com ele”, apontando para o contrabaixista que tocava. Cláudio fez uma expressão de quem não estava compreendendo.

7.7.3. As “sementes” e os “canteiros”

A segunda etapa do processo de composição coletiva proposto por Machado (2016) em sua pesquisa seria a improvisação. Esta etapa seria a sequência de uma primeira, na qual “sementes”, pequenas estruturas sonoras, emergiriam de atividades de aquecimento. Seria, segundo o autor, um momento para que os alunos pudessem “improvisar e criar sobre a semente proposta”, produzindo ideias novas, variações “ou até mesmo novas sementes” (MACHADO, 2016, p.24).

No desenrolar da atividade de improvisação descrita na cena 15 o professor, ao propor que reiniciassem inventando outras coisas, acabou por descartar as

“sementes” que, eventualmente, poderiam ter surgido até ali. Em um exercício de improvisação o que fica e pode efetivamente ser desenvolvido em uma posterior composição pode ser nada, pouca ou muita coisa. Machado (2016, p.24) aponta que no momento criativo da improvisação “os alunos demonstrarão suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência”. Em um contexto criativo colaborativo, no entanto, o diálogo e a participação de todos no momento de seleção, descarte ou aproveitamento destes materiais seria fundamental, uma oportunidade de reflexão e proposição de novas possibilidades, novos temas, novos caminhos e novas aprendizagens.

Para além das “sementes” de materiais criativos para a composição, a cena acima descreve “sementes” de conteúdos que poderiam ser mais tarde abordados em “canteiros” (JOLIBERT, 1994b), ou “módulos de aprendizagem” (ALVAREZ LEITE, 1996). Enquanto conduzia o exercício, o professor referiu-se a compasso, “um ciclo”, “frase melódica curta”, à percepção dos tempos, das pulsações, conceitos musicais que talvez alguns alunos tivessem alguma intimidade, mas que muitos possivelmente não possuíssem nenhuma. Até mesmo a questão da tonalidade, agora contextualizada em uma prática, poderia ter sido destacada para a proposição futura de um módulo específico de estudo. Esta opção poderia favorecer e qualificar, não só outros exercícios de improvisação, mas também a composição coletiva e as aprendizagens individuais ao final do processo.

Ainda no decorrer do exercício ao qual se referem as cenas 14 e 15 o professor propôs um momento de diálogo.

Cena 16

O professor interrompeu a sessão e pediu aos alunos que comentassem o improviso. Os comentários foram “foi legal”, “foi empolgante”, e o professor questionou: “só isso?”. Na sequência, passou a esclarecer a proposta do exercício, que seria que os alunos experimentassem a utilização dos instrumentos, exercitando a escuta do que os colegas tocavam para, “de acordo com o que o colega toca, eu vou me inspirar. Então eu vou colocar a referência do que eu vou criar em cima do que o meu colega tá fazendo”.

O professor citou a guitarra, tocada por Cláudio, como exemplo. “Se eu vou criar uma coisa de guitarra, eu primeiro vou ter que escutar e imaginar onde é que eu posso entrar aí, como é que eu posso entrar? Existe alguma porta de entrada?” Questionou aos alunos o que seria uma porta de entrada, “que a gente já falou isso outras vezes”.

Alexandre respondeu que seria “uma lacuna entre os ritmos, que a pessoa pode entrar, colocando uma outra coisa”. O professor esclareceu que seria “uma lacuna entre os sons”, e não necessariamente entre os ritmos. “Pode ser uma melodia, por exemplo, que vai criar uma necessidade de uma resposta”. Relembrou um exercício de pergunta e resposta que realizaram em outra aula. Fez uma associação à conversa entre às pessoas, quando uma pergunta e a outra responde, ressaltando que a porta de entrada seria o silêncio. “Ou seja, alguém tem que criar alguma estrutura, que exista uma porta de entrada, e uma porta de saída”.

Passou a exemplificar com sons e gestos, como se estivesse tocando um contrabaixo, um tocar contínuo, sem interrupções. Destacou como, no exemplo, ficaria difícil localizar onde seria o começo, o fim. Falou da importância de se captar o repouso, “onde é que tá o repouso, onde é que tá o início, onde é que tá o ponto mais forte, o ponto mais fraco”. Voltou a exemplificar da mesma forma, como se tocasse um contrabaixo, mas desta vez com sons descontínuos. Ressaltou a importância de que os alunos exercitassem esta escuta, “não é só entrar, por entrar, na improvisação, mas é tentar perceber onde é que é o melhor lugar para eu entrar. Tentar criar frases, que sejam frases que se repetem, ou seja, são obstinatos, são pequenos ritmos que vão se repetindo, mesmo que seja na marimba, na flauta, mas que seja simples, para vocês, aos poucos, aumentarem a complexidade dessa estrutura”.

O professor dirigiu-se a Cláudio e disse que achou que ele teve um pouco de dificuldade para entrar. “Talvez você não percebeu qual que é a sua referência” e sugeriu que “talvez a tonalidade seja uma referência”. Cláudio pediu a palavra. Reconheceu que teve dificuldade e que encontrar a tonalidade poderia ter sido um complicador. Disse que achava que houve um problema de comunicação entre o professor e ele, “na relação professor-aluno”. Exemplificou apontando momentos em que estava atento pensando no que iria fazer e que o professor, atento ao que fazia outros colegas, gesticulava em sua direção apontando entradas, mas que ele não conseguia perceber se era para ele ou para o colega ao lado. Considerou a possibilidade de ser falta de atenção dele mesmo, mas ponderou que “às vezes eu não entendo muito bem o que você fala”. O professor disse: “A linguagem, né, que eu tô usando”, e esclareceu: “a linguagem que eu tô usando, gente, realmente, é uma linguagem mais da percepção mesmo, é isso que eu falei, é o treinamento da escuta, da percepção. Então, com certeza, antes de falar para você parar eu vou olhar pra você, antes de pedir para você parar. Mas muitas vezes, quando eu olho, às vezes vocês estão olhando para o instrumento”. Ressaltou que este também deveria ser um exercício, tentar tocar, mas ficar de olho no que está acontecendo.

Cláudio disse: “nisso eu até sou bom, isso eu faço”, referindo-se a tocar e estar atento,

mas que sua dificuldade seria realmente saber a hora de entrar. O professor sugeriu que ele passasse a imaginar, a partir da escuta dos colegas, o que poderia fazer, antes de entrar, “tentar completar aquilo que ele está fazendo, por exemplo. Primeiro completar. Depois de completar, você pode desenvolver isso. Ou seja, fazendo frases pequenas, né, que você crie um espaço entre elas, um tempo entre elas, e aí depois você poder desenvolver isso”.

7.7.4. Lideranças e autonomias

A cena acima contém diversos elementos aos quais nos referimos nas análises das cenas 14 e 15, referentes ao mesmo exercício de improvisação. Em relação ao diálogo, à fala, à escuta, essência das propostas educativas que propõem organizações em roda, o professor solicitou aos alunos que comentassem o improviso. As respostas foram inespecíficas, limitando-se a falas como “foi legal”, ou “foi empolgante”. Por mais que o professor tenha questionado se seria só isso o que teriam a dizer, acabou tomando a palavra para si. Em uma proposta de aprendizagem colaborativa e criativa, esta seria uma oportunidade do professor, como líder mediador, incentivar que os alunos expressassem suas impressões, os fatos ou momentos que consideraram relevantes, as possíveis dúvidas, sugestões.

No que diz respeito ao planejamento, o professor esclareceu a proposta do exercício, uma experiência de escuta coletiva e diálogo criativo através dos instrumentos musicais. O exercício seria pertinente aos objetivos e necessidades pedagógicas em relação ao projeto criativo ao qual se dedicava a turma. No entanto, os alunos não estavam previamente esclarecidos quanto ao roteiro da atividade e aos comandos ou “linguagem” que seria utilizada pelo professor na condução do exercício. A fala do aluno Cláudio evidenciou esta lacuna na comunicação entre o professor e os alunos. O professor esclareceu que utilizava uma “linguagem” que exigiria atenção dos alunos, um “treinamento da escuta, da percepção”. No entanto, como observou o aluno Cláudio, em alguns momentos os comandos, gestos e falas precisariam ser mais claros. Uma melhor estruturação da sessão de improviso, com combinados e esclarecimentos prévios, inclusive em relação a conceitos aos quais o professor se referiu para a condução do exercício, como frases, compassos, qualificaria a comunicação e o diálogo improvisativo.

Por esta perspectiva, a cena acima revela como um processo de criação coletiva pode ser um campo fértil de cultivo e produção de “sementes”,

possibilidades de novas criações e novas aprendizagens. O professor retomou aspectos já trabalhados em exercícios anteriores, como a percepção de “portas de entrada”, às quais associou aos “silêncios”, ou “lacunas entre os sons”. O aluno Alexandre lembrou-se desta atividade e do conteúdo trabalhado. Outras noções como “repouso”, “ponto mais forte”, “ponto mais fraco” de “frases”, “ostinatos”, permearam as explicações do professor e poderiam ser abordados, cultivados em “canteiros” ou módulos específicos de aprendizagem.

Na pesquisa desenvolvida por Machado (2016, p.24), a improvisação seria “o momento criativo em que os alunos demonstrarão suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência”. Seria ainda uma oportunidade de o professor conhecer as habilidades individuais, “o perfil musical e emocional” de cada aluno. Dentre estas habilidades, o autor destaca os potenciais de liderança dos alunos, que poderiam ser estimulados e aproveitados, inclusive em uma nova etapa, com a turma dividida em subgrupos. Machado (2016, p.25) destaca a oportunidade que alunos com perfil de liderança teriam de exercer e desenvolver esta habilidade quanto em atuação em grupos menores e a possibilidade de posterior troca de informações e experiências entre estes subgrupos.

No processo de pesquisa e criação coletiva desenvolvido na turma do 3º ciclo a divisão em subgrupos vinha ocorrendo desde o início. Como já apontado anteriormente, lideranças já haviam despontado, de alunos e de grupos. No exercício descrito nas cenas 14, 15 e 16, destaquei o aluno Cláudio pelo seu interesse em estudar previamente a escala indicada pelo professor para o improviso e ainda pelo seu esforço em se adaptar às mudanças nas regras do jogo improvisativo, em relação ao tom, aos combinados ou até mesmo à falta deles. Além de Cláudio, até aquela altura, eu já havia percebido este potencial de liderança em Alexandre, do Grupo Eletrônica, Leonardo e Ernesto, do Grupo Instrumental, além de Juan que, apesar de integrar um grupo formado apenas por dois alunos, havia demonstrado postura, carisma e talento musical para liderar uma performance ao vivo como cantor.

No tocante às habilidades do professor como líder musical, Feichas e Narita (2016, p.7) mapearam algumas competências necessárias ao educador musical em direção a uma “pedagogia musical da autonomia baseada em valores colaborativos”. As autoras destacaram “habilidades e competências musicais e artísticas”, como capacidade de “tirar música de ouvido, improvisar”, “estruturar ideias musicais”,

saber tocar mais de um instrumento musical. Destacaram ainda competências relacionadas ao “trabalho colaborativo/cooperativo”, ao campo das “relações inter e intrapessoais” e concernentes à “liderança e ao trabalho coletivo”. Em relação a estas últimas, destacamos a concentração, a atenção, a capacidade de escutar, de tomar decisões, resolver problemas, a paciência, o respeito e o “comprometimento e responsabilidade em relação ao grupo” (FEICHAS; NARITA, 2016, p.9).

Machado (2016, p.43,44) objetiva em duas categorias as habilidades necessárias ao educador musical para a condução de práticas pedagógicas musicais coletivas pautadas pela criação e colaboração: habilidades musicais, abrangendo compreensão teórica e prática dos procedimentos musicais, especialmente a criação; e habilidades sociais, envolvendo a capacidade de lidar com a diversidade e de “negociar e equilibrar diferenças musicais e sociais dentro do grupo”.

Por mais que lacunas na comunicação entre o professor e os alunos tenham sido destacadas nas cenas que se referem ao exercício de improvisação acima descrito, o professor vinha demonstrando possuir várias das mais importantes habilidades musicais e sociais. Como músico, dedicava-se ao trabalho com a percussão, mas transitava por outros instrumentos, como o violão, o teclado. Possuía conhecimento em relação às alturas, aspectos melódicos e harmônicos e desenvoltura no criar e improvisar. Como formação pessoal, mesmo não dispendo de uma graduação específica, possuía ampla experiência formativa, englobando estudos e práticas relacionadas às ciências sociais, a manifestações artísticas africanas e latino-americanas, não só musicais, mas também teatrais e circenses. Além disso, atuava como professor em contextos sociais diversificados como ONGs e escolas livres.

Estas experiências e habilidades, aliadas ao comprometimento que o professor demonstrava ter em relação ao trabalho e a relação afetiva que estabelecia com os alunos, viabilizaria uma condução criativa e colaborativa do processo de pesquisa e construção coletiva de uma performance no âmbito da Escola Bem-te-vi. No entanto, uma questão à qual já me referi anteriormente emergia novamente, interferindo negativamente na condução do processo criativo: a preocupação do professor quanto qualidade da apresentação, produto final a ser apresentado na Festa da Cultura Popular Brasileira.

Esta excessiva preocupação parecia sobrepor a pressa em estruturar algo a

ser apresentado aos processos criativos e investigativos. Diante disso, na maior parte do tempo o professor assumiu uma postura centralizadora, em sentido contrário à liderança musical proposta pelo projeto Connect, na qual, segundo Feichas e Machado (2009, p.1056), “o líder deve sempre tentar administrar um ambiente de criação que dê total liberdade para o aluno criar, soltar-se, explorando ao máximo seu potencial criativo”. Esta ampla liberdade criativa parecia estar restrita às experimentações que o professor poderia controlar a fim de que fossem aproveitadas em benefício do produto final. Feichas e Machado (2009, p.1056) destacam que “um bom líder musical (...) deve adotar uma postura que lhe permita correr riscos”. No caso em análise, priorizar a qualidade do processo à do produto.

Este não assumir o risco e a adoção de uma postura centralizadora por parte do professor resultou em um aproveitamento precário, não só de seu próprio potencial de liderança musical, mas também deste mesmo potencial dos alunos e de suas autonomias.

Para Freire (2002, p.28) “*aprender é uma aventura criadora (...) é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*”. No mesmo sentido, Schafer (1991, p. 277) em suas “máximas aos educadores”, recomenda “ensinar no limite do risco” e que “uma aula deve ser uma hora de mil descobertas” e que, para isso, professores e alunos “devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro”.

Esta descoberta se estabelece pelo diálogo, pela confiança, que segundo Machado (2016, p.38), demanda a “presença de uma liderança verdadeiramente aberta e facilitadora”, que estabeleça, como meta “promover coerência baseada em confiança”. Em relação à liderança musical proposta pelo projeto Connect, Feichas e Machado (2009, p.1056) apontam como objetivo “criar no grupo um clima de confiança mútua, em que cada um pode expor suas criações sem constrangimento”. No que diz respeito ao processo criativo na turma do 3º ciclo, uma maior abertura às experimentações, sem as restrições impostas pela pressa em se construir um produto, valorizaria as iniciativas e propostas criativas dos próprios alunos. No mesmo sentido, confiar e apostar em potenciais lideranças que despontavam nos subgrupos, descentralizaria a atuação do professor, estimulando e promovendo o desenvolvimento das autonomias dos alunos.

Autonomia, segundo Pacheco (2012, p.11), “não é um conceito isolado” e, contraditoriamente, se complementa com a noção de “dependência, no quadro de

uma relação social aberta”, manifestando-se como produto desta relação. De acordo com Freire (2002, p.41) “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2002, p.41).

A questão dos potenciais de liderança e autonomia dos alunos e de como poderiam ter sido aproveitados a partir de uma postura de trabalhos por projetos surgiu na entrevista com o professor. Conversávamos quanto a alunos que evidenciaram este potencial nas turmas do 3º Ciclo e do Ensino Médio. Abrindo a pergunta para o geral, para todas as turmas, do 1º Ciclo ao Ensino Médio, questionei-o como, em uma proposta de projeto coletivo, as lideranças poderiam ser mais bem aproveitadas, inclusive como incentivo para as autônomoias. Relembrei que ele havia me dito quanto à sua preocupação em relação à qualidade do produto final a ser apresentado na festa, e do conseqüente papel centralizador que ele assumiu para assegurar essa qualidade. Por fim, questionei-o se, sem abrir mão do seu papel de orientador, ele tivesse se desapegado dessa segurança em relação ao produto final, deixando que os alunos pesquisassem, experimentassem, o processo poderia ter sido mais motivador, mais desafiador para os alunos. O professor questionou se minha pergunta se referia ao 3º Ciclo. Eu esclareci que havíamos nos referido ao 3º Ciclo, mas a pergunta era em geral, para todas as turmas. O professor respondeu:

Não, o primeiro [1º Ciclo], eu não sei. Eu acho que, com certeza, ia surgir muito mais coisas. Só que, ao mesmo tempo, poderia ser que aquelas coisas que surgissem, elas sumissem também no mesmo dia, assim, não voltassem. Mas é uma experiência, um exercício, acho que é válido, acho que sim, poderia ter sido mais rico (Entrevista como o professor de Música).

CAPÍTULO 8: DEPURAÇÃO E FECHAMENTOS

Descrevo neste capítulo os desdobramentos e a finalização dos projetos da turma e nos subgrupos. Parto de um momento no qual o professor propôs um momento de reflexão quanto ao percurso transcorrido, abordando-o sob a perspectiva das práticas metacognitivas.

Na aula do dia 10 de junho o professor iniciou com uma roda de conversa no pequeno pátio externo em frente à sala de música. Pareceu-me que sua intenção seria, naquele momento, conversar e refletir com os alunos em relação ao que já haviam realizado e combinar as ações necessárias para a finalização da produção para a apresentação na Festa da Cultura Popular Brasileira, que seria realizada dali a um mês. Dezoito alunos estavam presentes neste dia.

Cena 17

O professor iniciou dizendo que a primeira parte da aula seria dedicada à definição de tarefas. Disse que pegariam mais firme na música “Sangue Bom”. Passou a relembrar os objetivos iniciais dos quatro subgrupos. O primeiro seria o que iria construir o instrumento. O segundo, “da música eletrônica, na verdade, timbres, efeitos eletrônicos, sonoplastia, tá mais por este lado, né?” O terceiro grupo seria o instrumental e o quarto grupo, a poesia. Juan e Rangel, os integrantes do Grupo Letras, estavam presentes e o professor perguntou a eles: “você já sabem a letra, né?”. Seguiu dizendo que o objetivo seria “juntar tudo isso” em um arranjo que englobasse todas as ideias.

Em relação ao Grupo Eletrônica, o professor disse que seria necessário que cuidassem mais da música eletrônica, que criassem momentos para a entrada dos efeitos. Relembrou da primeira aula, na qual havia pedido aos alunos que separassem timbres, e que eles haviam feito isso, mas perderam os registros. Alexandre comentou que havia criado um efeito, atendendo a uma solicitação do professor, “uma música só de efeito”. O professor perguntou a ele se seria possível que ligassem e desligassem na hora estes efeitos, e o aluno respondeu que sim. O professor perguntou a Alexandre como seriam os efeitos, “qual imagem que vem quando escuta aquele som?” O aluno respondeu que pareciam sons de computadores. O professor solicitou a ele que mostrasse os sons.

Alexandre conectou seu aparelho celular ao aparelho de som da sala e mostrou. Eram sons aleatórios, que se transformavam em uma música eletrônica composta por ele. O professor chamou a atenção para um momento em que a música “da uma paradinha”. Alexandre esclareceu que aquilo seria o “drop”. O professor questionou “isso é o drop? É

uma explosão?”. O aluno respondeu que “sim, seria uma ausência de som, com eco na última nota”. O professor perguntou se seria possível separar só esse pedacinho e o aluno respondeu que sim. O professor sugeriu que aquele som surgisse no meio da música. Chamou atenção para outro trecho, onde havia um “crescendo” e pediu a Alexandre que reproduzisse novamente. Após esta audição, o professor perguntou à turma o que acharam, se aquilo teria a ver com a música que estavam preparando. Leonardo respondeu: “se der para separar estas coisas, acho que sim”.

Leonardo conversava algo ainda a respeito dos sons com o aluno Alexandre, quando o professor lançou uma nova pergunta: “qual que é o nome do nosso projeto, da nossa apresentação, porque vai num folheto, né?” Alexandre sugeriu: “Crescente”. O professor questionou o porquê e o aluno justificou que seria porque era “muita gente” e todos acrescentariam “algo de bom para a música ficar melhor”. O professor questionou se seria “acrescente” e o aluno confirmou que seria “crescente”, porque quando estão fazendo a música estariam “acrescentando pessoas”.

O professor solicitou à turma “mais sugestões para o nome da música, pro nome do projeto”. Leonardo questionou: “da música ou do projeto?” e o professor esclareceu: “não, a música já tem nome, né, do projeto”. Prosseguiu dizendo: “ou seja, vocês fizeram a pesquisa sobre a cultura de rua, sobre o Rap, até chegar naquela música do D2, né?”. Insistiu solicitando “mais ideias para o nosso projeto. Tem que ter relação com o que vocês pesquisaram, gente, com o que vocês desenvolveram. Com os exercícios que vocês fizeram de criação, improvisação. É, a pesquisa sobre o Rap. O Rap que não é um Rap qualquer, é do Brasil, brasileiro. Como é que a gente pode chamar isso?”

Leonardo comentou que seria “um Rap/Samba assim, né?”, e o professor questionou: “Rap Samba?”. Um dos alunos comentou que o cantor Marcelo D2 dizia que “no samba ele é um rapper⁵⁰, e no Rap ele é um sambista”. Leonardo disse que em muitas de suas músicas, este cantor costumava citar a frase “em busca da batida perfeita”. O professor sugeriu que colocassem elementos do samba na música que estavam trabalhando. Vários alunos fizeram comentários ao mesmo tempo. Juan disse que gostaria de tocar o pandeiro e, quando o professor disse que tinha um, o aluno disse que iria toca-lo. O professor sugeriu que escutassem a música “Sangue Bom”. Leonardo a reproduziu a partir de seu aparelho celular conectado ao aparelho de som.

⁵⁰ Cantores de Rap são conhecidos como rappers, ou MCs, abreviatura para mestre de cerimônias.

8.1. A metacognição

Aprender na ação e refletir sobre os processos e as aprendizagens são procedimentos intimamente relacionados à postura de trabalhos por projetos. Hernández (1998b, p.72) destaca a influência das “estratégias metacognitivas” na consolidação dos projetos de trabalho, “como forma de pensar sobre o processo de planejamento, organização e pesquisa sobre a informação, e como reelaboração das decisões e das ações consideradas como importantes no processo de aprendizagem dos alunos”. Para Jolibert (2006, p.16) “aprender fazendo é necessário, mas não é suficiente”, e a construção das aprendizagens reforça-se e consolida-se pela “reflexão do próprio aprendiz sobre elas”. Esta reflexão individual e coletiva seria uma oportunidade de os alunos tomarem consciência das aprendizagens e dos processos “para que transformem as suas descobertas em ferramentas para avançar”.

Segundo Dantas e Rodrigues (2013), o conceito de metacognição vem sendo construídos há poucas décadas, mas os princípios metacognitivos foram exaustivamente explorados em estudos relacionados à psicogenética, especialmente por Piaget e Vygotsky. As autoras apresentam um conceito de metacognição pelo cruzamento das teorias de três autores: Flavell, Piaget e Vygotsky. Sob a perspectiva de Flavell, de acordo com as autoras, a metacognição relaciona-se “ao conhecimento do próprio conhecimento e ao conhecimento dos mecanismos do pensamento para aprender”. Estes seriam, conforme as autoras, movimentos evocados por Piaget na definição de pensamento formal como capacidade de compreensão, interpretação e construção de sistemas e teorias abstratas. A partir de suas capacidades de deduzir conclusões por hipótese, os indivíduos passariam a produzir conhecimento quanto aos seus próprios mecanismos de aprendizagem. Neste sentido, diante do confronto com dificuldades na sua relação com o conhecimento, os sujeitos poderiam reagir recuando ou desejando a superação. A prevalência do segundo estado despertaria no sujeito “sua percepção para outras estratégias de superação das dificuldades” (DANTAS; RODRIGUES, 2013, p.227,228).

Em relação às contribuições de Vygotsky, Dantas e Rodrigues (2013, p.228) destacam, em primeiro lugar, a noção de que a compreensão da natureza humana deve levar em conta a realidade sociocultural. Neste sentido, o desenvolvimento

estaria relacionado a conceitos como transformação, conflito e superação, estabelecidos pela conjunção de fatores internos e externos aos indivíduos. As intervenções externas seriam responsáveis pela promoção de “mecanismos internos de autorreflexão e autodomínio do comportamento”.

Um segundo aspecto da teoria vygotskyniana destacado por Dantas e Rodrigues (2013, p.228) diz respeito aos “níveis de desenvolvimento da aprendizagem”, que conjugariam o desenvolvimento real, capacidades já aprendidas e executadas com autonomia, e o potencial, “capacidades em vias de desenvolvimento”. Conforme as autoras, a atuação do adulto educador no ponto denominado por Vygotsky como “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”, situada entre os dois níveis, em um contexto interativo e cooperativo de trocas criativas entre os aprendizes, permitiria a eles identificar seus próprios movimentos de aprendizagem. Ainda segundo as autoras, a linguagem teria um papel primordial, como movimento expressivo social e de autorregulação do comportamento, refletindo no desenvolvimento de forma ativa, permitindo a compreensão da realidade e capacitando os indivíduos para o planejamento de suas próprias ações.

Para Dantas e Rodrigues (2013, p. 229), a explícita inclusão na perspectiva metacognitiva de Flavell de uma aprendizagem pautada pela autorregulação remete à possibilidade de o sujeito monitorar e supervisionar seus próprios recursos cognitivos, ampliando o conceito “para além da consciência do aprender” a um “nível mais complexo do pensamento, relativo ao controle dos mecanismos de aprendizagem”. As autoras propõem, a partir do cruzamento da teoria destes três autores, Flavell, Piaget e Vygotsky, um conceito de metacognição “como um modelo de ação, que vai se constituindo conforme o sujeito se desenvolve para esta capacidade de pensar sobre seu pensamento”. As habilidades necessárias ao aprendiz em ações sob esta perspectiva da metacognição, segundo as autoras, exigiriam “a utilização de mecanismos cerebrais bem complexos, que resultam em planificação, verificação, monitoração e avaliação das realizações cognitivas”.

Estas habilidades encontram-se em consonância com as etapas das ações em projeto descritas pelos diversos autores. De maneira geral, os autores advogam que a metacognição, ou seja, a reflexão e a autorregulação em relação aos processos e as aprendizagens, não demandam um momento específico, mas devem ocorrer durante todo o percurso pedagógico do projeto. Esta é a perspectiva à qual se alinha a concepção de trabalho por projetos que embasa a presente pesquisa.

Nogueira (2009, p.85), entretanto, destaca a importância de o professor promover, durante a fase de execução, um momento, uma etapa, por ele denominada como “depuração”. Segundo o autor, esta seria uma oportunidade de o professor provocar os alunos, questionando-os quanto às suas produções até aquele momento, quanto à satisfação em relação a elas, quanto a possíveis novas ações não planejadas, descarte de alguma que considerem desnecessária ou possíveis mudanças de rumo.

Nogueira (2009, p.86) ressalta ser importante “que o aluno entenda que ele pode” alterar o percurso do projeto, nessa que seria “uma primeira fase de autocrítica e auto-avaliação”. Em relação ao professor, o autor destaca que o “processo de depuração” seria um momento apropriado para intervenções e interferências

em determinadas ações que foram realizadas de forma simplista, pouco aprofundadas e com déficit de alguns conteúdos que julga ser relevantes para ser incorporados e trabalhados pelos alunos. Interferir e intervir neste caso não significa ditar regras aos alunos, solicitar atividades ou obrigá-los a fazer aquilo que o professor deseja, mas fornecer subsídios, mencionar possibilidades, provocar *insight* de ações que possam fazer com que os alunos aprofundem-se em determinados tópicos (NOGUEIRA, 2009, p.87).

Durante as observações em campo três momentos foram especialmente dedicados à retomada dos percursos e realizações, com menor ou maior grau de aprofundamento das reflexões ou reencaminhamentos. A cena acima descreve o primeiro deles. Os outros dois tiveram lugar, o segundo, no dia do ensaio final para a apresentação e, o terceiro, na última aula do semestre, em uma proposta de avaliação final. Os dois últimos serão abordados oportunamente.

Em relação ao primeiro, descrito na cena 17, o professor indicou que o objetivo daquela roda de conversas seria a definição de tarefas. A retomada dos objetivos iniciais de cada um dos subgrupos pelo professor seria uma oportunidade de reflexão por cada um deles em relação às suas próprias produções, assim como de todos os alunos, em relação às produções dos colegas integrantes dos demais grupos. Por trabalharem a partir de objetos e objetivos específicos, porém relacionados a um mesmo objetivo comum, as ponderações a respeito dos processos e aquisições em um grupo poderiam repercutir entre eles e na turma, interferindo nas opções, desdobramentos, produções e aprendizagens posteriores.

A cena confirma algumas impressões ressaltadas nas análises iniciais. A

pergunta do professor aos integrantes do Grupo Letras, Juan e Rangel, se já haviam decorado a letra da música “Sangue Bom” indicou que o trabalho de pesquisa naquele grupo estava concluído pela escolha de uma canção. A partir daí, bastaria que estes dois alunos se integrassem como cantores ao arranjo trabalhado no Grupo Instrumental, que seria complementado com as contribuições dos alunos dos grupos Instrumento de PVC e Eletrônica.

Os alunos Juan e Rangel faltaram por várias aulas. Apesar de comporem um mesmo grupo, em poucos momentos trabalharam juntos durante a fase de pesquisa nos subgrupos. As letras musicais haviam sido baixadas pelo aluno Juan, a partir de sugestões da turma, do professor e do próprio aluno. A Rangel, caberia praticamente a tarefa de aprender a cantar a canção “Sangue Bom”, eleita para integrar a performance final. O trabalho de pesquisa intercultural, o desejo do aluno Juan de comunicar-se através das manifestações culturais da comunidade da qual fazia parte pareceu-me que não avançaria.

Em relação ao Grupo Eletrônica, evidencia-se na cena 17 o potencial de liderança do aluno Alexandre. Este aluno passou a ser a referência para qualquer assunto relacionado ao seu grupo. Ele havia composto, sozinho, uma peça musical que, até aquele momento, tendia a ser a única contribuição de seu grupo ao processo de criação coletiva da turma, bastando para isso alguns cortes no áudio. Houve um momento em que Leonardo, outra liderança em potencial, integrante do Grupo Instrumental, iniciou uma conversa paralela com Alexandre quanto a possibilidades de aproveitamento daquele material sonoro. No entanto, esse diálogo foi interrompido pelo questionamento do professor em relação a qual seria o nome que dariam a apresentação para constar no folheto de divulgação.

Alexandre sugeriu o nome “Crescente”, referindo-se à natureza de processo coletivo de criação ao qual se dedicavam. Esta era uma característica inerente ao processo de aprendizagem que se desenvolvia na turma e poderia abrir espaço para avaliações em relação a este procedimento e aos resultados. No entanto, pareceu-me que o objetivo ali era bem específico, encontrar um nome para constar na divulgação. A própria forma como foram lançadas as perguntas pelo professor revela isso. O nome seria para a apresentação? Para o projeto? Para a música? Leonardo questionou isso e, em sua resposta, o professor esforçou-se por justificar que seria para o projeto, lembrando etapas anteriores de pesquisas e exercícios de criação e improvisação. Destas lembranças, retomou-se a relação entre dois estilos, o

Samba e o Rap, a partir das falas do compositor da música “Sangue Bom”, mas este aspecto também ficou limitado a uma proposta de inclusão de mais um elemento à performance.

O esforço do professor pareceu ser no sentido de sustentar a proposta de pesquisa que teve início com o “varal de ideias”, iniciativa da escola conduzida pelos professores da área de Artes, perpassou as apresentações coletivas que culminaram com a eleição do tema “cultura da rua e da favela” e esteve presente nas primeiras aulas na turma do 3º Ciclo. No entanto, a impressão era a de que o projeto de pesquisa havia se perdido.

A turma estava envolvida em um processo de criação coletiva e aprendizagens estavam acontecendo. As evoluções do aluno Cláudio, na guitarra, de Rangel, nos vocais, e de vários outros alunos percebidas durante as aulas, em relação a conteúdos, habilidades e atitudes demonstravam isso. No entanto, uma parte significativa dos potenciais educativos referentes ao trabalhar por projetos, como o incentivo às autonomias, às lideranças, ao diálogo, às experiências metacognitivas, parecia dar espaço para questões objetivas, relacionadas ao produto final. Os fins pareciam estar se sobrepondo aos meios, contradizendo a afirmação de Boutinet (2002) de que um dos maiores méritos da pedagogia do projeto seria a estreita imbricação entre meios e fins.

Pelas circunstâncias e oportunidade, o encontro descrito na cena 17 poderia ter se configurado como uma etapa de “depuração” do projeto (NOGUEIRA, 2009), através da prática metacognitiva, envolvendo reflexão em relação às produções e aprendizagens e autogestão cooperada das próximas ações.

8.2. A rua e a favela

Após a audição da canção “Sangue Bom”, à qual se dedicaram conforme relatado na cena 17, o professor indicou que prosseguissem nos trabalhos de aprendizagem e arranjo desta música, que já vinha sendo realizado pelo Grupo Instrumental, ao qual haviam se juntado também Juan e Rangel, como cantores. Foram também definidas tarefas para aquela aula para os outros dois subgrupos, Instrumento de PVC e Eletrônica, que continuariam seus trabalhos fora da sala de música.

Cena 18:

Os alunos divergiram em relação a uma parte inicial da música, uma melodia cantada apenas utilizando as sílabas “lá, laiá...” e que alguns disseram que “não era muito legal”. Juan disse: “ela é doida, sim. É doida!”. Disse isso no sentido de que, em sua opinião, seria legal e prosseguiu dizendo: “eu acho que quem escolhe isso é quem canta, é sério!”. O professor sugeriu que a parte poderia ser tocada por um instrumento, ao invés de ser cantada, e Juan contradisse: “mas aí, quem já conhece a música vai zoar, ué?”. Leonardo manifestou-se dizendo que as pessoas que conhecessem a música apenas notariam que havia algo diferente. O professor ressaltou que seria uma adaptação, que poderia ser tocada pela guitarra. Juan sugeriu que executassem o trecho com o canto e a guitarra ao mesmo tempo e o professor concordou. Cláudio disse que possuía um pedal de efeito “wah wah⁵¹”, que seria legal para a parte. O professor perguntou a ele se poderia trazê-lo na próxima aula e tirar a melodia em casa. Claudio disse que faria isso.

Integrado ao grupo de alunos que trabalhava o arranjo da canção “Sangue Bom”, Juan assumiu uma posição de destaque, uma vez que sua desenvoltura pessoal e musicalidade passou a ser um valor para o grupo e uma aposta para a performance final. Aluno bolsista na turma e morador de uma favela próxima à escola sua presença potencializava o estabelecimento de um diálogo intercultural entre a rua e a favela.

Na cena acima, Juan defendia a opinião de que a parte inicial da música que alguns colegas achavam que “*não era muito legal*” deveria ser mantida e que ele, como cantor, era quem deveria definir isso. Seu receio era de que as pessoas que já conhecessem a canção “zoassem” dele, ou da turma, se percebessem que algo estava diferente da gravação inicial. Juan já havia, como descrito na cena 8, manifestado descontentamento em relação a propostas de modificações dos registros originais das canções. Leonardo amenizou o impacto das alterações dizendo que as pessoas apenas notariam a diferença. O acordo final partiu de uma proposta do próprio Juan, no sentido de que um instrumento poderia fazer a melodia, porém, junto com o canto. Claudio seria o instrumentista responsável e assumiu a tarefa de aprender a melodia e incluir um efeito sonoro.

A cena demonstra a preocupação de Juan em relação às mensagens que ele, como cantor, gostaria de transmitir na apresentação final. Este desejo do aluno em

⁵¹ Pedal de efeitos para guitarra ou contrabaixo popular entre bandas de Rock. Tecnicamente, atua filtrando frequências, amplificando ou reduzindo determinadas faixas conforme a posição do pedal.

dizer algo, no contexto de uma escola predominantemente frequentada por alunos provenientes de realidades sociais diferentes da dele, e de um projeto cujo tema era “cultura da rua e da favela” pôde ser percebido em outras ocasiões. Na cena 1 há um exemplo, o registro em vídeo que o aluno disse haver realizado utilizando o celular de sua mãe sobre *Rap, Funk, Mpb e favela*, que nunca apareceu e foi esquecido. Na mesma aula a que se refere a cena 18, em um momento no qual o professor estava fora da sala, em meio a brincadeiras com os colegas, Juan disse: que um dos colegas estava “*na larica*”⁵², depois comentou: “*gente, vocês não sabem o que é larica na cadeia, sabem?*”. Os alunos olharam para ele sem responder à pergunta e Juan disse: “*eu sei!*”.

Juan e Rangel cantariam a música “Sangue Bom”. Rangel não havia participado efetivamente da escolha desta canção. No entanto, parecia-me que a música o agradava e ele investia em aprender a cantá-la. Quanto a Juan, a canção havia sido uma das selecionadas por ele, atendendo ao pedido do professor de que selecionasse algumas do artista Marcelo D2, privilegiando as que falassem das “*coisas boas*” da favela. Entretanto, apesar de o aluno aparentar gostar da música, a canção de sua preferência na votação descrita na cena 4 foi “Desabafo”. Quando venceu a canção “Sangue Bom”, Juan aceitou cantá-la, mas insistiu que cantassem as duas e obteve como resposta do professor apenas: “*podemos tentar*”. Na cena 8, Juan novamente perguntou se poderiam escolher mais uma música e o professor respondeu: “*é uma ideia*”.

A canção “Desabafo”⁵³, como já ressaltado na cena 4, tem como refrão o trecho de outra canção, “Deixa eu dizer”, sucesso na década de setenta na voz da cantora Cláudia, com o seguinte texto: “Deixa, deixa, deixa, eu dizer o que penso desta vida, preciso demais desabafar...”. Esta era a canção de preferência do aluno Juan. No texto da canção, as estrofes, entremeadas pelo refrão acima, abordam questões, “desabafos”, que talvez pudesse ser desejo de Juan compartilhar, discutir com seus colegas. Questões intimamente ligadas à sua própria realidade cultural. Temas como desigualdade, esperança, fé religiosa, violência policial, hipocrisia social e tantos outros que poderiam ser abordados no contexto das manifestações culturais da rua e da favela.

⁵² Gíria que descreve a sensação de fome após o uso da maconha.

⁵³ Vide letra da canção no Anexo 1.

8.2.1. *Canções, mensagens e diálogo intercultural*

No dia 17 de junho o professor iniciou a aula trazendo para a turma um questionamento que o aluno Juan havia lhe feito durante a semana.

Cena 19

A aula iniciou-se com a presença de dezoito alunos, que chegaram e foram se posicionando com seus instrumentos. O professor cumprimentou os alunos e disse que Juan o havia procurado para conversar a respeito de uma parte da letra da canção “Sangue Bom⁵⁴” que, por ser em inglês, seria difícil de cantar. O professor questionou a turma em relação a qual seria a mensagem que a música queria passar. Juan respondeu que seria “seja sangue bom!”. O professor perguntou se seria só isso e pediu a opinião do aluno Rangel, que cantaria junto com Juan. Rangel respondeu apenas: “a mesma coisa que ele”, referindo-se à resposta de Juan.

Houve um momento de silêncio, como se o professor esperasse mais comentários. O professor disse que seria uma mensagem “mais positiva”. Seguiu dizendo de uma característica do Rap, que seria ter letras com muitas palavras, “textos grandes”, falados rapidamente e que, em uma primeira audição, seriam difíceis de ser compreendidos. Questionou à turma: “a gente quer que as pessoas entendam o que está transmitindo a música, não quer?”. Mais um momento de silêncio.

O professor sugeriu que resumissem a canção, “a gente pode pegar trechos mais importantes, que tem uma mensagem mais clara e mais marcante da música, para poder simplificar e as pessoas entenderem o que ela está falando”. Esclareceu que não seria o caso de “cortar a música toda”, mas que a parte em inglês, por exemplo, seria desnecessária.

Juan sugeriu que deveriam mudar de música, ao que Leonardo contradisse que não teriam tempo para isso. Juan insistiu que daria tempo e disse que “Negro Drama⁵⁵”, canção do grupo Racionais MC’s, sugerida por ele naquele momento, “não tem palavrão e é uma música que explica a favela”. O professor perguntou como seria a música: “como é que é? Você sabe a letra? como é que é?”, e solicitou que Juan a cantasse. Juan disse que sabia e questionou, em tom de espanto: “cantar, aqui, agora?”. O professor disse que sim e perguntou novamente se ele sabia a letra. Juan respondeu: “a música? Sei, mas eu não vou cantar, não”. Leonardo disse: “ah, larga de ser fresco,

⁵⁴ Vide letra da canção no Anexo 2

⁵⁵ Vide letra da canção no Anexo 3

Juan!”. Juan disse novamente: “sei cantar, mas eu não vou cantar, não”. O professor disse: “não? Só fala, então, a letra, como é que é”. Juan levantou-se e disse: “tá, eu vou cantar!”, caminhando em direção ao professor. Caminhou estampando um sorriso maroto e o professor, quando o aluno se aproximou, disse, também sorrindo: “você quer cantar com o microfone, né? Ah...”. Juan respondeu que sim, bateu no peito e disse sorrindo: “é no estilo, oh!”. Eu estava ao seu lado e disse: “profissional é outra coisa, né!”. A turma toda riu e brincou com ele e Juan disse: “não, vocês estão pegando o boi que eu estou cantando procês!”.

O professor ligou o microfone e entregou ao aluno dizendo: “com vocês, Juan!”. Juan respondeu: “não precisa, não precisa, muito obrigado!”. A turma brincou com ele, vaiando. O professor perguntou a Juan qual seria o ritmo e o aluno cantou um ritmo em *beatbox*⁵⁶ ao microfone. Leonardo passou a acompanhá-lo na bateria. Juan cantou algumas estrofes, de cor, com Emílio procurando uma levada para acompanhá-los no contrabaixo. Juan parou de cantar e entregou o microfone ao professor dizendo “cantei só a metade”. O professor disse: “ah, legal demais!”. Claudio concordou que ficou legal dizendo: “por mim, eu tocava”. O professor sugeriu que fizessem as duas músicas. Juan disse que isso seria melhor e o professor questionou à turma: “vamos fazer as duas?”. Muitos falaram ao mesmo tempo. Leonardo concordou e Cláudio fez sugestões de como poderia ser a parte da guitarra, demonstrando uma levada que já havia feito em uma aula anterior, utilizando apenas um acorde.

Juan perguntou a alguns alunos se tinham internet em seus celulares, pareceu-me que seria para encontrar a letra da música. O professor percebeu isso e disse a ele: “não, mas, só essa parte, já está fantástico!”, e que seria “só você repetir essa parte. Porque eu acho que essa parte, ela passa a mensagem, já”. Juan, que escutava de cabeça baixa, disse: “passa, com certeza!”. O professor disse que ficaria ótimo, cumprimentando o aluno com um tapa e um soco de mão. Juan dirigiu-se para o outro canto da sala e assentou-se novamente.

Na cena acima se evidencia a relação que o grupo vinha estabelecendo com as canções nas quais vinham trabalhando. Quando o professor questionou aos alunos Juan e Rangel, que integraram o Grupo Letras, qual seria a mensagem contida na letra da música “Sangue Bom”, as respostas foram bem sucintas: que as pessoas assumissem uma postura “sangue bom”⁵⁷. Ao esclarecer qual seria a

⁵⁶ *Beatbox*, que pode ser traduzido do inglês como “caixa de batida”, é uma forma de percussão vocal característica do estilo *Hip-hop* consistente na reprodução de sons de bateria e outros efeitos sonoros.

⁵⁷ Gíria, típica de jovens moradores de favelas, que significa ser honesto, ser boa gente.

mensagem, o professor foi ainda mais sucinto e inespecífico, referindo-se apenas ao caráter de positividade da mensagem.

De forma geral, a mensagem desta canção é uma proposta de postura positiva diante da vida, mas traz também as noções de insubmissão, coragem, iniciativa e ética. Se houve durante o projeto um subgrupo encarregado de pesquisar letras de canções relacionadas ao tema “cultura de rua e da favela”, seria coerente com a proposta que estas letras fossem efetivamente objeto de estudo por este subgrupo, com posterior compartilhamento com os demais colegas. A própria parte do texto em inglês, que poderia inclusive ter sido abordada interdisciplinarmente, foi descartada sem que a turma conhecesse o seu teor. A contradição fica ainda mais explícita com o questionamento do professor em relação a se eles gostariam que a plateia entendesse a mensagem contida na canção e no momento subsequente de silêncio da turma.

A música “Negro Drama”, por sua vez, traz como mensagem questões relacionadas à vida do jovem negro nas periferias, como racismo, desigualdade e exclusão social, crime e violência, temas recorrentemente abordados pelo grupo Racionais MC's, um dos mais influentes grupos de *Hip-hop* brasileiro. Juan já havia inclusive tentado, em outra ocasião, incluir no repertório pesquisado uma canção deste grupo, que foi descartada para dar lugar a outras que falassem do “*lado bom*” da favela.

Abusando da sua desenvoltura, Juan conseguiu finalmente dizer algo através de uma “*música que explica a favela*”. Cantou apenas dez estrofes da canção, que tem mais de cinquenta. Juan não se lembrava de toda a letra, quis ter a oportunidade de dizer toda a mensagem, de “pronunciar” o seu mundo (FREIRE, 2011), buscando a letra na internet. No entanto, para o objetivo específico de integrar a performance final, bastariam as dez estrofe e que ele as repetisse.

8.2.2. A mensagem para a apresentação final

Gabriela e Alana, as únicas meninas na turma, disseram que não gostariam de participar tocando instrumentos e o professor solicitou a elas que atuassem auxiliando no registro de algumas ações. Na mesma aula à qual se refere a cena 18, as alunas ficaram responsáveis por anotar a forma do arranjo que criavam para a música “Sangue Bom”.

Cena 20

Discutiam como seria o início da música. O professor dirigiu-se a Juan dizendo que o compositor da música passa uma mensagem e pediu ao aluno que dissesse qual seria. Juan respondeu que “ele fala pra ser sangue bom para outros. É, tipo, seja solidário, seja, é... vamos dizer que...tenha respeito com o outro”. O professor disse: “então a gente podia fazer do nosso jeito. Ao invés de fazer do jeito que fala, que vocês já conhecem da música, que ele vai e fala, ele não tá querendo falar alguma coisa para o público que tá assistindo ele? É isso. Vocês também querem falar alguma coisa para o público. Então, pode ser alguma coisa que vem de vocês”. Leonardo disse: “não!”, e Juan disse: “eu falo o que que vem, tipo...de boa!”. O professor disse: “então, o Juan e o Rangel podem falar. Mas aí, o que que nós vamos falar para o público?”. Juan chamou Rangel, que estava assentado do outro lado da sala, para vir para perto dele, para participar também. Rangel se levantou e posicionou-se ao lado de Juan.

Juan prosseguiu dizendo: “eu acho melhor falar sobre a favela primeiro, das músicas que a gente acha que tem muito dentro dela”. O professor questionou: “Como que é? Das músicas que tem dentro dela?” e Juan esclareceu: “não, umas músicas que explicam a favela”. Aparentando não estar compreendendo o que o aluno queria dizer, o professor perguntou: “falar que tem músicas que explicam sobre a favela, é isso?”. Juan fez sinal afirmativo com a cabeça, mas disse: “não, o que eu falei é que..., não, desculpe. Aqui, agora, a gente trouxe duas música que...que...mostram a realidade da nossa favela, entendeu?...Ou seja...”. Professor interrompeu dizendo: “mostra um lado da favela, né?” e Juan concordou: “é isso”. O professor prosseguiu: “Porque sempre, normalmente televisão mostra o lado de violência, essa coisas, né”. Juan disse: “o lado bom da favela”.

O professor disse: “ah, legal, então...”, e sugeriu que “poderiam escrever um texto pequeno, uma frase, um parágrafo sobre isso”. Juan interrompeu e disse: “nossa, tem uma frase que o cara fala lá em cima, que é tipo [gagueja, tenta se lembrar] é um haikai⁵⁸. Nossa, muito bom!”. O professor questionou: “quem?” e Juan respondeu: “um cara lá em cima...”. Leonardo perguntou: “lá em cima, aonde?”. Juan disse algo que não pude entender e o professor disse: “na escola? Ah, lá em cima!”. Pareceu-me que havia entendido que era na favela. Juan prosseguiu, dizendo: “eu me esqueci a casa e o nome dele. Ele escreveu um haikai sobre a favela, muito doido!”. O professor disse: “é mesmo?” ao que Juan completou: “muito louco!”. O professor pediu ao aluno: “nossa, você podia trazer semana que vem, então!”, e Juan respondeu: “vou pedir pra ele”. O

⁵⁸ Forma poética japonesa escrita em três linhas, a partir de uma organização silábica interna específica e que se caracteriza pela concisão e objetividade.

professor disse “tá, e é grande? Muito grande? Não, haikai é pequeno, né?” Juan respondeu que eram três frases e o professor perguntou: “e é sobre isso, o lado bom da favela?”. Juan respondeu que sim.

O professor pediu às alunas Gabriela e Alana que escrevessem um parágrafo “sobre isso que o Juan tá falando”, justificando que, “porque, normalmente, é..., o que a mídia mostra, né? Dos bairros de periferia, ou então das favelas, sempre tem a ver com violência, tem a ver com droga, tráfico, essas coisas. Então, vocês podiam escrever uma frase, um parágrafo, falando que, justamente o contrário, não o contrário, mas que, na favela também tem muitas coisas interessantes, é, a parte cultural, a parte da relação entre as pessoas, né? Ou seja, uns ajudam aos outros, a solidariedade. São pessoas também, muita gente, muito trabalhadora, muito responsável, né? Alegre. Vocês podiam fazer uma frase...”. Leonardo interrompeu a fala do professor e completou: “sangue bom...”. O professor disse: “pode ser agora, Gabriela?”. A aluna questionou se seria naquele momento e o professor disse: “é, é para agora”, sugerindo que poderiam sair da sala para se dedicar a esta tarefa, mas que antes continuassem a anotar a forma do arranjo.

Seguiram combinando e anotando as formas, até que Juan disse que gostaria de ler o texto que seria escrito pelas colegas. O professor respondeu que ele leria o haikai e reforçou o pedido para que o aluno o trouxesse na aula seguinte.

Reforçando a contradição entre a proposta original de pesquisa intercultural, na cena acima se percebe a tensão entre o desejo de “pronúncia” (FREIRE, 2011) do aluno Juan e a redução dos objetivos à construção de um produto final. A partir da sugestão do professor de que decidissem qual mensagem gostariam de dizer ao público, Juan logo se ofereceu para falar “*o que que vem, tipo...de boa!*”, ou seja, aquilo que viesse à sua cabeça e ele desejasse falar. Este desejo, entretanto, foi restringido quando o professor propôs que decidissem o que Juan e Rangel fariam em nome do grupo. Pareceu-me que Juan compreendeu essa dimensão coletiva da mensagem, tanto que convidou o colega que cantaria com ele para participar também da elaboração da mensagem.

Por outro lado, o desejo de dizer algo “*sobre a favela*”, quanto às manifestações culturais, as “*musicas que a gente acha que tem dentro dela*”, e que, segundo o aluno, “*explicam a favela*”, ou “*mostram a realidade da nossa favela*”, persistia em Juan. Minha impressão era a de que, para o aluno, não seria problema algum falar do “*lado bom*” da favela. No entanto, quando o professor solicitou às

alunas Gabriela e Alana que escrevessem um texto “*sobre isso que o Juan tá falando*”, não era especificamente sobre o lado positivo que o aluno gostaria de falar. Se, por sua vez, Juan havia compreendido a dimensão coletiva da mensagem, em sentido oposto, não estava sendo compreendido ou respeitado em sua dimensão individual. Ao aluno não estava sendo concedida a oportunidade de, como integrante de uma comunidade à qual se referiam, dizer ou problematizar questões.

Pareceu-me que restou a Juan ceder à insistência em levar para o produto final apenas um lado da realidade. O haikai, por exemplo, escrito “*por um cara lá em cima*”, foi considerado sob a condição de que trouxesse essa mesma mensagem positiva. No entanto, ele não apareceu em nenhuma das aulas seguintes, e acabou por esquecido.

Da aula à qual se refere a cena 20 até o encontro para o ensaio final, este texto foi sendo produzido pelas alunas Gabriela e Alana e surgiu em alguns ensaios, já com a turma toda reunida. Na aula do dia 01 de julho, quando já estavam a dez dias da apresentação final, o professor chegou a propor ao aluno Juan que “*se você quiser falar o que tá falando no texto, mas com suas palavras, de forma mais poética, de forma mais tranquila, tudo bem*”.

No dia do ensaio final, no qual Juan não esteve presente, o professor submeteu o texto à turma para que decidissem se iriam ou não lê-lo.

Cena 21

Já estavam nos momentos finais do ensaio final, que ocorria no pátio da escola, em meio à movimentação de diversos alunos e funcionários que montavam barracas e enfeites para a festa que ocorreria no dia seguinte. O professor disse que leria o texto que Alana estava concluindo, “*vou ler pra vocês pra ver se vocês concordam*”. Após a leitura, perguntou aos alunos se havia mais alguma coisa a ser acrescentada. Alguns alunos comentaram dizendo que já estava bom. Outros questionaram quem havia escrito e quem leria. Emílio fez alguns comentários e propôs que não lessem o texto. O professor esclareceu para a turma que o aluno argumentava que poderiam “*cometer o erro de colocar uma ideia estereotipada*”.

Leonardo referiu-se a outra questão envolvendo a apresentação e que precisariam decidir. Discutiram sobre isso, interrompendo a discussão quanto à leitura do texto. Muitos alunos falavam ao mesmo tempo e o professor disse para a turma que Emílio estava propondo uma votação. Disse isso com o braço erguido, levantando o caderno onde estava escrito o texto que havia lido anteriormente. Alexandre levantou a mão e

disse: “eu sou a favor!”. Alguém perguntou: “a favor de que?”.

Para mim não estava claro, e pareceu-me que para muitos alunos também, qual seria a questão em votação, se seria a colocada por Leonardo ou a leitura do texto. Apesar desta aparente dúvida, o professor passou a perguntar para cada aluno se eram a favor ou contra. Houve quem ficasse em silêncio, ou dissesse: “tanto faz”, “eu sou contra”, “eu voto nulo”. O professor contava os votos. A maior parte dos alunos nem se manifestou e o professor disse: “todo mundo tem que votar, gente!”.

Percebendo a confusão, Ernesto levantou-se, dirigiu-se até onde estava o professor e perguntou: “quem é a favor do Juan ler esse texto aqui?”. O professor aproveitou a oportunidade para ler um trecho do texto. Disse: “não, aqui, ó! ‘Nas favelas tem cultura, arte, música, dança, e alegria’, isso é verdade!”. Argumentou que esta não seria uma afirmação estereotipada. Emílio fez comentários que não pude escutar, pois vários alunos conversavam e alguns tocavam seus instrumentos ao mesmo tempo. A conversa ficou apenas entre o professor e Emílio.

Em meio à confusão de sons, o professor disse: “galera, então já que ninguém se pronunciou, vai manter o texto, tá!”. Dispensou a turma, encerrando o ensaio. Enquanto a turma se dispersava, o professor foi conversar com Gabriela com o texto na mão.

Era nítido o cansaço do professor e da turma no momento ao qual se refere a cena acima. Era uma sexta feira, fim de semestre, fim de ensaios, e o trânsito de pessoas e materiais ao redor do local onde ensaiavam somava-se às conversas e sons produzidos pela própria turma, tornando ao ambiente impróprio para qualquer debate. Desta forma, não pude perceber qual seria a opinião da turma em relação à leitura do texto.

questão, buscar algo, ou quando o professor saia da sala, os alunos passaram a tocar outras músicas. Alguém tocava o trecho de alguma música conhecida e logo outros começavam a acompanhá-lo, tocando partes que já sabiam ou tentando aprender ou improvisar formas de acompanhar. Os alunos estavam quase que criando um repertório paralelo de peças para serem executadas nestes tempos. A mais tocada era “Highway to Hell”, do grupo australiano AC/DC, mas outros clássicos de bandas como Black Sabbath, Nirvana, Red Hot Chili Peppers⁵⁹, dentre outras, ou temas conhecidos, como o do desenho animado “A Pantera Cor de Rosa⁶⁰”, eram recorrentemente lembrados.

Os alunos Cláudio, Leonardo, Marcelo, Emílio e Ernesto, que tocavam instrumentos como guitarra, contrabaixo, bateria e teclado, e integravam o Grupo Instrumental, eram os mais envolvidos. Quando comecei a perceber isso, anotei em meu caderno de campo a possibilidade destas iniciativas, estas “sementes”, serem cultivadas em “canteiros”, “módulos de aprendizagem” de conteúdos específicos ou até mesmo darem origem a novos projetos (MACHADO, 2016; JOLIBERT, 1994a; ALVAREZ LEITE, 1996)

Em vários momentos, quando os colegas tocavam temas de *Rock* como esses, percebi que Juan apenas assistia, dançava, ou arriscava cantar alguns sons. Minha impressão era de que eram canções que não faziam parte do seu repertório de escuta, e que talvez as escutasse apenas pelo contato com seus colegas de escola.

Afirmar que este repertório é hoje predominantemente escutado por jovens de classe média mereceria um estudo específico. No entanto, minha experiência de atuação como professor particular de violão e guitarra, especialmente entre jovens de classe média, de atuação como professor destes instrumentos na rede particular de ensino, como professor de música na rede pública e em projetos de ação social, me permite uma suposição. Se em décadas passadas o sucesso destas bandas era mais generalizado, a partir dos anos dois mil o sucesso entre os jovens de classe

⁵⁹ Todos os grupos citados são bandas de Rock que fizeram sucesso entre as décadas de setenta e noventa. Muitas deles estão em atividade até hoje, ou pelo menos alguns de seus integrantes, e fazem sucesso entre o público jovem, especialmente pertencente à classe média.

⁶⁰ Desenho animado que teve a primeira série produzida entre as décadas de sessenta e oitenta. As aventuras da personagem eram acompanhadas pelo tema do compositor Henry Mancini: The Pink Panther Theme.

média prevaleceu em razão da facilidade de acesso a jogos eletrônicos⁶¹ ou mídias que mantiveram em circulação este repertório, ou por influência de pais ou familiares mais próximos.

A partir desta suposição, considere a hipótese de esta ser uma ponte interessante entre manifestações culturais juvenis urbanas, da rua e da favela, que poderia ser abordada no projeto ao qual se dedicava a turma. Momentos registrados na aula do dia 24 de junho, a seguinte à que Juan sugeriu e conseguiu incluir a música “Negro Drama” ao repertório da apresentação, corroboram esta impressão.

Cena 22

No início da aula, o professor ajudava os alunos na organização dos equipamentos para iniciarem o ensaio da música “Sangue Bom”. Chamou a atenção da turma para dizer algo, quando Juan o interrompeu e disse: “Ah, professor! Desculpe, desculpe interromper. É, mas e aquela música que a gente ia fazer no meio?”. O professor disse: “Ah, é!”. Juan completou: “agora que eu lembrei” e o professor falou: “eu também! Você sabe ela toda?”. Juan disse que sabia e, enquanto o professor dizia: “vamos ver se a gente faz...”, Juan perguntou: “toda, toda?”, pensou um pouco e completou: “beleza”.

(...)

Na metade desta mesma aula, conversavam sobre o arranjo da canção “Sangue Bom” quando o professor perguntou pelo aluno Juan, que havia saído da sala. Após um momento de silêncio, o professor perguntou qual era a outra música que o Juan havia pedido que eles tocassem. Cláudio disse: “é a ‘Negro Drama’, não é?”. O professor disse que era e perguntou: “vocês sabem os acordes, como é que é...o tom da música?”. Claudio disse: “não, mas é o seguinte. Você lembra que lá [na aula anterior] a gente deu uma palinha, assim? É, mas a gente que fez o instrumental, e ele só cantou. Eu não lembro muito bem como é que era, mas é tipo uma batida mais, mais...pegada, assim”. O professor interrompeu e sugeriu que podiam “criar alguma batida”. Cláudio disse que essa era sua sugestão, que eles fizessem o instrumental e Juan cantasse em cima. O professor concordou e sugeriu que voltassem para a música “Sangue Bom”, pensando em como ela terminaria.

(...)

Já quase no final da aula, alguns alunos do Grupo Instrumental, Leonardo, Cláudio, Emílio, Ernesto e Marcelo, estavam sozinhos com Juan na sala de música ensaiando a canção “Sangue Bom”. O professor e outros alunos estavam fora da sala realizando

⁶¹ O *Guitar Hero*, lançado em 2005, foi um dos jogos eletrônicos mais conhecidos. Com a opção inclusive de utilizar um controlador em forma de guitarra, o desafio era simular a execução de clássicos do Rock, enquanto o jogador apertava botões no braço do instrumento a partir de estímulos luminosos que se deslocavam na tela.

outras tarefas. Os alunos conseguiram acertar um final para a música sugerido por Leonardo e comemoraram isso. Juan comemorou com um grito, empolgado e assentou-se.

Cláudio começou a tocar o riff inicial da canção “Highway to Hell” e os colegas passaram a acompanhá-lo. Juan levantou-se e, ao microfone, passou a dançar, produzindo gritos esparsos, onomatopeias como “yeah!”, imitando cantores de Rock. Depois se assentou novamente e ficou apenas observando. Claudio e Leonardo comandavam a performance da canção do grupo AC/DC, discutindo como eram as partes. Cláudio mostrou o início do solo que havia aprendido a tocar. Juan continuava assentado, apenas observando.

O professor retornou à sala e perguntou se haviam terminado de ensaiar. Leonardo respondeu: “agora falta só a do Juan, a ‘Negro Drama’”. O professor entrou, pegou um objeto e saiu novamente. Neste tempo, Leonardo levantou-se da bateria, pegou o microfone e cantou, solfejando em sílabas, os primeiros versos da canção “Highway to Hell”. Perguntou para os colegas “como é que é a letra mesmo?”. Depois cantou apenas o refrão, consistente na repetição do título da canção.

Neste momento, Juan levantou-se empolgado, pegou o microfone das mãos do colega, e, enquanto Leonardo se dirigia para a batedeira, cantou também o refrão, em inglês embolado, enquanto Cláudio já tocava o riff de outra canção. Emílio, Marcelo e Cláudio dirigiram olhares para Juan e se entreolharam, sorrindo e movendo lateralmente a cabeça. Leonardo assentou-se no banco da bateria, chamou a atenção dos colegas e disse: “Pera aí, pera aí, pera aí! O Juan, como é que é a sua música mesmo?”. Juan respondeu cantando a canção “Negro Drama” ao microfone. Leonardo iniciou um acompanhamento na bateria e os outros colegas passaram a acompanhar também, criando uma base instrumental. Juan cantou o trecho que sabia de cor e parou. Os outros colegas continuaram a tocar a base. Juan caminhou pela sala, brincou com um bandolim artesanal de lata, voltou até ao microfone e fez sinais para Leonardo indicando que a música havia acabado. Leonardo passou a reduzir o andamento até pararem o instrumental.

Na sequência, o professor retornou à sala e Leonardo disse que gostaria de falar duas coisas sobre “a música do Juan, ‘Negro Drama’”. A primeira, que Juan havia dito que não sabia a música toda. A segunda, que haviam tocado, “nós fizemos aqui um improvisozinho, assim”, mas que ele achava que “não era ela que a gente tinha ensaiado não. Tipo, o ritmo, assim e tal...”. O professor, aparentando tentar compreender o que o aluno dizia, perguntou: “não era ela?”, e Leonardo respondeu: “é, tipo, era ela com a letra, mas o ritmo e essas coisas eu acho que tava diferente”. Perguntou ao professor: “você lembra como é que era?”. O professor respondeu: “eu não lembro. Eu nem sei

como é que é essa música”, e solicitou a Juan que cantasse para ele lembrar. Juan, que se distraía brincando com o bandolim de lata, levantou-se lentamente, aparentando desânimo, e perguntou “qual?”, o professor respondeu “Negro Drama”, e disse: “vão Juan!”.

Na cena acima fica explícito o hiato entre a música de um, de Juan, da favela; e de outros, de alguns de seus colegas, da rua, do asfalto. Por outro lado, fica evidente também o desejo de superação desta lacuna. Esta integração já vinha acontecendo na aprendizagem da canção “Sangue bom”, na qual todos estavam envolvidos, aprendendo, criando e arranjando partes. Pôde também ser percebida no esforço de Juan em se integrar à performance da canção “Highway to Hell”, e ainda no empenho dos instrumentistas em criar uma base interessante para a música “Negro Drama”. Leonardo explicitou sua preocupação em relação a Juan não saber toda a letra, assim como quanto à divergência entre a forma que tocaram e “o ritmo e essas coisas”, que o aluno percebia que estavam em desacordo com a gravação original.

Em relação à canção “Sangue Bom”, o professor havia desde o início aprendido as partes, pensado nas adaptações para os instrumentos, escolhido um tom, indicado escalas para os improvisos e recomendado aos alunos que a escutassem em casa. Esta seria, até aquele momento, a canção que representaria o trabalho de pesquisa realizado pela turma na festa final. Uma canção que, ao mesmo tempo em que se relacionava a movimentos oriundos das favelas, trazia uma mensagem “*sangue bom*”, em uma zona pacífica, que camuflava as distorções e evitava o confronto entre duas realidades.

A canção “Negro Drama”, ou a “*musica do Juan*”, como a ela se referiram várias vezes na cena acima, representava a mensagem conflituosa evitada desde o início do projeto, em nome da representação de apenas um lado, “o lado bom” da favela. Na aula anterior, Juan havia conseguido o espaço para, através da “sua música”, dizer do outro lado de sua realidade. A canção entrou para o repertório, porém o aluno precisou lembrar ao professor que a haviam incluído.

A opção de criarem “*alguma batida*” para que Juan “*cantasse em cima*” seria interessante do ponto de vista da criatividade e da autonomia. Porém, não percebi o mesmo cuidado em conhecer e explorar previamente a gravação original, antes de partirem para as adaptações, quanto como na canção “Sangue Bom”. A forma como

tocaram a canção “Negro Drama” na cena acima evoluiu em alguns aspectos até a apresentação final, mas sem cuidados específicos, especialmente em relação a elementos para os quais o professor poderia, utilizando-se de suas habilidades musicais, interferir.

Na última aula antes do ensaio final, no dia 08 de julho, aspectos referentes às alturas chamaram minha atenção. A harmonia da música “Negro Drama” na gravação original é bem simples. Uma sequência constante de três acordes: Cm, Bb e Ab. Na versão dos alunos, Cláudio repetia constantemente um acorde de E7.9+, enquanto Marcelo e Emílio, respectivamente no teclado e contrabaixo, repetiam ostinatos em Lá maior. O outro contrabaixista, Ernesto, também fazia ostinatos em Lá maior, mas a eles alternava passagens em Ré maior, aumentando a sensação de choque entre as notas.

Eu já havia assistido a uma performance musical do professor com seu grupo e percebido que era um bom instrumentista na percussão de teclas. Também já havia o visto tocar violão, criar e ensinar sequências para teclado e marimba, nas quais demonstrou conhecimento melódico e harmônico. No caso da canção “Negro Drama”, no entanto, as dicas e correções foram, predominantemente, em relação a aspectos rítmicos, andamento, sincronia.

Durante uma conversa com a turma, no dia do ensaio final, o professor referiu-se à autonomia criativa que procurou dar à turma, justificando que teria a ver *“com essa parte da criação de vocês, que eu respeito muito”*. Exemplificou referindo-se à canção “Negro Drama” que, segundo o professor, *“começou com a guitarra que o Cláudio fazia, aquele groove, num é? Então, vocês que fizeram, eu tentei ajustar, ajudar. O teclado também, o Marcelo que criou. O baixo, foi o Emílio que criou”*.

Sob o meu ponto de vista, entretanto, não ficou claro se esta liberdade criativa concedida pelo professor aos alunos em relação ao arranjo desta música foi uma opção pedagógica ou decorreu de um cuidado menor em relação a ela. Na cena acima, quando questionado por Leonardo se se lembrava de como era a música, o professor respondeu: *“eu não lembro. Eu nem sei como é que é essa música”*.

Pareceu-me que este distanciamento do professor em relação a esta *“música do Juan”* prevaleceu até a apresentação. A oportunidade de incentivar a todos para que conhecessem melhor a canção, seus elementos, seu contexto de criação, suas mensagens, poderia, sob o ponto de vista de uma postura de trabalho por projetos, abrir campo para novas aprendizagens. Além disso, poderia ter contribuído para a

compreensão mútua de manifestações culturais da rua e da favela pela aproximação das duas realidades.

8.3. O fechamento dos trabalhos nos “pequenos projetos”

Neste item apresento os desfechos dos trabalhos nos quatro subgrupos. Na cena 17, referente à aula do dia 10 de junho, descrevi um encontro na roda de conversas no qual o professor propôs uma avaliação das produções até aquele momento e encaminhamentos. Nesta mesma aula, após esta conversa, o professor indicou as tarefas e objetivos para os subgrupos para aquela aula e para a conclusão dos “pequenos projetos”.

Cena 23:

O professor disse aos alunos do Grupo Instrumentos de PVC que naquela aula deveriam verificar se as peças já produzidas do instrumento iriam se encaixar umas às outras. Perguntou aos alunos como haviam feito as medições, “se foi no olho”. Os alunos explicaram que haviam furado um dos dois círculos de madeira e colocado um em cima do outro. O professor falou que veria com um funcionário da escola se poderia ajuda-los a furar os pés do instrumento para que pudessem encaixar os canos. Dirigindo-se a toda a turma, perguntou se alguém teria ideias para os alunos do Grupo Instrumentos de PVC. Alguns alunos referiram-se a tipos de cola ou como poderiam fixar as peças. O professor perguntou aos alunos do grupo se haviam entendido o que era para fazer e sugeriu que eles já marcassem a lápis algumas das peças nas quais trabalhariam naquele dia.

O professor passou a referir-se ao Grupo Eletrônica, dirigindo-se ao aluno Alexandre. Comentou que achava que aquele grupo não estava rendendo quando saiam sozinhos para trabalhar fora da sala. Douglas disse que o problema era que tinham conseguido encontrar ou fazer todos os timbres, mas perderam no celular onde haviam registrado. O professor perguntou se era muito difícil fazer novamente. Os alunos contaram como haviam feito, através de alguns aplicativos. O professor perguntou se não haveria um “pad⁶²” com alguns efeitos que pudessem utilizar. Alexandre e Douglas responderam que sim e que inclusive haviam tirado “uma risada para o timbre curioso” de um deles.

⁶² Módulo de efeitos sensíveis ao toque das mãos ou baqueta, que simula sons de percussão e outros efeitos sonoros. Existem diversas versões disponíveis para baixar da internet no formato de aplicativos para celular.

O professor sugeriu “uma outra ideia”, que gravassem sons pela escola que achassem que poderiam ser encaixados na música. Os alunos disseram que sim e que haviam inclusive feito isso em relação aos timbres “metal e madeira”. O professor perguntou se daria tempo do grupo refazer as tarefas naquela aula. Alexandre respondeu que daria e Douglas disse “vamos tentar”. O professor perguntou as horas, eram 10:58h, e disse que a aula iria até as 12:30h. Propôs aos alunos que até ao meio dia, no máximo, deveriam estar com tudo isso pronto. Os alunos concordaram.

Após a definição das tarefas para os grupos Eletrônica e Instrumento de PVC, enquanto os alunos destes grupos saíam da sala, Leonardo perguntou ao professor: “e nós, hein?”, ao que o professor respondeu: “nós vamos pegar a música”.

8.3.1. Os Grupos Instrumental e Letras

Desta aula em diante, Juan e Rangel haviam definitivamente se juntado ao Grupo Instrumental e seriam os cantores. O trabalho no Grupo Letras havia sido concluído com a definição das canções que integrariam a apresentação final. O foco do trabalho a partir de agora seriam as aprendizagens e a produção dos arranjos, sob a constante supervisão do professor.

O diálogo final entre Leonardo e o professor atesta a pretensão deste em manter-se centralizando as ações. Quando o professor diz “nós”, ao invés de “vocês”, indicando que Leonardo e seus colegas poderiam realizar o trabalho de “*pegar a música*”, fica clara sua opção de manter sob controle as ações relacionadas à construção do produto final. No caso, as aprendizagens e arranjos que já vinham sendo realizados no Grupo Instrumental, ao qual o professor referiu-se, naquele momento, com sendo ele mesmo um dos integrantes.

Daquela aula até a apresentação este grupo realizou seus trabalhos e, gradativamente, foi recebendo e integrando os alunos dos outros dois subgrupos, à medida que foram se apresentando para experimentações ou para integrar-se definitivamente na conclusão do “grande projeto” da turma.

8.3.2. A finalização do instrumento de PVC

Nesta mesma aula à qual se referem as cenas 17 e 23, no dia 10 de junho, quando os alunos ainda chegavam na sala, antes do encontro na roda de conversa, o professor já havia conversado um pouco com os alunos do Grupo Instrumentos de

PVC para verificar até aonde haviam avançado na construção. Até aquele momento, os canos já estavam cortados, assim como os círculos de madeira que os sustentariam, com os respectivos orifícios para a passagem dos tubos. Em aulas anteriores, um funcionário da escola havia auxiliado os alunos naquilo em que foi necessário o uso de ferramentas.

8.3.2.1. Os limites da autonomia

Nesta aula, em um primeiro momento, estes alunos trabalharam auxiliados pelo próprio professor, que dividiu sua atenção deslocando-se entre a sala de música, onde trabalhavam os instrumentistas e cantores, e a parte externa em frente à sala ao lado, onde trabalhavam os construtores do instrumento. O funcionário da escola não estava disponível para ajudá-los neste dia e o professor os auxiliou no uso de uma furadeira elétrica, assim como na resolução de problemas referentes à montagem e encaixe das peças.

Em um segundo momento, os alunos deslocaram-se para um local mais afastado e passaram a trabalhar sozinhos. O horário de aula já estava quase terminando, quando saí da sala de música para procura-los.

Cena 24

Trabalhavam no ponto mais afastado da escola em relação à sala de música. Era um espaço de passagem, amplo e coberto, que ficava próximo ao local onde as ferramentas disponíveis na escola eram guardadas. Deste local era possível escutar o som do ensaio na sala de música. Às vezes brincavam, cantando os ostinatos tocados pelos instrumentos, que se repetiam insistentemente.

Enfrentavam uma dificuldade em parafusar uma das laterais de sustentação e disseram-me que haviam encontrado outra forma de fazer isso, uma vez que, segundo eles, o modo sugerido pelo professor não estava funcionando. Explicaram-me que a “lógica” descoberta por eles para facilitar a entrada do parafuso era coloca-lo no orifício guia, bater com o martelo, para depois apertar com a chave de fenda.

Os quatro alunos que integravam o grupo, Carlos, Júlio, Ronaldo e Davi, demonstravam envolvimento na tarefa. Enquanto dois deles seguravam as peças, Ronaldo parafusava e Davi apenas observava. Perguntaram-me as horas e eu respondi que eram 12:22h. [a aula terminaria às 12:30h]. Perguntei se achavam que finalizariam a construção ainda

naquela aula, ao que responderam que não, pois ainda precisariam fixar dois dos três suportes laterais.

A tarefa de Ronaldo não estava fácil. O parafuso entrava com dificuldade na madeira. Cansado, ele pediu a Davi que parafusasse um pouco. Explicou ao colega que deveria girar a chave de fenda “no sentido horário”, esclarecendo que seria o mesmo sentido que girava o relógio. Quem assumiu a tarefa, entretanto, foi um dos alunos que segurava as peças.

Após algumas tentativas do aluno, eu disse que achava que aquele parafuso não entraria mais do que já havia entrado naquela madeira. Ronaldo discordou de mim. Disse que entraria, assentou-se novamente ao lado do instrumento, avaliou, pediu a chave de fenda para o colega e voltou a parafusar. Após algumas tentativas, explicou que precisava apertar mais para que a outra peça não girasse, ficasse firme, mas chegou à conclusão: “acho que não vai mais do que isso não, porque, se chegar até o final, vai acabar estourando esta madeira aqui”. Recolheram as peças do instrumento e retornaram para a sala de música.

Destaquei anteriormente a autonomia que percebia em relação a este grupo de alunos. Dedicavam-se a uma tarefa que exigia habilidades muito específicas. Primeiramente, precisaram interpretar um esquema de montagem de um instrumento musical encontrado na internet. Após isso, organizaram-se para adquirir materiais e manuseá-los, medindo, cortando e ordenando. Uma imagem registrada no dia 22 de abril, um dia após a definição de que construiriam o instrumento, demonstra o cuidado na realização de suas tarefas.



Figura 4: Primeiro dia de montagem do instrumento de PVC
Fonte: Foto do autor

Neste dia, cortaram alguns tubos, lixaram as laterais para fazer o acabamento e organizaram as peças relacionadas para a posterior montagem. Até a aula do dia 10 de junho, trabalharam a maior parte do tempo sozinhos.

Na cena 24 percebe-se a forma como se organizavam e enfrentavam desafios. Trabalhavam de forma coletiva, dividindo tarefas, ajudando e ensinando uns aos outros. A descoberta de uma nova “*lógica*” para apertar os parafusos, diferente da recomendada pelo professor, reflete a persistência que percebia no grupo. A atitude de Ronaldo de discordar de mim e insistir que o parafuso entraria reforça isso, assim como a constatação de que não entraria, após reflexão e ação.

No dia da avaliação final, comentando em relação à falta de comprometimento de alguns em relação às tarefas e os reflexos disso no processo da turma, o professor cobrou dos construtores do instrumento que demoraram muito para finalizá-lo. Minha impressão não foi a mesma em relação a este grupo. Nos momentos em que percebi que não estavam efetivamente trabalhando, pareceu-me que as razões para isso era haver chegado um momento em que não tinham como avançar, pois dependiam de algum material ou apoio específico do funcionário da escola ou do professor. O professor, por sua vez, como já ressaltado, optou por priorizar o acompanhamento dos trabalhos no grupo diretamente envolvido na estruturação de criações e arranjos para a apresentação final. Acredito até que o grupo de construtores, pela sua dedicação, pudesse concluir o instrumento autonomamente, mas talvez precisassem de mais tempo para vencer alguns obstáculos práticos e teóricos. Foi a presença e a mediação do professor, mesmo que tardia, que viabilizou a conclusão do trabalho.

A partir de junho o professor passou a apoiá-los com mais frequência, solicitando que trabalhassem na área externa à sala de música, para que pudesse atender a eles e aos instrumentistas ao mesmo tempo.

8.3.2.2. A diversidade de conteúdos

No dia 17 de junho, o professor solicitou ao grupo que trabalhasse neste local e aproveitasse para escutar o ensaio, a fim de que decidissem como integrar o instrumento que construía ao arranjo. Neste dia, contaram também com o apoio das alunas Gabriela e Alana que, por não se definirem em relação a nenhum dos subgrupos, acabavam por realizar atividades em todos, alternando-se entre eles.

Este foi o dia em que concluíram a montagem da estrutura de sustentação dos tubos.



Figura 5: Estágio da montagem do instrumento de PVC no dia 17 de junho
Fonte: Foto do autor

No dia 24 de junho, os alunos trabalharam por um tempo em frente à sala de música, depois se deslocaram para a porta da sala de Artes Plásticas. Dirigi-me até eles e questionei como andava a montagem. Estavam sozinhos, tentando fixar os tubos que passariam pelos orifícios utilizando uma pistola de cola quente e pequenos pedaços de EVA⁶³. Saí e deixei-os trabalhando. Quando retornei, após haver estado com os alunos do Grupo Eletrônica, o professor os auxiliava a encaixar os canos, pensando nas respectivas alturas.

Cena 25

O professor perguntou qual cano era o dó central. Alguns tubos tinham as notas anotadas no corpo e os alunos já haviam as separado. Conferiam, utilizando um aparelho celular e consultando o site onde encontraram o esquema, quais eram as notas dos canos que ainda não haviam sido marcados. Perguntei a eles o que era uma curva, feita utilizando um joelho, no único cano que já estava fixo à estrutura. Davi respondeu que era porque aquele seria o “dó central”. Carlos disse que não, que aquele seria o ré. O professor os ajudava a medir e encontrar as notas. Falavam em “uma oitava”, notas “mais graves ou mais agudas”. O professor, verificando o projeto no site, disse: “eu estou achando que isso é pentatônica, hein?”.

⁶³ Espuma sintética flexível derivada do acetato-vinilo de etileno. É usada frequentemente na confecção de peças artesanais, materiais escolares e esteiras para absorção de impacto.

O professor solicitou aos alunos que anotassem, ao lado de cada orifício por onde passariam os tubos, as respectivas notas. Ditou-as, de acordo com as informações que lia no site. O professor perguntou: “Vamo, lá! Quem vai por o dó central?” Davi questionou: “qual que é o dó central?” O professor respondeu que era o menor, mostrando para o aluno, na tela do celular, o comprimento do cano especificado no site.

Seguiram procurando canos pelo chão, medindo-os utilizando uma fita métrica e uma régua. Perguntei quem havia encontrado o instrumento no site e Davi respondeu que havia sido o Ronaldo.

A cena acima evidencia a diversidade de conteúdos que os alunos do Grupo Instrumento de PVC entraram em contato durante a realização de seu subprojeto. Para além dos conteúdos procedimentais, relacionados ao planejamento, execução, manuseio de materiais e ferramentas; atitudinais, referentes ao relacionamento entre eles, ao apoio mútuo; os alunos foram também expostos a conteúdos conceituais, como alturas sonoras, escalas, medições.

No que diz respeito às alturas musicais, a minha impressão inicial era a de que os alunos daquele subgrupo não possuíam, até então, experiências práticas ou referências teóricas. Esta impressão era decorrente do fato de que antes, conforme relatado na cena 5, haviam dito que o instrumento tinha notas, mas eles ainda não sabiam quais eram. Além disso, apesar dos alunos Carlos e Júlio terem demonstrado interesse e facilidade na aprendizagem de ostinatos na marimba em aulas anteriores, e da participação engajada de todos eles nos exercícios coletivos, não havia presenciado envolvimento destes alunos nas ocasiões em que surgiam as performances de repertórios paralelos nos intervalos dos ensaios. Não havia presenciado nenhum deles tocando instrumentos melódicos ou harmônicos para além dos exercícios propostos pelo professor.

No entanto, no dia do ensaio final, uma cena me surpreendeu e colocou-me diante de algumas questões. Quando o professor encerrou o ensaio e os alunos começaram a se dispersar, o aluno Ronaldo, o responsável por encontrar o instrumento que construíram no site, assumiu o teclado e tocou um tema popular com habilidade, fluência e musicalidade característica de quem já estuda teclado ou piano há algum tempo.

Por que esta habilidade não havia aparecido até então? Haveria sido compartilhada com seus colegas construtores durante a construção? São perguntas

para as quais não tive resposta do aluno. Após este ensaio, seguiu-se a apresentação na festa e a aula em que ocorreu a avaliação final, na qual Ronaldo não esteve presente. Como suposição para a primeira questão, penso que seu temperamento mais introvertido e sua atitude de restringir suas relações a poucos colegas, no caso, os que integravam seu subgrupo, pode ter concorrido para isso. No que se refere à segunda questão, não percebi este compartilhamento nas ocasiões em que estive com eles.

8.3.2.3. Conclusão e desconexão

Na aula do dia 01 de julho os alunos concluíram a construção do instrumento de PVC e se integraram aos ensaios com toda a turma.

Cena 26

A turma estava reunida em formato de círculo na parte externa em frente à sala de música ensaiando quando os alunos do Grupo Instrumentos de PVC se aproximaram carregando o instrumento montado. O professor deixou os alunos ensaiando sozinhos e dirigiu-se até onde estavam os construtores, fora da roda.

Pegou as baquetas de borracha e passou a experimentar possibilidades de execução do instrumento na música “Sangue Bom”, simultaneamente ao ensaio que ocorria na roda. O professor ensinou ostinatos aos quatro construtores que, posicionando-se em torno do instrumento, passaram a executá-los acompanhando o ensaio da turma. O professor se dirigiu aos outros instrumentistas e comandou, com um gesto, uma parada para que escutassem o som do ostinato que estava sendo executado pelos alunos no instrumento de PVC. Fez outro gesto e todos passaram a tocar ao mesmo tempo.

Quando todos pararam de tocar, ninguém fez comentários sobre o instrumento construído pelos colegas. Leonardo questionou algo a respeito da forma da música, da entrada do refrão e discutiram isso. Antes que voltassem a tocar, o professor solicitou aos construtores que levassem o instrumento até o centro da roda formada pelos outros colegas. O professor pediu atenção e solicitou ao grupo de alunos no instrumento de PVC que tocassem o que haviam experimentado fora da roda. Enquanto tocavam, o professor os auxiliava a decorar suas partes.

Alguns colegas observavam atentos. Os alunos que tocavam os tambores conversavam entre si. Juan brincava falando ao microfone e Leonardo chamou sua atenção,

apontando para os colegas que tocavam ao centro da roda. Claudio e Emílio conversavam sobre partes da música nas quais seria interessante a entrada do instrumento de PVC.

Em relação à canção “Sangue Bom”, o professor combinou com os construtores que o instrumento de PVC entraria no refrão. Quando ensaiavam a canção “Negro Drama”, o professor perguntou a Cláudio em qual tom estava tocando e juntou-se aos alunos do instrumento de PVC para acertarem algum ostinato para o acompanhamento.

O produto do trabalho realizado pelos alunos do Grupo Instrumentos de PVC foi recebido no “grande projeto” de forma bem objetiva. Os alunos chegaram e foram, juntamente com sua produção, integrados aos arranjos. Naquela aula, e nos dois encontros seguintes que precederam a apresentação final, alguns alunos se interessaram em experimentar o instrumento. No entanto, não houve uma oportunidade na qual os construtores pudessem compartilhar com os colegas as experiências vivenciadas no processo de produção.

Sob meu ponto de vista, a proposta de construção de um instrumento correu paralelamente e desconectada do projeto de pesquisa da turma. A ideia nasceu a partir de uma das apreciações proposta pelo professor nas primeiras aulas, quando assistiram a uma apresentação do grupo Blue Man Group. Segundo informações no próprio site do grupo⁶⁴, a companhia, que integra arte, música, comédia e tecnologia, compõe a denominada cultura pop *zeitgeist*⁶⁵ e se relaciona à cultura popular urbana típica de sua época. Neste sentido, a proposta foi pertinente em relação ao tema “cultura da rua e da favela”. A produção dos alunos se deu a partir de um modelo encontrado em um site que se propunha ensinar a construir os instrumentos utilizados por este grupo. Este aspecto, no entanto, ficou completamente apagado e as aprendizagens no Grupo Instrumento de PVC ficaram restritas aos integrantes deste subgrupo.

No que diz respeito aos temperamentos, pareceu-se ser este um grupo de alunos muito assemelhados. Eram mais calados e expressavam pouco suas opiniões no coletivo, o que contribuiu para que a construção do instrumento se desenvolvesse a margem das demais produções da turma. Por outro lado, percebi

⁶⁴ Disponível em: <<https://www.blue-man.com/about-blue-man-group>>.

⁶⁵ Palavra alemã que pode ser traduzida como espírito de época, espírito do tempo ou sinal dos tempos.

que faltou intenção e ação por parte do professor para que todo este repertório de experiências e aprendizagens às quais o Grupo Instrumento de PVC foi exposto pudesse ser compartilhado com os outros colegas da turma.



Figura 6: Instrumento de PVC sendo tocado pelos construtores no dia 01 de julho
Fonte: Foto do autor



Figura 7: Instrumento de PVC montado no quadra da escola em 08 de julho
Fonte: Foto do autor

8.3.3 A produção do Grupo Eletrônica

Retomando a aula do dia 10 de junho, descrita na cena 23, o professor, avaliando o processo do Grupo Eletrônica até aquele momento, disse aos alunos que achava que estavam produzindo pouco nos tempos de trabalho sozinhos fora da sala de aula. Os alunos lembraram os problemas que tiveram em relação à perda dos registros que já haviam conseguido e ficou combinado que entregariam os trabalhos refeitos até o final daquela aula.

Os alunos deste grupo estavam ainda vinculados à primeira tarefa determinada pelo professor em uma aula do mês de abril, descrita na cena 1, consistente em pesquisar cinco diferentes timbres e gravarem sons da escola que achassem interessantes para serem incorporados a criação que se iniciava. Em que pese as três aulas em que os trabalhos nos subgrupos não ocorreram, estes alunos haviam realmente produzido pouca coisa até aquele momento.

8.3.3.1. O sentido da proposta

Se os problemas técnicos com o aparelho celular no qual fizeram os registros contribuíram, em parte, para este atraso, de outra parte, pareceu-me que a falta de clareza em relação aos objetivos da tarefa gerou desânimo nos alunos, que acabaram investindo tempo em conversas entre eles ou outras atividades na internet. Desta vez, a proposta do professor foi praticamente a mesma da aula de abril, acrescentando apenas a sugestão de que procurassem na rede algum *pad* de efeitos. Entretanto, como os trabalhos no coletivo e nos demais subgrupos já havia avançado, fiquei com a impressão de que a proposta para o Grupo Eletrônica naquela aula poderia ter sido mais bem delimitada. Os alunos dirigiram-se ao pátio para refazer as tarefas.

Cena 27

Encontrei-os na arquibancada, ao lado da quadra coberta. Disseram-me que haviam encontrado um aplicativo que era um *pad*. Mostraram-me como funcionava e alguns efeitos e loops⁶⁶ que haviam salvado. Perguntei se estavam pensando na relação daqueles sons com o arranjo trabalhado pelo Grupo Instrumental, ao que responderam que sim, que iriam selecionar os sons para depois “aplica-los lá”.

Quando retornaram à sala de música, conectaram um aparelho celular a um amplificador e o professor solicitou que experimentassem os efeitos selecionados como “transição” entre as partes do arranjo. Após executarem algumas possibilidades, o professor sugeriu que utilizassem mais celulares e fizessem vários efeitos ao mesmo tempo. Sugeriu que fizessem improvisos com os sons eletrônicos “dentro daqueles critérios que a gente trabalhou de improvisação, tá? De pergunta e resposta, de complementar um ao outro”.

Essa primeira experiência de incluir os registros sonoros no arranjo pareceu-me haver clareado, não só para os alunos do Grupo Eletrônica, mas para toda a turma e para o próprio professor, reais possibilidades de pesquisa, criação e integração dos sons eletrônicos ao arranjo. O professor estabeleceu relações entre estas possibilidades e conceitos e habilidades que haviam sido trabalhadas em aulas anteriores, como a improvisação e o diálogo sonoro. A experimentação e a

⁶⁶ *Loop*, no contexto da música eletrônica, refere-se a um som ou sequência sonora que se repete indefinidamente.

referência a atividades já realizadas pareceu conferir sentido às ações naquele “pequeno projeto”.

8.3.3.2. *Uma estrutura sonora*

Na aula do dia 24 de junho, após mais experimentações, o professor lançou nova proposta aos alunos deste subgrupo.

Cena 28

O professor sugeriu que criassem “uma estrutura, uma sequência ao vivo”. Deu dicas de como poderiam fazer isso: “Então, por exemplo, vocês estipulam, começa [cantou três sons utilizando uma mesma sílaba, em alturas diferentes]”. Manoel tocou no pad na tela do celular um som parecido com o cantado pelo professor, que disse: “por exemplo”. E prosseguiu: “aí depois ele faz um crescendo [apontou para Alexandre], depois ele entra com alguma outra...[apontou para Guto]. E aí vocês vão criando, estipulando essa sequência. Mas a sequência, ela tem que ser treinada, tá?”.

Antes que o professor terminasse a frase, Guto perguntou se poderia ser pré-gravada. O professor ponderou que não, e que deveriam treinar para fazer uma performance ao vivo. Alguns integrantes do grupo discordaram. Manoel disse que ficaria tímido e os alunos começaram a falar ao mesmo tempo. O professor apresentou alguns argumentos: “Primeira coisa, vai exigir mais de vocês, várias habilidades que vocês têm que desenvolver também na música, que é a performance, que é o contato com o público”. Enquanto o professor falava, Manoel argumentava que, se deixassem pré-gravado ficaria mais organizado, pois “tem muita chance da gente errar na hora”. O professor contra argumentou dizendo que todos ali poderiam errar também. Guto sugeriu que uma parte poderia ser pré-gravada. Manoel o interrompeu e discordou, insistindo que deveriam pré-gravar tudo. Guto seguiu explicando que “poderiam começar com uma parte pré-gravada e depois...”.

Interrompendo o aluno, o professor propôs: “se até o final da aula vocês fizerem isso”. Parou para pedir a atenção do aluno Manoel [Eram 11:30h e aula acabaria às 12:30h], e prosseguiu: “se até o final da aula vocês estruturarem alguma coisa pré-gravada, mas aí vocês têm que fazer bem organizado. Pega uma coisa, anota o que vem primeiro, o que vem depois, faz uma sequência, organiza bem, coloca na ordem. Se vocês fizerem uma proposta consistente, aí eu aceito. Até o final da aula, hoje, para vocês já criarem uma estrutura, mesmo que não esteja pronta hoje, vocês já iniciarem isso hoje e mostrar com início, escuta bem!”. Manoel disparou um som de seu celular e interrompeu

o professor, que aguardou o silêncio, pediu novamente a atenção de Manoel, e concluiu: “com início e fim”.

O professor perguntou ao grupo se entenderam o que havia dito e solicitou que dissessem o que ele pediu. Manoel respondeu que seria para “tentar criar um ritmo, do início ao fim, pra, dependendo, deixar pré-gravado”. O professor esclareceu que não seria um ritmo, “pode ser uma estrutura, que não precisa ter ritmo, mas tem que ter uma estrutura bem organizada”. Manoel disse: “Ah, sim...”, e o professor concluiu: “Então, vocês vão anotar, mais ou menos, ou seja, a ideia de vocês, e vão mostrar aqui pra gente também, no final. Mas tem que ser hoje [breve silêncio], viu Alexandre! Pode ser?”.

O professor ressaltou que não precisaria ser uma coisa complicada, “é vocês sentarem e aproveitarem o tempo de vocês, e tentar estruturar uma sequência, e vocês vão mostrar hoje, no final. Ou seja, tem que ser treinado também. Vocês vão estruturar e vão treinar, pra gente ver. Mas tem que ter o que? [Houve um breve silêncio] Qual que é o critério que eu falei que tem que ter?”. Guto respondeu: “início e final”. O professor repetiu: “início e final”. Guto, levantando-se e batendo com a mão no joelho de Manoel, disse: “vão bora, vão bora, vão bora, rápido!”.

Enquanto os alunos saíam, o professor os chamou novamente e disse: “pensem, na música. Não esqueçam como é que é a música. Pode ser uma ponte, uma janela, é uma janela. Você está na sua casa, sua casa você conhece ela, aí, de repente, você olha pela janela, e você vê uma outra paisagem”.

Se na cena 27, após a primeira experiência de inclusão dos sons ao arranjo, minha impressão foi a de que a proposta de criação começaria a fazer sentido para os alunos do Grupo Instrumental, na cena 28, acima, fiquei com a sensação de que a criação decolaria definitivamente. A empolgação do aluno Guto quando saíram pedindo aos colegas que iniciassem rapidamente a tarefa, a fim de concluí-la no tempo estipulado, e a referência direta do professor ao aluno Alexandre, “*viu Alexandre!*”, como se a ele estivesse conferindo a liderança do grupo, reforçou esta percepção. Como já ressaltado anteriormente, este aluno havia demonstrado interesse, conhecimentos e habilidades na criação de música eletrônica e teria potencial para liderar o grupo na tarefa.

A proposta agora era mais específica e o professor precisou ampliar o repertório de conteúdos conceituais para se expressar. Sugeri que criassem uma “*estrutura*”. Este termo, pensado no âmbito da criação musical, remete a elementos como o ritmo, as alturas, as dinâmicas de intensidade, os timbres, a forma, a textura,

os contrastes e tantos outros. O professor exemplificou como poderiam construir a “*sequência*” cantando sons em alturas diferentes e sugerindo que fizessem “*um crescendo*”. De modo amplo, sugeriu também um “*critério*” para a forma: “*com início e fim*”. Na compreensão do aluno Manoel, a estrutura seria rítmica e o professor esclareceu que não precisaria necessariamente ter ritmo, desde que fosse bem organizada.

Havia ainda a indicação subjetiva do caráter, de que criassem algo que se assemelhasse a “*uma janela*”, “*uma outra paisagem*” sob a perspectiva de alguém que estivesse dentro de sua própria “*casa*”. A “*casa*” em questão, pela minha interpretação, seria o todo do arranjo que criavam para a apresentação final que, até aquele momento, incluía a canção “Sangue Bom” e “Negro Drama”. A complexidade subjetiva da indicação foi comentada pelo aluno Leonardo logo na sequência da cena, quando os alunos do Grupo Eletrônica já não estavam mais presentes. Leonardo disse: “*normalmente, a janela da sua casa, você também conhece a paisagem*”. Este comentário chamou a atenção de todos e o professor argumentou: “*mas não está dentro da sua casa. Tem um contexto diferente, ele entra, pode entrar. É como se fosse um momento que você vai embarcar numa outra história, uma outra paisagem*”. Após breve, porém atento debate, Emílio propôs uma conclusão: “*tipo uma surpresa, assim?*”, e o professor concordou: “*é, tipo uma surpresa*”.

A solicitação do professor de que os alunos grafassem a estrutura que criariam colocou-os ainda diante do desafio da notação. Neste caso, as recomendações do professor priorizaram o elemento forma, “*o que vem primeiro, o que vem depois, faz uma sequência, organiza bem, coloca na ordem*”. Ou, genericamente, “*anotar mais ou menos (...) a ideia de vocês*”.

Conteúdos procedimentais e atitudinais também permearam a proposta quando discutiram se a “*estrutura*” seria executada ao vivo ou previamente gravada, envolvendo habilidades como estar em um palco diante do público, enfrentar a timidez, o medo de errar. A própria cena colocou os alunos frente à necessidade de dialogar, compreender a proposta do professor e dos colegas e negociar qual seria a mais adequada. No mesmo sentido, quando estivessem reunidos sozinhos, o professor recomendou que aproveitassem, ou gerissem a uma hora de trabalho que teriam pela frente para experimentar, definir e ensaiar a criação.

8.3.3.3. *A necessidade de mediação*

Os alunos saíram e cerca de vinte minutos depois me dirigi ao pátio para acompanhar a realização da tarefa. O professor continuou com os alunos que ensaiavam na sala de música.

Cena 29

Encontrei os alunos na quadra descoberta. Do Grupo Eletrônica, estavam presentes Alexandre, Manoel, Guto e André, aluno que havia entrado para a turma do 3º ciclo recentemente e passou a integrar este grupo. Um integrante antigo, Douglas, por sua vez, havia passado para a turma do ensino médio. Além destes quatro alunos, estavam com eles, Alana, que não havia se definido em nenhum dos subgrupos, e Luiz, que tocava marimba, mas por algum motivo não estava na sala de música com os colegas.

Cheguei, perguntei se haviam conseguido fazer a sequência e assentei-me ao lado deles. Disseram que estavam fazendo, mas não estava fácil. Segundo eles, a ideia seria gravar tudo para depois só apertar o play. Eu sugeri que talvez pudessem fazer duas coisas, gravar algo e soltar efeitos no meio da música. Guto concordou com a minha ideia, que era inclusive a que ele falava quando o professor o interrompeu para fazer a proposta que prevaleceu. Manoel disse que teria vergonha e eu brinquei, sugerindo que ele colocasse um capuz preto para não ser reconhecido, ao que ele respondeu que teria vergonha assim mesmo. Guto sugeriu que se escondessem atrás do amplificador e Manoel disse que mesmo assim teria medo de errar.

Perguntei à Alana se ela pretendia entrar para aquele grupo. Foi Manoel quem respondeu que ela já estava os ajudando. Guto alertou: “gente, falta meia hora e a gente não conseguiu fazer nada!”. Discutiram, brincaram, riram, disseram que a culpa era de um, de outro. Alana, impaciente, disse: “oh, eu vou ficar apertando essa merda aqui. Vai ser esse som!”. Tocou na tela do celular que estava em suas mãos e disparou um som contínuo. Guto disse que não ficaria bom e trocou o celular que estava em sua mão pelo que estava com Alana.

Pareciam perdidos, sem conseguir realizar a tarefa que combinaram com o professor. Perguntei se a ideia deles seria pegar sons em todos os celulares e gravarem em um só. Disseram que sim e eu questionei como fariam isso, se seria possível fazer utilizando o recurso “bluetooth⁶⁷”. André respondeu que “não, eu acho que a gente vai fazer

⁶⁷ Recurso para conexão e troca de informações entre dispositivos de mídia, como celulares ou computadores, por intermédio de sinais de rádio de curto alcance.

gravação de pobre, botar um celular para tocar, o outro vai gravando”. Guto disse: “é isso!”.

Todos os alunos estavam com aparelhos celulares nas mãos. Comentei que seria muito legal se eles fizessem uma peça musical apenas com os sons dos celulares. Manoel comentou: “uma música só de celular”. Eu disse que sim, tocando ao vivo, mas que teriam que ensaiar. Manoel concordou: “é, ia mesmo”.

Guto tomou uma iniciativa. Pediu para Alana, que estava com um caderno, para desenhar “quatro pads”. Manoel especificou: “desenha quatro quadradinhos de 3 x 4”, e Guto reforçou, questionando: “quatro pads de 3 x 4, você sabe o que é isso?” Alana respondeu que sim e Alexandre disse: “que 3 x 4 o que, só?”. Guto perguntou a Alexandre qual pad ele pretendia usar, se seria “aquele grandão”. Alexandre respondeu que iria usar o computador mesmo e Guto disse: “mas é pra hoje o treco!”. Alexandre mostrou qual pad usaria para aquela aula na tela do seu celular.

Alana desenhava os pads no caderno e, ao perceber que ela havia completado quatro pads, Guto pediu a ela que virasse a folha. Perguntei se o que escreviam na folha era a música e Guto respondeu que sim, explicando que eram os pads que iriam marcar para tocar na sequência. Guto solicitou aos colegas que mostrassem seus celulares com os pads para que Alana anotasse o que iriam tocar.

Enquanto Alana anotava, os colegas brincavam com os sons e a aluna chamou suas atenções dizendo: “bora, pô!”. Perguntei como leriam aquela partitura. Guto respondeu que marcariam o que deveriam tocar na ordem correta e perguntou quem seria a primeira pessoa a tocar. Guto tentava organizar o grupo para que Alana pudesse anotar. Os outros colegas conversavam e experimentavam sons. Saí e os deixei trabalhando. Já eram 12:05h e ficaram de apresentar para o professor até o fim da aula, que acabaria às 12:30h.

Em sentido contrário à minha percepção de que a produção no Grupo Eletrônica iria deslanchar a partir das experimentações com os demais alunos da turma e da proposta de criação da “*estrutura*”, na prática, quando se reunirão sozinhos, isso não aconteceu.

Pareceu-me que não lhes faltava vontade de realizar a tarefa. Tentavam realiza-la, mas pareciam perdidos, sem saber por onde começar. Dispunham de recursos materiais, os aparelhos celulares, e técnicos, pois todos aparentavam dominar as amplas possibilidades de exploração deste recurso. Além disso, a presença do aluno Alexandre, por todas as habilidades que vinha demonstrando,

poderia auxiliá-los em relação aos elementos musicais. Entretanto, para enfrentar a diversidade de conteúdos e habilidades que envolvia a criação da “*estrutura*”, necessitavam de algo que, sob meu ponto de vista, lhes faltava desde o início do projeto, a mediação por parte do professor.

O professor, nas entrelinhas, havia incumbido a Alexandre a tarefa de liderar a produção naquela aula e também nas anteriores. No entanto, as aprendizagens que este aluno adquiria individualmente através de seus próprios estudos relacionados à Música Eletrônica não o habilitavam, necessariamente, a gerenciar a aprendizagem de outras competências pelo grupo. Para estas, a presença do professor seria indispensável, não como centralizador do processo, mas como mediador.

Um acompanhamento por parte do professor junto a este grupo, desde o início, esclarecendo, apontando caminhos, poderia contribuir para estabelecer as condições básicas para que os alunos avançassem nas produções autogerindo-se. A partir daí, Alexandre poderia emergir como um líder, disponibilizando e trocando conhecimentos com os colegas. Em sentido oposto, minha percepção foi a de que este aluno, percebendo a distância entre suas aspirações em relação à Música Eletrônica e a realização prática das produções no subgrupo, acabou se afastando, apagando seu potencial. Este afastamento pôde ser percebido nas cenas 28 e 29, em que só apareceu quando chamado pelo professor ou pelo colega Guto.

Guto, por sua vez, apoiado pela colega Alana, assumiu o papel de líder na cena 29. Foi ele quem alertou que faltava meia hora para o encerramento do prazo estipulado pelo professor e ainda não haviam produzido nada. Alana propôs uma saída extrema, acionando um som no *pad* na tela do celular e definindo “*vai ser esse som!*”. Guto, em uma atitude mais ponderada, associou o som do *pad* à grafia e propôs que a criação partisse do registro escrito. Ainda que a ideia de Guto, sob o ponto de vista da criação, indicasse um caminho possível, minha impressão era a de que prevalecia a intenção de cumprir a tarefa e ainda apresentar um produto, uma vez que o professor havia solicitado que apresentassem uma notação mínima até o fim daquela aula.

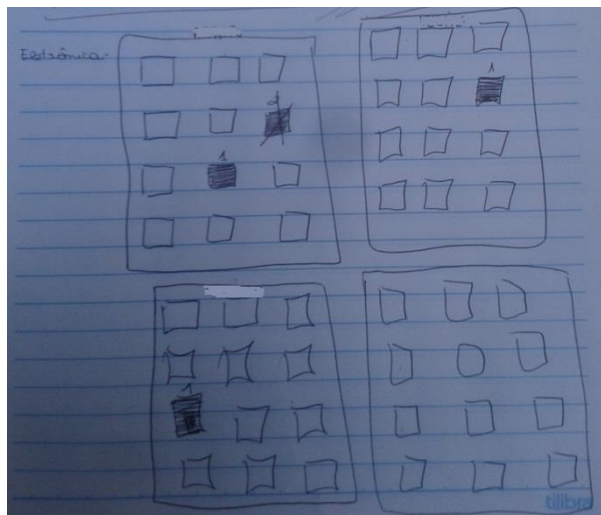


Figura 8: Pads desenhados pela aluna Alana em seu caderno⁶⁸
Fonte: Foto do autor

Nogueira (2009) atenta para um aspecto que se relaciona à descrição na cena acima. Segundo o autor, alunos que não têm hábito de trabalhar por projetos os tratam “da mesma forma que fazem com as atividades e tarefas solicitadas pelo professor, ou seja, não vêm (sic) a hora de terminar, entregar e ter a sensação de missão cumprida” (NOGUEIRA, 2009, p.85).

Por mais que os alunos estivessem em um contexto escolar que, explicitamente, indicasse a proposta de trabalhar por projetos como uma de suas principais estratégias, naquele momento, a meu ver, o que prevaleceu foi a intenção de desincumbirem-se da tarefa solicitada pelo professor. Esta atitude, que também foi percebida em ações anteriores neste subgrupo, pareceu-me relacionar-se à, além da falta de objetividade nas proposições, à carência de apoio, mediação, para que os alunos encarassem a diversidade de conteúdos e habilidades inerentes a um processo criativo como o que estavam envolvidos.

Na aula seguinte, no dia 01 de julho, o professor integrou os alunos do Grupo Eletrônica ao “grande projeto”. Estavam a dez dias da apresentação final e, a partir daquela aula, todos os subgrupos passaram a trabalhar juntos na finalização das criações, arranjos e nos ensaios. A cena abaixo se inicia no momento em que os alunos apresentaram a tarefa solicitada pelo professor na aula anterior.

Cena 30

⁶⁸ Rasuras digitais realizadas pelo pesquisador para preservar sigilo dos nomes dos alunos anotados em cada *pad*.

Os quatro alunos do Grupo Eletrônica aproximaram seus celulares do microfone e iniciaram a apresentação. Pararam logo no início, disseram que haviam tocado um som errado e perguntaram pela folha de caderno na qual Alana havia anotado as notas nos *pads*. Alana, que não integrava o grupo como na aula anterior, levantou-se e foi buscar as anotações em sua mochila. Com as anotações em mãos, os alunos reiniciaram a apresentação, executando uma sequência de efeitos sobrepostos. Ao final, Alexandre disse: “não tem muito sentido, mas...”.

Seguiram-se vários comentários da turma e dos alunos do subgrupo. Guto e Manoel argumentaram que fazer ao microfone não ficava legal, pois os sons se misturavam. Eu questionei se seguiram as anotações realizadas pela aluna Alana. As respostas foram contraditórias, alguns responderam que sim, outros, que não.

(...)

Após executarem novamente, debaterem alguns aspectos estéticos, Alexandre apresentou uma gravação composta por ele e sugeriu que poderiam utiliza-la. O professor disse: “tá, então minha sugestão é a seguinte: você vai reproduzir essa gravação, e em cima da gravação que ele fizer, vocês vão fazer algum diálogo, por exemplo...[exemplificou com sons vocais], só que cada um, pensando nos parâmetros sonoros, um vai fazer um som mais agudo, o outro um som grave”. Emílio perguntou se fariam uma discordância. O professor respondeu: “não, um diálogo. Que pode ser discordante. Pode ser uma discordância na questão do parâmetro, para ter um contraste. Para ficar claro o que que é o som de um, e ficar claro o que é o som do outro”, e solicitou que experimentassem.

(...)

Após algumas experimentações e debates, com a participação de toda a turma, os alunos do Grupo Eletrônica já estavam começando, com a ajuda do professor, a conseguir criar uma “estrutura”. Alternavam-se no disparo dos efeitos, escutavam o som geral e os sons dos colegas, pensando onde poderiam encaixar os seus. Pareciam mais interessados e envolvidos na experiência.

Não ficou claro para mim se os alunos estavam ou não seguindo as anotações em forma de *pads*. O fato de terem errado, parado, e solicitado a folha, sugere que alguma informação anotada seria importante, mas pareceu-me que a maior parte foi improvisado.

O comentário de Alexandre ao final expressa a falta de sentido que interferia negativamente em seu envolvimento. Ele mesmo indicou uma alternativa, quando trouxe uma criação sua pronta. A partir deste material, o professor propôs o diálogo sonoro que constituiria a “estrutura” e estabeleceu conexões com elementos

musicais que vinham efetivamente sendo trabalhados nos exercícios com toda a turma.

Naquele momento o professor estava mediando o processo de criação do Grupo Eletrônica e pareceu-me que os alunos retomaram a motivação. Esta mediação, entretanto, seria necessária desde o início do projeto e sua falta, além de interferir negativamente no aproveitamento das oportunidades de aprendizagem, refletiu no produto final, como será demonstrado a seguir.

8.4. A conclusão do “grande projeto”

As produções que constituíram o “grande projeto” da turma do 3º ciclo vinham ocorrendo desde as primeiras aulas que se seguiram à definição, no coletivo da escola, do tema de pesquisa “cultura de rua e da favela” para as disciplinas da área de Arte. Os trabalhos foram divididos entre exercícios, apreciações e debates com toda a turma e nos subgrupos, nos “pequenos projetos”.

A partir da aula do dia 01 de julho, quando teriam três encontros - duas aulas e um ensaio final - até a apresentação, os subgrupos Instrumento de PVC e Eletrônica integraram-se definitivamente aos ensaios e a turma passou a trabalhar coletivamente na conclusão do “grande projeto”. A performance na Festa da Cultura Popular Brasileira seria o produto cultural, que refletiria e compartilharia com toda a comunidade escolar os processos de pesquisa e criação ao qual a turma se dedicou durante o semestre.

O ensaio final, que ocorreu no dia 10 de julho, sexta feira, no dia anterior à festa, foi um momento decisivo, no qual a turma teve a oportunidade visualizar a produção e refletir sobre os processos, aquisições e lacunas. Professor e alunos levaram os instrumentos e se organizaram na quadra poliesportiva onde seria a apresentação.

Cena 31

Organizaram-se em um semicírculo aberto, próximo à trave. A aula anterior, do dia 08 de julho, havia acontecido naquele mesmo local e professor e alunos já haviam combinado uma organização, que seria a mesma para a apresentação na festa. Não haveria um palco elevado e se apresentariam no mesmo nível que a plateia. A quadra era coberta em cima, com as laterais abertas, protegidas apenas por telas.

O professor posicionou-se à frente dos alunos, voltado para eles. Em sua visão, da direita para a esquerda, Leonardo era o primeiro, na bateria. Na sequência, os alunos dos tambores, Gabriela, Beto, Thiago e Ernesto, que estava com o tambor, pois não havia levado seu contrabaixo. Luiz e Lúcio eram os próximos, na marimba, um pouco mais atrás, de forma que dois alunos dos tambores estavam à frente deles. A seguir, o instrumento de PVC, com Carlos, Júlio, Ronaldo e Davi ao redor. Ao lado, Marcelo, ao teclado e, atrás dele, mais à esquerda, Emílio, com o contrabaixo. Ao seu lado estava Manoel e Alexandre, do Grupo Eletrônica, este último com seu laptop. Deste grupo, André havia faltado e Guto estava presente, mas havia saído para buscar um cabo para conectar seu aparelho celular ao som. Cláudio era o mais à esquerda, com a guitarra. Os cantores, Juan e Rangel, haviam também faltado a aquele ensaio. Alana estava fora do grupo, sem instrumento, apenas com um caderno e uma caneta, auxiliando o professor a relembrar combinados e fazendo novas anotações.

Na falta dos cantores, o professor procurou marcar suas partes. Leu o texto inicial escrito por Alana e Gabriela e procurou cantar alguns trechos das canções. Por vezes, conferiu a letra em um celular. Por outras, apenas solfejava fragmentos da melodia. Utilizava um microfone, mas sua voz estava mais baixa em relação ao volume de som dos instrumentos.

(...)

A “janela”, como o professor havia se referido ao momento de entrada da “estrutura” executada pelo Grupo Eletrônica, seria entre as músicas “Sangue Bom” e “Negro Drama”. Neste momento, o professor fez uma contagem e interrompeu a música. Os alunos atrasaram a entrada. Pareceu-me que não compreenderam a regência do professor. Mesmo atrasados, dispararam um pulso eletrônico que haviam combinado na aula anterior. O grupo de tambores passou a marcar o pulso disparado, batendo baquetas com os braços erguidos. Os alunos improvisaram disparos de sons eletrônicos sobre o pulso, com o professor dando dicas de entradas dos disparos e tipos de efeitos. Os improvisos soaram com qualidade inferior à que haviam alcançado na aula anterior. Os sons se embolavam e os momentos de indecisão comprometiam o fluir da sessão. Alexandre era o único que não estava com um aparelho celular e disparava sons a partir de seu laptop.

(...)

Executaram todo o arranjo, do início ao fim, da forma como haviam combinado na última aula. O início seria com Juan caminhando entre os músicos e comandando, pelo gesto de erguer e abaixar os braços, ataques de todos os instrumentos, em batida única. Havia criado isso em uma aula passada e definiram que seria assim na aula anterior, em que Juan também não esteve presente. O professor o substituiu neste ensaio. Após estas entradas, Leonardo iniciaria a bateria e executariam a canção “Sangue Bom”. Ao

final desta canção, seria executada a “estrutura”, pelo Grupo Eletrônica. Um pulso eletrônico seria disparado por Alexandre e efeitos seriam improvisados sobre ele. Após a “estrutura”, ainda sobre o pulso eletrônico, Cláudio iniciaria a canção “Negro Drama” tocando o riff de um único acorde. O arranjo se encerraria após esta música.

Desta vez, o final ocorreu com o professor fazendo um comando de parada para todo o grupo e solicitando a Cláudio que mantivesse o riff de um único acorde. Sobre este riff, o professor voltou a fazer os comandos de ataque combinados para o início do arranjo. Quando comandou um último ataque, a música terminou e alguém gritou “Uhhh!”, comemorando.

De maneira geral, o grupo havia evoluído em relação aos arranjos nestes dois últimos encontros. A falta de Juan na aula anterior exigiu mais esforço de Rangel como único cantor naquele dia e fez com que o professor desse a este aluno mais atenção, corrigindo entradas e métricas. A sincronia rítmica entre todos os instrumentos demandava ainda cuidados por parte do professor. Teclado, marimba e tambores eram os que mais precisavam de ajustes durante as execuções. Cláudio realizava improvisos e parecia haver assimilado as recomendações do professor de escutar o que tocavam os colegas, tentar dialogar com as frases curtas. Havia criado alguns *riffs* para partes específicas. O instrumento de PVC era executado pelos construtores em algumas passagens, mas, sem amplificação, ficava apagado. No ensaio anterior, Alexandre havia faltado. Apesar disso, a “estrutura” funcionou melhor naquele do que neste ensaio.

8.4.1. Crise e reavaliação

No início deste capítulo, referi-me aos três momentos avaliativos aos quais a turma dedicou atenção especial às experiências metacognitivas. O primeiro, descrito na cena 17, se deu no encontro na roda no dia 10 de junho. As cenas e análises a seguir descrevem o segundo momento, que se estabeleceu em decorrência da visualização do produto cultural final e iminência de seu compartilhamento na festa que ocorreria no dia seguinte. Após esta primeira execução, descrita na cena 31, o professor dirigiu-se até o fundo da quadra e chamou os alunos para uma conversa.

Assentaram-se em roda ao fundo da quadra. O professor disse que Alana havia marcado que a música durou “onze minutos, tudo”. Solicitou aos alunos que comentassem a execução e, dirigindo-se especificamente a Cláudio, disse: “viu Cláudio, principalmente você também!”. Cláudio, que estava fora da roda, aparentava estar insatisfeito. O professor pediu a ele que se aproximasse para participar da conversa, e disse: “eu quero que vocês me falem o que que vocês acharam dessas músicas. Né, assim, a ausência do Juan fez muita diferença, tanto do Juan como do Rangel”. O professor disse que um funcionário da escola havia lhe informado que Juan estava ausente naquele dia por uma questão pessoal, mas que havia dito que viria para a apresentação. Concluiu, dizendo: “agora, nós vamos ter que contar com a sorte amanhã de sair tudo certo, né? Com a sorte não, porque vocês ensaiaram, né?”.

Guto comentou que aquele ensaio não estava sendo produtivo, porque, “sem o Juan, eu acho que alguns instrumentos ficam sem...ficam voando por aí. Você não sabe o tempo que eles vão. Porque durante a letra, a hora que o Juan dava um tempo, a guitarra entrava”. O professor solicitou a Cláudio que se manifestasse e ele disse: “ah, não tá legal, véi”. O professor, referindo-se ao aparente desânimo do aluno, falou: “eu acho que você não está entendendo qual que é a proposta”, ao que o aluno respondeu: “não, eu entendi muito bem, mas pra mim essa proposta já passou. Sei lá, perdeu a graça, não sei. Não está mais naquela pegada de antes”. Guto completou a fala do colega, dizendo: “igual tava nos primeiros ensaios, e tal...não está tão focado, tão animado assim”. O professor perguntou: “o que que não tá legal?” e Cláudio respondeu apenas: “Ah..., é...”. O professor insistiu: “o que que você acha que não tá legal?”. Após um breve silêncio, o aluno respondeu: “não sei te falar exatamente, assim, mas as coisas não tão andando, assim...”. O professor perguntou se ele estava se sentindo à vontade para improvisar e o aluno respondeu: “não, não tanto”. O professor questionou: “mas é uma dificuldade de achar as notas ou de casar com a música...?”. Cláudio respondeu: “não, não, isso eu acho até que eu tô fazendo direitinho. Mas...eu sei lá, eu acho que ainda tá muito desorganizado. A gente vai apresentar amanhã, assim...ai, às vezes tem, é..um tanto de problema, assim, os cantores não vêm, talvez eles venham amanhã...”. O professor disse que Juan viria e os alunos Cláudio, Guto e Manoel questionaram o que fariam se ele não viesse. Guto disse que se não viessem, nem deveriam se apresentar e Manoel completou que não valeria a pena apresentar para passarem vergonha.

A partir desta cena um impasse se estabeleceu em torno de apresentarem-se ou não na festa caso os cantores não viessem. Cláudio, Guto e Manoel foram os alunos que propuseram que desistissem. Na cena, o professor e os alunos referem-se à falta de Rangel e Juan. No entanto, minha percepção era a de que a questão central seria a falta de Juan. Por mais que Rangel houvesse avançado em relação à

sua performance vocal, Juan havia conseguido uma posição de destaque, não só em função de sua musicalidade, mas por sua desenvoltura, pelo seu carisma como líder da banda. Dividia com Rangel os vocais na canção “Sangue Bom”, mas era o único cantor na “sua música”, “Negro Drama”, que havia se incorporado como parte destacada na apresentação.

Em relação a Cláudio, em sentido contrário à fala do professor, sob meu ponto de vista, este foi um dos alunos que mais compreendeu e se engajou ao projeto de criação no Grupo Instrumental. Dedicou-se às atividades em sala, realizou as tarefas solicitadas pelo professor, estudou escalas, criou *riffs*, trouxe de casa sua guitarra e equipamentos. Poderia ter sido um líder neste grupo, atuando em parceria com alunos que também se mostraram envolvidos, como Leonardo, Emílio e Ernesto. A instabilidade da performance às vésperas da apresentação final, e a incerteza em relação à presença dos cantores haviam desmotivado este aluno, que tanto havia se empenhado.

Os outros dois alunos que lideraram o movimento contrário a apresentarem-se sem os cantores, Guto e Manoel, integravam o Grupo Eletrônica. Naquele ensaio os improvisos que compunham a “*estrutura*” não haviam soado bem. Isso, somado à falta dos cantores, foi também desmotivador para estes alunos. Em relação ao aluno Manoel, a desmotivação foi reforçada pelo medo de errar e passar vergonha, ao qual o aluno já havia se referido por várias vezes, anteriormente.

O impasse passou a referir-se a duas questões específicas. A primeira, se tocariam ou não caso os cantores não comparecessem à apresentação; a segunda, se decidissem que tocariam, o que fariam em relação à “*estrutura*” de sons eletrônicos que, conforme fala do aluno Manoel nos debates que se seguiram à cena acima, “*a gente não tá conseguindo colocar tudo organizado, não está combinando. Um cara faz um som e o outro cara faz um som totalmente aleatório*”.

Responder a estas questões exigiu que a turma dedicasse um tempo daquele ensaio final a retomar e refletir sobre falhas no projeto e assumir posições, agir para superar os desafios que se impunham naquele último encontro antes da apresentação final.

8.4.1.1 Lidar com o improvável

No decorrer dos debates na roda de conversas o professor ressaltou que o

problema central seria a falta dos cantores e a incapacidade da turma em lidar com isso, em *“lidar com o improvável”*. Em meio às diversas habilidades requeridas em um processo criativo, este seria um conteúdo de natureza atitudinal e essencial quando o produto da criação é musical e existe a intenção de compartilhamento através da performance ao vivo. O professor havia realizado com a turma diversos exercícios de improvisação que se relacionam ao desenvolvimento dessa habilidade e aos desafios que se impunham ao grupo naquele momento.

Entretanto, no que diz respeito à autonomia dos alunos, às suas capacidades improvisativas e de autogestão na busca de soluções frente aos desafios, as posturas pedagógicas assumidas pelo professor refletiram-se neste momento.

Cena 33

Após referir-se à dificuldade da turma em “lidar com o improvável”, com a falta dos cantores, o professor questionou: “mas aí, o que que a gente tem que fazer? Não ensaiar por causa deles?” Guto disse que a questão não seria ensaiar ou não, mas que se eles não viessem no dia seguinte não valeria a pena se apresentarem.

Ernesto sugeriu que tocassem apenas a parte instrumental, ao que Manoel se opôs: “instrumental fica muito ruim, vei! Você não viu agora, não?”. Vários falaram ao mesmo tempo. Guto insistiu dizendo que melhor seria não se apresentarem. Manoel reforçou a fala do colega dizendo que passariam vergonha, “porque tá muito ridícula a apresentação. Tá tudo fora de ordem. A gente não tá tendo uma, uma...sei lá, entre aspas, um trabalho em grupo. A gente tá sem uma sintonia, tipo...é...”. O professor disse que discordava desta afirmação. Manoel questionou o porquê e o professor esclareceu: “tem a ordem, é...tem as marcações, quem começa, quem para, quem termina”. Manoel interrompeu e disse: “não, mas espera, olha só! Uma coisa...” O professor, interrompendo o aluno, seguiu dizendo: “a guitarra tem um lugar que ela entra, vocês têm um lugar que vocês entram”. Manoel insistiu, dizendo: “não, olha só! Eu sei. Uma coisa é você organizar, outra coisa é a gente conseguir fazer isso. Não adianta, tipo, é... eu falar que...não, sei lá! Igual na música aí, você falou que eu entro depois que termina a primeira música, né? No intervalo entre as duas e, tipo, a gente não tá fazendo direito. Aí a gente tá fazendo uma parada muito estranha”.

A fala do aluno Manoel ressaltou a distância entre o professor organizar, definir o que fariam, e os alunos conseguirem realizar isso. Manoel integrava o Grupo Eletrônica e, como destacado anteriormente, os trabalhos neste subgrupo estabeleceram-se sem a necessária clarificação dos objetivos e mediação,

acompanhamento do desenvolvimento das tarefas por parte do professor. Em decorrência disso, a produção criativa neste grupo não foi efetivamente realizada, e resumiu-se a tentativas de desincumbirem-se das tarefas. Quando esta produção incorporou-se à realizada pelo coletivo, às vésperas da apresentação, restou ao professor centralizar a definição do que comporia a “*estrutura*” a partir de suas próprias intenções e habilidades musicais. Percebe-se isso na cena 31 quando, no ensaio final, o professor foi quem conduziu o improviso dos sons eletrônicos, indicando entradas e tipos de efeitos.

A que se diferenciar, no caso, duas possíveis posturas do professor durante a performance. A primeira, a atuação como regente ou líder na sessão de improviso, indicando caminhos para que os alunos se expressem a partir de suas próprias ideias e habilidades musicais; a segunda, como centralizador da criação, tendo como referência suas intenções musicais e determinando as ações “criativas” dos alunos.

A insistência dos alunos Manoel e Guto em defenderem que não se apresentassem sem a presença dos cantores pareceu-me decorrer de suas inseguranças, do medo de errar e passar vergonha. O canto, especialmente com a presença do aluno Juan, vinha conferindo qualidade e sentido à performance e camuflando eventuais lacunas, como à que se referia ao processo criativo no Grupo Eletrônica. A ausência dos cantores, por sua vez, deslocaria a atenção para os instrumentistas, incluindo os que executavam a “*estrutura*” de efeitos eletrônicos. Se, durante o processo, as condições para a criação autônoma não foram estabelecidas, a pressão de uma véspera de apresentação inviabilizaria que se estabelecesse agora.

Em relação ao aluno Cláudio, pareceu-me que o problema não seria uma insegurança em relação à sua capacidade de “*lidar com o improvável*” e apresentar-se com os colegas executando apenas a parte instrumental. Na cena 32 o próprio aluno esclareceu isso ao professor. A questão para este aluno parecia relacionava-se à atuação do grupo, à possibilidade de que o produto final de um processo criativo ao qual o aluno havia se dedicado intensamente se perdesse em função da falta de compromisso de alguns colegas, no caso, dos cantores que faltaram aos ensaios. O desânimo do aluno parecia decorrente de sentir-se decepcionado e injustiçado diante dessa possibilidade.

A definição se tocariam ou não caso os cantores não comparecessem veio de

uma ponderação de Leonardo à turma.

Cena 34

Leonardo pediu a palavra e disse: “É porque, tipo assim, vocês tão falando aí que tá ruim, que vocês estão desanimados, que o projeto não é legal e tudo. A gente escolheu o projeto, fraga? No início do ano, quem escolheu esse projeto, quem escolheu fazer este projeto fomos nós. Então, tipo, a apresentação é amanhã. Tá, pode não tá a coisa mais legal do mundo. Pô, como foi a gente que escolheu, vamo lá apresentar amanhã, fazer, belezinha. Aí semestre que vem a gente faz outra coisa, entendeu? Tipo, falta um dia pra apresentar e a gente vai desistir? Um negócio assim, sabe, que a gente tá fazendo o semestre inteiro?” Houve um breve silêncio. Lúcio aplaudiu sozinho a fala de Leonardo. Outra palma tímida e solitária pode ser escutada, mas cessou rapidamente.

O professor levantou-se e perguntou: “e aí, gente?”. Após um breve silêncio, Manoel opinou que tocar somente o instrumental ficaria “sem sintonia” e que seria melhor com os cantores. O professor questionou novamente: “e se eles não vierem amanhã, o que vocês querem fazer?”. Muitos falaram ao mesmo tempo e o professor seguiu questionando um a um. Guto disse: “eu nem apresento”. Cláudio respondeu, dizendo: “ah, depende muito”, mas que “por enquanto” não participaria. Manoel disse: “a gente faz instrumental, véi! A gente provavelmente vai passar vergonha”, e o professor questionou: “então sim?”, ao que Manoel concordou fazendo um movimento afirmativo com a cabeça. Alexandre concordou que tocassem, fazendo algumas ponderações a respeito da parte dos sons eletrônicos. Ao final, apenas Cláudio e Guto haviam se posicionado contra apresentarem-se sem os cantores e o professor concluiu a votação dizendo: “ah, então ganhou o sim”.

A provocação de Leonardo, além de implicar a turma em relação à reponsabilidade do grupo quanto às escolhas, abriu espaço para a metacognição: definir que se apresentassem, refletissem sobre as falhas e pensassem em novos projetos para o próximo semestre.

O “sim” havia ganhado. No entanto, desafio de *“lidar com o improvável”* aumentara, uma vez que, quando retomaram o ensaio final, Guto continuou com o grupo, mas Cláudio já não os acompanhou e a notícia era a de que não se apresentaria no dia seguinte.

8.4.1.2. Um “tapa buraco”

Em relação aos sons eletrônicos, Alexandre havia sugerido que o Grupo Eletrônica se encontrasse após o ensaio final para criarem algo que poderia ser apresentado no lugar da “*estrutura*” improvisada no intervalo entre as canções “Sangue Bom” e “Negro Drama”, ou até mesmo no final da apresentação. O professor ponderou que a proposta inicial seria que executassem ao vivo, “*mas a gente pode mudar*”. Utilizando-se de argumentos técnicos, referindo-se a unidades de medida de frequência, “*mega-hertz, batida cento e quarenta...*”, Alexandre ponderou em relação às dificuldades de realizarem a “*estrutura*” ao vivo. O professor escutou os argumentos do aluno, relembrou questões referentes ao processo criativo no Grupo Eletrônica e passou a retomar os objetivos iniciais quando criaram este subgrupo.

Cena 35

O professor perguntou qual havia sido o objetivo quando incluíram a pesquisa em relação a Música Eletrônica “dentro da nossa, da nossa...do nosso projeto”. Manoel respondeu: “o intervalo, o intervalo entre as músicas, entre as duas músicas, Negro Drama e...” O professor interrompeu e questionou: “mas o que que tem a ver Música Eletrônica com o projeto?”. Após um breve silêncio, o professor perguntou: “nada a ver?”, ao que Manoel respondeu: “ah, não, é porque eletrônica é um dos temas da...é..”. Alexandre interrompeu e disse: “na rua também tem Música Eletrônica”, e Manoel concluiu: “pois é, na rua também rola”.

O professor esclareceu que várias culturas utilizavam-se da música “pré-programada, a música eletrônica e tal. Como a gente tinha um grupo muito grande, a gente pensou em dividir. A gente podia todo mundo fazer uma música só, por exemplo. Mas eu acho que, é...a gente conseguiu ampliar um pouquinho esse conhecimento com vocês, a gente pegou, né, dois, duas músicas diferentes, assim, dentro do Hip Hop, dentro do Rap. A gente trouxe a ideia, as ideias que vocês tiveram”.

A cena reforça como a proposta inicial de pesquisa ficou apagada. Por mais que o professor tenha se esforçado em tentar reestabelecer a conexão com as origens do projeto, a primeira referência do aluno Manoel foi à performance, ao local onde a “*estrutura*” se encaixaria nela. Por insistência do professor, responderam genericamente, tentando estabelecer alguma relação entre a rua e a Música

Eletrônica.

Logo após a fala do aluno Manoel, descrita na cena 33, na qual ressaltou a distância entre o professor determinar o que deveriam executar e eles conseguirem realizar efetivamente, o professor solicitou a Alexandre que reproduzisse uma de suas criações.

Cena 36

Alexandre reproduziu a música a partir de seu laptop conectado ao aparelho de som e, enquanto escutavam, conversou algo com o professor que não pude ouvir, pois o volume estava elevado. A música consistia em uma introdução com uma sequência de sons eletrônicos de piano utilizando os acordes Abm, E, Dbm, Gb, com uma variação com um acorde de B, em compasso quaternário. Crescia de intensidade, acrescida de efeitos sonoros, e culminava com a entrada de um ritmo constante e dançante de bateria eletrônica, onde sons sintetizados de piano e outros instrumentos repetiam uma sequência harmônica no mesmo tom da introdução, transformada por efeitos de modulação, como phaser, flanger⁶⁹, e de reverberação.

Antes do final da música, o professor pediu ao aluno que interrompesse a reprodução, pois Leonardo gostaria de dizer algo e ele lhe passaria a palavra. O professor não fez nenhum comentário em relação à criação de Alexandre. O comentário de Leonardo também não foi sobre a apreciação que faziam, mas sim em relação à definição se se apresentariam ou não sem os cantores. Passaram a debater e definir isso [conforme descrito na cena 34].

Após a definição de que tocariam, antes que os alunos se dispersassem, o professor chamou-os novamente e disse: “agora outra pergunta, vem cá! (...) a parte da música eletrônica, a gente mantém do jeito que ela tá, ou a gente muda?”. Muitos falaram ao mesmo tempo. O professor objetivou a questão: “mantém, ou não mantém?”. Alexandre ergueu os braços e disse: “muda, muda, muda!”. O professor passou novamente a perguntar um a um. Alguns ponderaram algo, outros disseram que sim, outros que tanto faz. Alguns nem sabiam qual era a pergunta, pois estavam dispersos e, ao final, ficou definido que mudariam.

A apreciação da peça criada pelo aluno Alexandre não recebeu qualquer comentário do professor ou dos alunos. No entanto, a estruturação musical da peça

⁶⁹ Efeitos *phaser* e *flanger* foram muito utilizados por guitarristas em bandas de Rock psicodélico nos anos sessenta e setenta. Tecnicamente, são produzidos pela superposição de dois sinais sonoros iguais, porém sutilmente atrasados.

evidenciou habilidades que o aluno possuía em relação a elementos musicais como ritmo, alturas, forma, texturas, além de recursos de criação e produção. No início do semestre ele havia me mostrado algumas de suas criações e dito do seu interesse em apresentá-las a uma gravadora. Eu havia presenciado o professor transmitir a ele um convite da turma do Ensino Médio para que executasse algumas de suas peças em uma festa que iriam promover. Havia também presenciado um momento em que o aluno informou ao professor que havia comprado um *pad* profissional de efeitos.

As cenas 35 e 36 confirmaram como o potencial de pesquisa em relação ao gênero Música Eletrônica, intimamente relacionado ao tema de pesquisa “cultura da rua e da favela” foi desperdiçado. Ao final, não houve nem as pesquisas nem a criação no Grupo Eletrônica. Com a devida mediação do professor, o aluno Alexandre poderia ter assumido uma postura de liderança e seus conhecimentos poderiam ter sido aproveitados em criações e pesquisas que ampliariam as possibilidades de aprendizagens, não só entre os alunos deste subgrupo, mas para toda a turma. Quando definiram que mudariam “*a parte da música eletrônica*” a turma se dispersou e ficaram conversando apenas Alexandre e o professor. Não houve o encontro entre os alunos deste subgrupo após o ensaio final, como sugerido por Alexandre e, na apresentação, apenas foi executada uma criação deste aluno.

Na avaliação final, após a apresentação, o professor retomou mais uma vez o processo naquele subgrupo. Ressaltou que não havia nada definido previamente e que a ideia era que construíssem ao longo do tempo. Relembrou as opções que propuseram, “*um diálogo, sendo tocado ao vivo*”, a criação da “*estrutura*”, “*os efeitos dentro da música*” e cobrou mais envolvimento dos alunos, “*ou seja, ter mais vontade de fazer desta maneira*”. Concluiu dizendo que havia ficado esperando “*ver o que que ia dar*” e que, ao final, “*não deu nem um nem outro (...) foi mais um tapa buraco no final das contas*”.

Ampliando o olhar para a proposta de pesquisa e criação no “grande projeto”, o professor afirmou que não havia definições prévias e que a proposta seria uma construção no tempo. Sob a perspectiva do trabalho por projetos, vale ressaltar que a construção no tempo é coerente, desde que precedida de algum acordo inicial, um contrato pedagógico. Se as definições nesta etapa não precisam ser engessadas, é preciso que os objetivos sejam minimamente estabelecidos, assim como as estratégias para alcançá-lo. A partir daí, é na ação que surgirão as alternativas de

construção, de pesquisa, que devem ser avaliadas frequentemente pela prática metacognitiva. Durante o percurso, se o envolvimento dos alunos é essencial, o papel do professor não pode ser esperar o que vai dar, mas sim atuar mediando as aprendizagens e garantindo a motivação dos alunos.

Ao longo do processo a fragilidade no estabelecimento deste contrato inicial veio à tona por diversas vezes. Este aspecto foi destacado no item 5.3 e refletiu não só no que diz respeito aos processos e produção no Grupo Eletrônica, mas também em outros subgrupos, nos quais as ações também poderiam ser associadas a “*tapa buracos*”. No Grupo Letras, pela ausência de investigação efetiva em relação aos contextos criativos, aos artistas, às mensagens contidas nas letras, que reduziu o trabalho neste subgrupo a uma seleção de repertório. No Grupo Instrumento de PVC, pela desconexão com a origem do instrumento na cultura *pop* urbana, argumento inicial que justificou sua criação, e pelo não compartilhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos com a turma, o que resultou que se constituísse apenas como mais um elemento na performance.

O “*tapa buraco*” aqui se refere ao fato de que a proposta de divisão da turma em subgrupos revelou-se apenas como intenção de realização de pesquisas a partir do tema “cultura de rua e da favela”. Efetivamente, o que prevaleceu no “grande projeto” foi a construção do produto cultural. As produções nos subgrupos, ou foram desviadas a este objetivo, como no caso dos grupos Letras e Eletrônica, ou correram paralelamente a ele, como se deu no Grupo Instrumentos de PVC. Em relação ao Grupo Instrumental, foi o que mais se aproximou de suas propostas iniciais, a criação e elaboração do produto final, prioritariamente mediada pelo professor. Os fins acabaram por encobrir os meios.

CAPÍTULO 9: COMPARTILHAMENTO E AVALIAÇÃO

Descrevo neste capítulo o momento de compartilhamento do produto cultural desenvolvido pela turma do 3º ciclo e a subsequente avaliação proposta pelo professor para o último dia letivo, como fechamento dos trabalhos no projeto e no semestre. Ao final, identifico características e condições para uma possível adoção dos projetos de trabalho como alternativa para a inclusão da música no contexto educativo escolar, a partir do estabelecimento de ciclos de aprendizagens.

9.1. A Festa da Cultura Popular Brasileira

A Festa da Cultura Popular Brasileira ocorreu no sábado, dia 11 de julho. Neste dia foram realizadas as mostras das produções desenvolvidas nas aulas de Artes Plásticas, Dança e Música. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas aulas de Artes Plásticas foram expostos por diferentes espaços da escola, compondo e misturando-se às decorações para a festa. Na quadra coberta, foram realizadas as apresentações de Dança e Música.

As produções teatrais já haviam sido apresentadas durante a semana, dentro da programação da Festa da Cultura Popular Brasileira, em duas datas diferentes, no auditório da escola. Na quarta feira, dia 08 de julho, à noite, foram apresentadas as produções nas turmas do 1º ciclo do ensino fundamental. Por meio de circular⁷⁰, a escola justificou esta antecipação: “para darmos mais espaço aos meninos mais novos e mais conforto às famílias”. Na sexta feira, dia 10 de julho, também à noite, foram apresentadas as produções nas demais turmas.

No sábado, a festa ocorreu com as portas da escola abertas a toda a comunidade e com entrada franca. Na circular, a escola convidava a todos para trazerem as famílias e os amigos: “convide todo mundo: quanto mais gente, mais diversão!”. Na quarta e sexta feira, convites foram distribuídos aos alunos, de acordo com a circular, para evitar a superlotação do auditório.

Pela programação do sábado, a escola seria aberta para a chegada dos convidados às 16h. Às 15h, funcionários, professores e alguns poucos alunos acertavam os últimos detalhes nas decorações e nas barraquinhas. O pátio central

⁷⁰ Circular emitida pela escola em 30 de junho de 2015, tendo como assunto “Festa da Cultura Popular Brasileira” e dirigida a “todos os alunos, ex-alunos, famílias e amigos”.

estava repleto de cadeiras e mesas forradas com toalhas coloridas e bandeirinhas juninas enfeitavam toda a área. Pinturas, grafites e pichações relacionadas ao tema “cultura da rua e da favela” decoravam as paredes laterais.

Cortando o pátio transversalmente, um corredor demarcado por duas fileiras de trabalhos dos alunos, quadros e pinturas em formato de pipas, representava uma rua, que contava inclusive com as marcações pontilhadas de divisão em duas pistas. Havia também bancadas, onde estavam expostas produções realizadas nas aulas de Artes Plásticas e frases com nomes de artistas, como Chico Buarque e Carlos Drummond de Andrade. A decoração havia sido cuidadosamente preparada e era rica em detalhes, como acabamentos em mosaicos decorando a parte interna dos arcos que separavam o pátio de uma pequena área coberta, onde haviam sido montadas barraquinhas de guloseimas e brincadeiras. Era uma tarde ensolarada e a luz realçava a beleza da decoração.

Técnicos de som ajustavam o PA⁷¹ nos quais seriam plugados os instrumentos, microfones e equipamentos utilizados nas apresentações de Música. O professor posicionava os instrumentos que haviam sido trazidos da sala de música e acompanhava os ajustes no som. Os instrumentos foram organizados praticamente da mesma forma como nos ensaios anteriores. Aos poucos, alguns pais que acompanhariam as apresentações musicais de alunos do primeiro e segundo ciclo foram chegando para a passagem de som de vozes, violões e violino. Algumas crianças chegaram com eles e brincavam pelo pátio.

Às 16:30h, um número significativo de alunos e familiares já havia chegado e a maior parte das mesas espalhadas pelo pátio estava ocupada. Muitos caminhavam, observando os trabalhos expostos, comprando bebidas e guloseimas. Pela programação, este seria o horário marcado para o início das apresentações. Às 16:40h o professor de música convidou a todos para que se reunissem na quadra coberta. Ressaltou que “o tema desse ano é cultura de rua e favela” e anunciou a primeira apresentação.

Seriam ao todo treze apresentações nas quais estavam envolvidos alunos da educação infantil ao ensino médio. A apresentação dos alunos da turma do 3º Ciclo estava marcada para as 18:50h e havia recebido o nome de “Rap Brasil”.

⁷¹ Estrutura básica de som para apresentações musicais ao vivo: amplificadores e caixas.

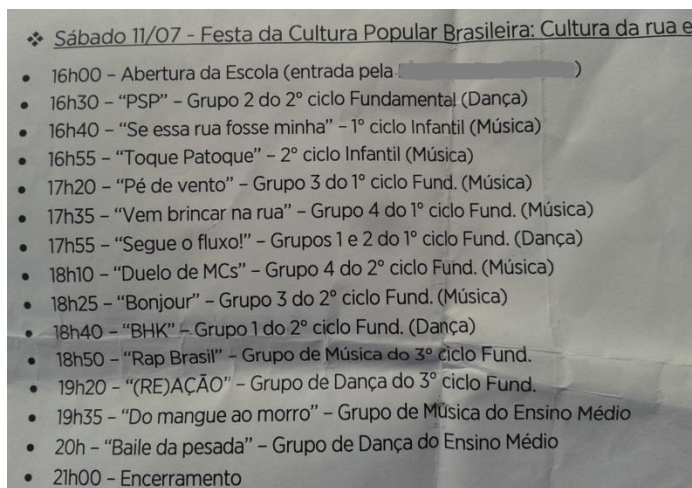


Figura 9: Panfleto com a programação da Festa da Cultura Popular Brasileira⁷²
Fonte: Foto do autor

Na aula do dia 10 de junho, o aluno Alexandre havia proposto como nome para a apresentação "*Crescente*", justificando que fazendo música estariam acrescentando elementos e pessoas. Houve também uma sugestão surgida de uma conversa entre o professor e o aluno Leonardo de que poderia ser algo como "*Rap Samba*". Naquela aula, entretanto, o nome não chegou a ser definido e não presenciei em nenhuma outra um momento em que retomaram a discussão. Pareceu-me que "Rap Brasil" foi uma escolha do professor para constar no panfleto.

As apresentações seguiram-se alternando números de Dança e Música, sem atrasos significativos. Nos intervalos a plateia se esvaziava e enchia novamente quando o próximo número era anunciado. Minha impressão era que sempre se renovava. A maior parte dos pais se aproximava para assistir as apresentações nas quais seus filhos ou algum conhecido participava e depois retornava para as mesas ou barraquinhas.

A professora de Dança anunciou a apresentação que antecedeu à dos alunos do 3º ciclo. Neste momento, o professor iniciou a preparação do palco. Pela programação, teriam dez minutos para isso, mas ganharam mais tempo, uma vez que houve um anúncio do resultado da eleição para representantes do grêmio estudantil.

Os alunos foram se aproximando e ajustando seus instrumentos. Cláudio estava entre eles. Os cantores Juan e Rangel também estavam presentes. Fizeram uma passagem de som, com o professor dando dica de reposicionamentos no palco

⁷² Recorte e rasura realizado pelo pesquisador para preservar sigilo na identificação da escola.

e ajustes de volume dos amplificadores. O instrumento de PVC foi posicionado em local de destaque, no centro do palco, com os cantores Juan e Rangel, um de cada lado, um pouco mais à frente. Os quatro alunos do Grupo Eletrônica, Alexandre, Manoel, Guto e André, posicionaram-se atrás do pedestal que sustentava uma das caixas do PA, ao lado da mesa de som. De onde estavam, poderiam ser vistos pela plateia, mas não estavam em evidência. Nenhum deles estava com seu aparelho celular plugado ou microfonado. Apenas Alexandre estava com seu *laptop* plugado ao PA e com um *software* de edição de áudio aberto na tela.

A plateia foi se aproximando e se aglomerou em frente ao palco. Os alunos do 3º ciclo aparentavam estar tranquilos aguardando o início da apresentação. Eram dezoito alunos. Não estavam presentes: Alana, Lúcio e Thiago. Luiz, que nos ensaios tocava a marimba com Lúcio, integrou o grupo dos tambores e a marimba não foi utilizada na apresentação.

9.2. O produto cultural

Na cena 37, abaixo, descreveremos integralmente a apresentação da turma na Festa da Cultura Popular Brasileira. A transcrição integral justifica-se em função da importância que, sob a perspectiva do trabalho por projetos, se dá ao compartilhamento das aprendizagens como produto cultural. No âmbito da proposta de pesquisa e criação na escola Bem-te-vi este era, inclusive, um momento já esperado. Desde o dia em que temas foram sugeridos por toda a comunidade no “varal de ideias”, passando pelas apresentações e escolha de que seria “cultura da rua e da favela”, a mostra das produções na Festa da Cultura Popular Brasileira estava definida.

Nogueira (2009, p.87, 88), ressalta dois aspectos referentes a esta “etapa”, que denomina como “apresentação e exposição”. O autor considera, por um lado, como uma oportunidade de compartilhamento pelos alunos daquilo que construíram a partir de seus “sonhos” e que representa o resultado de seus trabalhos. Por outro, como oportunidade de o professor avaliar aquisições, uma vez que na apresentação o aluno exporia suas aprendizagens.

Ampliando estas possibilidades, Peças (1999, p.60), considera que “a partilha, a devolução social do que descobrimos e refletimos”, constitui-se como prática social “nuclear e incontornável em qualquer experiência de projeto”. O autor, ressalta a

dimensão ética desta prática. No mesmo sentido, Niza (2015b, p. 406) argumenta que o significado destes “produtos sociais e culturais” ficaria esvaziado se os mesmos “não pudessem circular na turma, na escola e na comunidade como objeto de partilha, de solidariedade e de coesão comunitária”. O autor refere-se a este compartilhamento como possibilidade de “validação social” das aprendizagens pela comunidade de aprendizes, o que emprestaria “dimensão ética a aprendizagem escolar”.

A dimensão ética, à qual se referem estes dois autores portugueses que convivem no âmbito do MEM, estaria relacionada à coerência entre fins e meios. Quanto aos fins, o compromisso efetivo com a aquisição de competências, “o projeto é implicação, exige empenho e desempenho, é trabalho sério” (PEÇAS, 1999, p.60); no que diz respeito aos meios, a vinculação dos processos de aprendizagem à cooperação democrática. O ato solidário da partilha seria o espaço para a confirmação desta congruência.

Niza (2015b, p.406) remete ainda ao “princípio da exteriorização”, um dos preceitos que orientam a abordagem psicocultural de Bruner⁷³, no sentido de que produzir uma obra seria a principal função de qualquer atividade cultural coletiva. Para o autor, estas obras sustentariam a solidariedade nos grupos, o espírito de comunidade, assim como a capacidade de trabalho em equipe de forma participativa e negocial. Bruner (2001, p.32), por sua vez, acrescenta que a “externalização” em obras facilitaria o acesso “a uma reflexão e metacognição subsequentes”.

Cena 37

O professor indicou para Juan que poderiam começar e o aluno disse: “E aí, gente! A gente vai trazer um pouco da música, do Rap, sobre a cultura popular do Brasil. E vai ser...a música que a gente cantar vai ser do Marcelo D2, chama ‘Sangue Bom’. E a gente trouxe aí procês, porque acho que essa música tá muito presente, na favela, na rua, e por isso que a gente vai trazer. Então nós vamos cantar aí procês”.

Juan posicionou-se no centro do palco, mais à frente, voltado para os músicos. Virou-se para Leonardo, à sua direita, e iniciou a sequência de gestos, comandos de ataques. A turma o acompanhou. Fez o mesmo gesto voltado para o outro lado do palco, para a direita novamente e, após este terceiro, Leonardo fez uma virada na bateria e iniciou a

⁷³ Bruner (2001, p.30), fundamenta a construção deste princípio em enunciado do psicólogo cultural francês Ignace Meyerson.

batida da canção “Sangue Bom”. Juan não leu o texto criado por Gabriela e Alana e apenas disse, dançando e tentando dizer no tempo da música: “E é assim, né. Favela, hoje, não é muito...não tem muita...respeito por ela. Então a gente vai trazer isso aqui pra escola hoje e vamo arrebentar com tudo!”.

O professor caminhava pelo palco marcando o pulso e a turma tocava com razoável sincronia rítmica. Rangel e Juan trocaram olhares com Leonardo, como se aguardassem algo. Juan gesticulou com os braços indicando que aguardavam uma virada da bateira. Leonardo executou a virada e Rangel começou a cantar, na métrica correta e, mesmo que demonstrando timidez, com aparente segurança. Seu microfone estava bem regulado e sua voz soava bem colocada em relação ao instrumental. Juan assumiu o vocal na segunda parte e, ao contrário de Rangel, cantava sem inibição. Segurando o microfone com a mão direita, agitava o braço esquerdo erguido e caminhou em direção ao público, que se manifestou com gritos.

Cláudio executou um improviso por oito compassos, enquanto o professor continuava a marcar o pulso gesticulando ao fundo do palco. Dalí, indicou para Leonardo a entrada do refrão. Rangel e Juan cantaram o refrão alternando-se entre as frases. A voz dos dois estava equilibrada e soou bem o diálogo de timbres. Juan agitava o braço esquerdo e chamou a plateia para acompanhá-lo, dizendo: “levanta a mão aê! Levanta aê!”. Rangel, com gestos contidos, completou: “vão lá, vão lá!”. A plateia respondeu repetindo os gestos dos cantores e gritando no pulso da música.

Os construtores executavam ostinatos no instrumento de PVC, mas o volume era inferior em relação à banda. Cláudio iniciou um segundo improviso e trocou um olhar com o professor, que continuava a marcar o pulso ao fundo do palco. Desta vez o improviso foi mais longo e Juan passou a trocar olhares com Rangel e Leonardo, como se procurasse entender o que aconteceria a seguir. Dirigiu-se à plateia e disse: “é isso aí, valeu!”. O público respondeu com aplausos e gritos enquanto a banda continuou a tocar.

O professor, caminhando entre os alunos, chamou suas atenções e comandou a parada para a entrada dos sons eletrônicos. Marcelo foi o único que não percebeu e seguiu tocando algumas notas ao teclado. A plateia vibrou, como se a música tivesse acabado. Alexandre disparou o pulso, como haviam combinado, e reproduziu uma estrutura pré-gravada, à qual adicionou discretos efeitos sonoros. Ouviram-se gritos de “mais um!”, “porque parou? Parou por quê?”. Pareceu-me que não fez sentido para a plateia a entrada dos sons eletrônicos, como se não fizessem parte da apresentação.

Ainda sob o pulso eletrônico, Cláudio passou a executar o riff de guitarra, iniciando a canção “Negro Drama”. O pulso cessou e o aluno perdeu o andamento. O professor

marcou o pulso com palmas, Leonardo o acompanhou marcando com batidas de baquetas e Cláudio acertou o riff. Ernesto deixou o contrabaixo e juntou-se ao grupo de tambores. O professor passou a auxiliar os demais instrumentistas a ajustarem seus ostinatos ao pulso.

Juan caminhava de um lado para o outro, sacudindo o corpo. Ainda com o grupo buscando se acertar, começou a cantar “Negro Drama”. A partir do canto, os instrumentistas passaram a acertar os ritmos. Rangel acompanhava executando um beatbox ao microfone. Marcelo era quem mais perdia o pulso e o professor o alertava, indicando que escutasse os colegas.

Juan cantava empolgado, caminhando pelo palco, dançando. Parecia procurar valorizar a mensagem e a letra da canção. Cantou até a vigésima terceira estrofe e destacou o último verso gesticulando o braço e aumentando a intensidade vocal: “que não morra, e também não mate!”. A plateia o aplaudiu intensamente e Juan disse: “morou?”.

O professor dirigiu-se até à frente do palco, fez um gesto de parada para o grupo e indicou que apenas os alunos do instrumento de PVC continuassem a tocar seus ostinatos. A plateia aplaudiu, como se entendesse que a apresentação havia terminado. Os construtores continuaram tocando, mas o volume dos aplausos abafava o som. Juan aproximou seu microfone do instrumento, tentando amplificar o som. Enquanto isso, enviava beijinhos para a plateia, que brincava com ele.

O professor fez uma contagem em voz alta e indicou a entrada novamente da banda. Leonardo passou a acompanhar na bateria o ostinato tocado no instrumento de PVC. Alexandre disparou novamente um pulso, fora do tempo, e parou em seguida. O professor comandou a entrada para os outros instrumentos. Retomaram a levada sobre a qual Juan havia cantado a canção “Negro Drama”. Rangel voltou a executar o beatbox.

Juan e o professor se aproximaram, como se estivessem combinando algo. O professor direcionou o olhar para Leonardo e fez uma contagem. Juan cantou como se fosse repetir a canção “Negro Drama”, mas parou. A levada seguiu com a plateia agitando-se com o grupo. Os alunos ficaram olhando para o professor, como se aguardassem algum comando. Juan interagiu com a plateia batendo palmas e dizendo: “joga a mão pro alto aê!”. O público acompanhou o aluno nas palmas.

Leonardo e os alunos do grupo de tambores passaram a bater as baquetas no mesmo ritmo das palmas. O professor passou também a acompanhar as palmas e os construtores fizeram o mesmo, batendo as baquetas de borracha no corpo do instrumento. Acompanhando o pulso, apenas Cláudio manteve o constante riff de um só

acorde. Juan dirigiu-se à plateia e disse: “pessoal, aí, valeu, brigadão!”. A plateia aplaudiu.

Pareceu-me que haviam terminado a apresentação, quando o professor apontou para os alunos do Grupo Eletrônica. Alexandre disparou outra sequência pré-gravada. O professor gesticulou o braço estendido em direção à plateia, que passou a acompanhá-lo no pulso da música. Alguns começaram a dançar. O professor disse: “essa composição aí que vocês estão escutando, são dos alunos Manoel, Alexandre, André e Guto”. Apesar de haver uma pré-gravação, Alexandre a controlava pelo mouse do computador.

Falando ao microfone, o professor ressaltou que os alunos “sabem compor também muito bem mecânico!” e sinalizou para Alexandre, que foi reduzindo a intensidade do som até que a música cessou. O professor disse: “Aêêê!”. A plateia aplaudiu e Juan finalizou, dizendo: “brigado, gente! Valeu!” A plateia aplaudiu novamente e o professor anunciou mais uma apresentação de dança.

As descrições na cena 37 refletem diversos aspectos analisados durante o processo de criação da obra, do produto cultural compartilhado pela turma do 3º ciclo. Neste sentido, a análise desta produção será realizada em diálogo com as percepções dos atores após a apresentação, na aula de avaliação final da turma e na entrevista com o professor. A intenção é estabelecer um diálogo metacognitivo entre os atores e o pesquisador, mediado pelas categorias de análises que emergiram da pesquisa. Neste sentido, as análises não mais serão apresentadas a partir de cenas destacadas e as percepções do pesquisador serão intercaladas às falas dos atores.

9.3. Avaliação final

A avaliação final ocorreu no dia 15 de julho, quatro dias após a apresentação na Festa da Cultura Popular Brasileira. Dos vinte e um alunos que fecharam o semestre frequentando as aulas de Música, apenas dez estiveram presentes: Carlos e Júlio, que integraram o Grupo Instrumento de PVC, Alexandre, Manoel, Guto e André, do Grupo Eletrônica, Cláudio, Ernesto, Leonardo e Thiago, do Grupo Instrumental. Não pude saber quais alunos não compareceram por impossibilidade ou desinteresse. A avaliação ocorreu em horário de aula previsto no calendário escolar. No entanto, segundo o professor, alguns alunos estariam assistindo a uma palestra na escola na qual a participação seria optativa.

Jolibert (2006, p. 217), ressalta não ser suficiente a socialização do produto final e recomenda que, após esta fase, sejam realizadas mais duas fases de “metarreflexão”. Em um primeiro momento, a “avaliação do projeto propriamente dito”, incluindo a revisão da eficácia ou não das ações dos alunos e professor, o que se conquistou a partir das expectativas iniciais, os fatores que contribuíram ou obstaculizaram as ações, possibilidades de melhorias na construção de novos projetos. No momento seguinte, a “avaliação e sistematização das aprendizagens realizadas durante o projeto”, incluindo o domínio de novos conhecimentos, a eficácia dos projetos de aprendizagem e as “competências de comportamento sociais na vida cooperativa”, como respeito mútuo, capacidade de diálogo, convivência e compromisso no desenvolvimento de tarefas e exercício de funções.

Nogueira (2009, p.90) recomenda duas etapas subsequentes à apresentação do projeto. A primeira, a “avaliação e críticas” que, segundo o autor, difere-se da “depuração”, uma vez que é um momento no qual, sob a mediação do professor, a turma avalia o processo após a apresentação do produto. Para esta etapa sugere dois momentos. No primeiro, os alunos realizariam uma “auto avaliação”, uma “autocrítica” de suas atuações durante o processo no projeto ao qual se envolveu. No segundo, seria solicitada aos alunos uma “avaliação crítica dos projetos dos colegas”.

A etapa seguinte, Nogueira (2009, p.91) denomina como “registro dos alunos”, que se constitui como um inventário realizado pelo próprio aluno de seu percurso e que, segundo o autor, poderia ser utilizado como um dos possíveis instrumentos avaliativos. Como possibilidade, o autor indica uma ferramenta sugerida por Howard Gardner, o “processofólio”, que, de acordo com Nogueira (2009, p.91), diferencia-se do “portfólio”, que coletaria “os melhores momentos” do processo, por coletar e “registrar todos os momentos do processo”. Ainda baseado em Gardner, o autor sugere que a apresentação seja filmada e posteriormente assistida pelos alunos, a fim de que percebam suas evoluções em cada projeto realizado.

Sem especificar a forma como os alunos deveriam realizar anotações referentes às suas auto avaliações, o formato proposto pelo professor para o encontro avaliativo final, acrescentado pelo combinado prévio que havia feito com ele de levar o meu registro em vídeo da apresentação, seguiu, em linhas gerais, orientações semelhantes às de Jolibert (2006) e Nogueira (2009). A apreciação do

vídeo, no entanto, devido a problemas de incompatibilidade entre o formato de mídia e o equipamento da escola, só pôde ocorrer quase ao final da aula, quando a maior parte dos debates já havia acontecido.

O professor iniciou a avaliação dizendo: *“pessoal, hoje é o último dia de aula, e a gente... É o dia pós apresentação, pós conclusão da nossa pesquisa, do nosso projeto (...).”* Propôs que fizessem uma *“auto avaliação”* em relação ao desempenho de cada um, *“pontos positivos e negativos”*, e também sobre as aulas, sobre o processo adotado, *“a metodologia que a gente usou, por exemplo, que a gente criou alguns subgrupos, né? Um subgrupo trabalhou, desenvolveu, determinada questão, o outro desenvolveu uma outra determinada questão. Se isso funcionou. É... questão da pesquisa em si, né. O que que vocês pesquisaram, se realmente a gente conseguiu, é... se aprofundar um pouco nesse tema que foi pesquisado. Se o que a gente, no final, propôs, a gente conseguiu cumprir o que a gente propôs...né? Aí eu acho que a gente pode abrir e conversar um pouco oralmente, falar, e depois vocês anotam, individualmente”*. Ao final, perguntou quem gostaria de começar a falar e especificou uma questão: *“o que que pode ser melhorado, por exemplo?”*.

Manoel foi o primeiro a responder e destacou que deveriam melhorar o trabalho em grupo, justificando que *“deu muito certo, por algum motivo, deu muito certo. Eu acho que quem salvou mesmo, véi, que eu acho que salvou mesmo a música, foi ele, véi”*. Disse isso apontando para Cláudio, que estava assentado ao seu lado, e ressaltou que ele havia tocado muito bem. Claudio disse: *“não, não, não...”*, e Manoel seguiu dizendo que foram os dois, se referindo agora também a Alexandre. Manoel completou que Alexandre o havia carregado, *“porque, no final, eu tava sem esperança nenhuma”*.

Após alguns comentários da turma referentes a quem havia ou não tocado bem, o professor ressaltou que não se preocupava tanto com a parte técnica, que não era isso o que estava avaliando, *“ou seja, se a pessoa conseguiu tocar dentro do ritmo, ou se tocou bem”*. Destacou que isso cada um iria desenvolver *“no seu ritmo”* e que sua preocupação seria em relação à questão inicial apontada por Manoel, o funcionamento do grupo, *“por que que você acha que não funcionou o grupo?”*.

Guto ressaltou o isolamento do Grupo Eletrônica em relação aos demais colegas. Disse que haviam criado a música eletrônica em separado, *“e aí, quando a gente colocou a música, nada bateu. A música eletrônica, e a música instrumental,*

devia ter feito tudo junto”, desde o primeiro ensaio, verificando quais seriam os melhores sons para a música, *“e não de última hora, no último dia”*. Concordando com Manoel, concluiu: *“Alexandre fez quase tudo sozinho, e salvou a gente”*.

O professor insistiu, questionando: *“Tá, mas vamos pensar assim: a gente conseguiu concretizar o que a gente tinha planejado? Integrar os subgrupos, né? É.., cada subgrupo, realmente, desenvolver dentro do seu tema, do seu objetivo, ali...?”*. Leonardo, retomando a discussão quanto à *“parte eletrônica”*, disse que havia sido uma coisa diferente do que ele esperava, mas *“não tava muito claro, direito, o que é que a gente tava planejando, assim, pra encaixar com a música eletrônica (...)*. *Pra mim, eu vejo como se foi legal ou não, porque (...) como a gente não tinha um planejamento direito do que a gente queria, se ficou legal, pra mim, deu certo”*. Guto concordou e disse: *“não precisa já tá planejado para alcançar”*.

Destes primeiros diálogos, da pergunta inicial do professor à resposta dos alunos, destacam-se duas das categorias que emergiram das análises: a sobreposição do produto em relação ao processo e a fragilidade do planejamento na estruturação inicial do projeto. A forma como o professor elaborou a questão, procurando repassar o percurso, destacando as etapas, pareceu-me uma tentativa de lembrar que houve um projeto, um planejamento inicial, um processo, para além do produto, a apresentação. A respostas dos alunos, entretanto, associou o dar certo ou não ao produto que, segundo o aluno Manoel, foi salvo pelos colegas Cláudio e Alexandre. Os alunos insistiram em tentar responder ao questionamento do professor em relação ao funcionamento do trabalho em grupos a partir das experiências no Grupo Eletrônica, ressaltando o distanciamento em relação aos demais subgrupos. A partir da fala do aluno Leonardo, o dar certo ou não remeteu a outra categoria, a estruturação do projeto, ao planejamento inicial quanto ao que realizariam.

A fragilidade no planejamento inicial no “grande” e nos “pequenos projetos” e o distanciamento em relação aos objetivos prévios que os fundamentaram ficaram explícitos na apresentação final. O exemplo dado pelos alunos em relação à produção no Grupo Eletrônica é exemplificativo, mas estas lacunas ficaram também evidente em relação às produções nos grupos Letras e Instrumento de PVC.

9.3.1. O Dubstep

Em relação ao grupo Eletrônica, a produção apresentada não foi do grupo, mas sim de um único aluno, Alexandre. Durante a avaliação, comentando este aspecto, Alexandre disse que *“o problema, quando eu fui criar a Música Eletrônica”,* não havia sido nem que os colegas não puderam participar com ele, isso, segundo o aluno, até teve um lado bom, pois sozinho ele teve *“mais controle, mais tempo, mais calma para fazer as coisas”*. Ressaltou que a questão foi que a Música Eletrônica não tinha como ser encaixada em *“nenhuma coisa da música que a gente fez”* a não ser a batida de 100Bpm que o professor pediu que fizesse. *“A minha música, que eu fiz pro grupo, ficou totalmente diferente, meio que dando a entender que o que a gente tava fazendo na música eletrônica era como se fosse um show totalmente diferente do que a gente tá fazendo aqui, em grupo, né. (...) parecia que a gente tava vindo de outro lugar, para fazer algo totalmente diferente”*.

Na apresentação minha percepção foi a de que a entrada da criação de Alexandre causou a sensação de que não fazia parte da apresentação, como se um DJ houvesse disparado uma faixa apenas para animar a festa no intervalo entre as apresentações. Esta pareceu ser também a sensação da plateia, que aplaudiu e manifestou-se questionando por que haviam parado de tocar. A falta de sentido dos sons eletrônicos na apresentação refletiu o sentido perdido desta ação no projeto.

Referindo-se ao processo no Grupo Eletrônica, Manoel disse que *“o processo foi uma parada muito da hora”*, que ele estava gostando muito, no começo. Lembrou que receberam do professor, como primeira tarefa, procurarem timbres, *“uma parada muito chata [disse sorrindo] mas, no final, foi muito legal quando a gente achou os timbres”*. Disse que começou a desanimar quando perderam os primeiros registros, e depois, quando seu celular quebrou, após haver realizado novas gravações. Segundo o aluno, se não fossem estes contratemplos, se tivessem trabalhado com os primeiros timbres que encontraram, o processo teria sido bem melhor, *“a gente teria uma parada muito mais organizada”*.

O professor comentou que o processo havia sido interrompido nessas duas vezes. No entanto, a sua presença como mediador nestes momentos de crise e desencaminhamento dos trabalhos no subgrupo seria indispensável. Vale lembrar a importância que Nogueira (2009, p.84) confere ao apoio que deve ser dado pelo professor nas etapas de criação e execução, uma vez que, diante de dúvidas ou

dificuldades, “sem a presença de um orientador, o grupo pode perder o norte na elaboração e realização do projeto”.

Em relação ao potencial de liderança do aluno Alexandre neste subgrupo, o próprio aluno justificou aos colegas que havia, ao final, assumido o trabalho sozinho por sua maior experiência. No entanto, esclareceu que não haviam feito Música Eletrônica. “*O que eu fiz, lá em casa, foi um Dubstep⁷⁴, ou seja, peguei duas faixas, modifiquei totalmente, e fiz a música. Ou seja, não foi Música Eletrônica, não foi pra ter um ritmo em si, foi mais para ter uma sequência de sons que tem uma certa relatividade*”. Manoel interrompeu e disse: “*que cria uma música. O que a gente fez foi uma música, uma música que juntou com a nossa música*”, ao que Alexandre completou: “*que é um Dubstep*”. Solicitei a Alexandre que repetisse o nome do que ele havia criado. O aluno repetiu e soletrou, ao que Manoel esclareceu: “*dois step, no caso*”. Alexandre concluiu referindo-se a problemas que tiveram, como baixa qualidade do som dos celulares, muita brincadeira entre eles, e que “*teve muita aula conversando só sobre música eletrônica*”.

As falas dos alunos Alexandre e Manoel reforçam o distanciamento entre o que foi apresentado e o processo vivenciado no grupo. Manoel afirmou durante a avaliação que não tinha, inicialmente, interesse pela música eletrônica. No entanto, a realização do registro dos primeiros timbres solicitados pelo professor despertou seu interesse. Alexandre, por sua vez, revelou, além de interesse, conhecimento em relação ao gênero e potencial de liderança. O aluno identificou como um dos problemas perderem aulas conversando sobre música eletrônica. Desta afirmação, depreende-se que o fato de ficarem presos à proposta inicial de pesquisa dos timbres solicitada pelo professor, somada aos problemas técnicos, fez com que se sentissem culpados por ficar conversando sobre música eletrônica e se distanciassem da tarefa. No entanto, esse diálogo, esse conversar sobre, seria essencial em uma concepção de trabalho por projetos. Desta conversa, os alunos poderiam ampliar seus interesses e conhecimentos em relação ao gênero, produzir com mais liberdade criativa, e ainda compartilhar as aprendizagens com a turma e com a escola.

A falta de mediação por parte do professor comprometeram as possibilidades de aprendizagens. Após a segunda entrada dos sons eletrônicos, ao final da

⁷⁴ Gênero de Música Eletrônica londrino dos anos noventa que absorveu e transformou elementos do *drum'n'bass*, *techno*, e *dub*.

apresentação, o professor anunciou que seria uma composição dos quatro alunos do Grupo Eletrônica. Na realidade, o encontro após o ensaio final para que compusessem algo juntos não aconteceu e foi Alexandre quem compôs sozinho. O produto não refletiu o processo e acabou por mascarar o processo, como um *“tapa buraco”*.

9.3.2. A lacuna no diálogo intercultural

A abertura da apresentação remeteu à principal lacuna percebida na produção do Grupo Letras. Os alunos se apresentaram na festa vestindo basicamente as mesmas roupas que costumavam utilizar nas aulas, camisetas de malha, bermudas, calças jeans, gorros. Alguns apenas pareciam utilizar peças mais novas ou com estampas específicas, como se quisessem se identificar com algum movimento ou gênero musical, como caveiras, nomes de bandas.

Juan vestia tênis, bermuda e gorro preto, com uma camiseta preta, onde havia a sigla de uma grife estampada. Gabriela e Alana haviam escrito um texto para a abertura da apresentação que seria a mensagem da turma. No ensaio final, em meio a uma tumultuada votação, ficou definido que este texto seria lido por Juan. O texto não foi lido e não soube se isso decorreu da ausência da aluna Alana, que o havia anotado em seu caderno, ou se foi porque não se lembraram ou desistiram dele. De qualquer forma, para Juan, pareceu-me ter sido uma oportunidade, mesmo que tardia, de o aluno se expressar e, como ele mesmo havia proposto, *“eu falo o que que vem, tipo...de boa!”*, de levar a favela à escola, não só pelo *“lado bom”*.

Juan e Rangel não estavam presentes na avaliação. No entanto, a lacuna em relação ao diálogo intercultural no subgrupo formado por estes dois alunos evidenciou-se também nos debates. Manoel comentava sobre a performance dos cantores e disse: *“ainda bem que o Juan veio, e o Rangel também veio, véi. Porque, tipo, o Juan, véi, ele cantou pra caralho, véi! Não que a voz dele é bonita, mas só que ele cantou bem, véi”*. Prosseguiu tecendo comentários quanto à interação de Juan com o público, *“ele animou todo povo, todo mundo começou a acompanhar ele (...). Ele tem jeito, se a voz dele fosse boa, ele poderia cantar muito bem, véi”*. O professor disse: *“uai, a voz dele é boa!”*. Manoel discordou e alguns colegas riram da afirmação do professor.

Cláudio comentou: *“depende, tem vários estilos de voz, né...No estilo dele, eu*

acho bacana. Eu acho que ele tem muita personalidade diante do palco". Manoel comentou que achava que Juan seria um bom "funkeiro". Guto repetiu isso, rindo da afirmação de Manoel e André falou: "Oh, Manoel, põe uma coisa na sua mente, se é funkeiro, não é bom, cara!". Alguns alunos riram, outros fizeram comentários com colegas ao lado, e André prosseguiu: "quem canta Funk, é porque não tem voz boa". Alguns riram novamente e Alexandre comentou: "é porque tem dinheiro, tem drogas, é...".

O professor interrompeu e disse: "Ah, mas aí vocês estão sendo preconceituosos". Vários falaram ao mesmo tempo. André se justificou dizendo: "eu acho que o funk, ele não trabalha a parte da voz, é mais uma letra, assim, mais chicletes, que pega e fica na cabeça, e tal, do que voz. Porque tem alguns tipos de música, que trabalha mais a voz, a variação, a entonação da voz. O funk não trabalha muito isso. Trabalha mais a letra, uma letra que vai ficar na sua cabeça, uma letra que vai...". Manoel interrompeu e disse: "que vai viciar você, que você vai ficar pensando nela o dia inteiro!". Houve um falatório geral. O professor pediu a palavra e disse: "vocês tão partindo de um ponto, que vocês acham que vocês conhecem todos os funks que existem". Voltaram a falar todos ao mesmo tempo.

Cláudio pediu a palavra e comentou sobre dois cantores de Funk que havia descoberto, "um chama Fábio Brazza⁷⁵ e o outro chama MC Garden⁷⁶". Manoel o interrompeu dizendo que MC Garden é muito bom, que fazia um funk "muito positivo, muito bom". O professor disse que havia conhecido há pouco tempo e gostado também. Cláudio prosseguiu dizendo que havia passado a separar os tipos de Funk, alguns ele gostava, outros não, mas que não mais generalizava sua opinião. Concluiu dizendo que MC Garden transmitiria "uma mensagem muito boa, muito melhor que uma maioria dos outros tipos de música". O professor comentou: "político, né". Cláudio disse: "nossa...maravilhoso!", e passou a referir-se ao outro artista, Fábio Brazza que, segundo o aluno, "não é Funk, mas é um Rap", que transmitia "a mesma mensagem, praticamente. De amor, assim, de paz". Ernesto comentou: "nossa, que bom!".

O debate quanto aos estilos Funk, Rap surgiu dos comentários em relação à performance do aluno Juan. Alguns alunos apresentaram inicialmente visões

⁷⁵ Cantor paulista que mistura estilos como Rap, Samba e Funk.

⁷⁶ Cantor de Funk paulista.

preconceituosas em relação aos estilos e aparentavam desconhecimento em relação ao tema. Foi a partir do alerta do professor e da fala do aluno Cláudio, contradizendo as afirmações generalizadas dos colegas, que se abriram para um diálogo.

Estavam, na avaliação final, travando um debate que deveria ter ocorrido desde o início e durante todo o processo. Sobre os estilos, sobre os temas das letras. Um dos subgrupos, composto por Juan e Rangel, havia ficado encarregado de pesquisar sobre as poesias, as letras, as mensagens. No entanto, as pesquisas aconteceram timidamente no início do projeto e ficaram limitadas a escolher, dentre as que abordassem aspectos positivos da realidade das favelas, algumas para serem apresentadas na festa.

A canção “Negro Drama” entrou para o repertório a pedido do aluno Juan e destoava desses parâmetros. Não houve, em relação a esta música, uma análise do conteúdo, da mensagem da letra. Ela nem mesmo foi apresentada à turma integralmente. Juan a cantou apenas uma parte da letra. Durante a avaliação houve um comentário do aluno Guto de que gostaria de ter tido “*uma ideia dessa música*”, mas que só havia escutado a gravação original no final dos ensaios. Guto estava com seu aparelho celular e perguntou ao professor se poderia coloca-la para escutarem. Não escutaram e seguiram comentando sobre a apresentação. Sem a presença dos integrantes do Grupo Letras, os debates naquele momento, assim como desde o início do projeto, distanciaram-se a realidade existente para além do “*lado bom*” e do diálogo intercultural.

9.3.3. Um instrumento silencioso

Na apresentação, o instrumento construído pelo subgrupo Instrumento de PVC ganhou lugar de destaque. Foi posicionado ao centro do palco e, sem que houvesse programado isso no ensaio anterior, o professor indicou um momento no qual apenas os ostinatos executado pelos construtores seriam escutados. A reação da plateia foi aplaudir, no entanto, pareceu-me que os aplausos não foram para o instrumento ou para os alunos, mas por acharem que a apresentação havia terminado. O volume dos aplausos silenciou o instrumento ao qual os alunos daquele subgrupo dedicaram várias aulas do semestre para construí-lo.

Essa foi, a meu ver, uma cena emblemática na apresentação, uma vez que

refletiu o processo em relação a este grupo. O professor havia posicionado um microfone ao chão, próximo à base do instrumento, na tentativa de amplificar o som em relação aos demais instrumentos do grupo. Apesar disso, o volume não foi suficiente e, da plateia, ouviu-se pouco o som dos PVCs. Alguns alunos tiveram esta mesma impressão. Manoel ressaltou que a parte do instrumento criado não *“fez efeito, ficou muito baixo, ninguém escutou”*. Ernesto ponderou que *“o instrumento ficou legal”*, mas que os colegas ficaram isolados na construção e não tiveram tempo para praticar com o grupo, o que comprometeu a qualidade da participação deles na música. Disse que, se tivessem tido mais tempo, poderiam ter escutado mais o instrumento de PVC para conhecerem o som e pensarem em formas de encaixá-lo na música, assim como melhorar a questão da amplificação, que fez com que não fosse escutado pela plateia.

Comentando sobre o trabalho dos construtores, o professor disse que os alunos demoraram muito a concluir o instrumento, *“vocês ficavam conversando, conversando e não faziam nada”*. Após afirmar que esta deveria ser uma lição para que fizessem diferente de uma próxima vez, o professor concluiu: *“gente, quando a gente dá autonomia pra vocês, vocês têm que aproveitar essa autonomia, pra fazer uma coisa produtiva, né? Se não, eu fico igual a um fiscal, eu vou lá pra ver se vocês estão trabalhando”*. Disse que isso seria um papel chato, que ele não gostaria de fazer. Fez-se um silêncio. Dos quatro alunos do grupo PVC, apenas Carlos e Júlio estavam presentes e permaneceram calados.

Como já ressaltado, minha percepção diverge da do professor em relação à autonomia dos alunos neste subgrupo. Sob minha perspectiva, os alunos trabalharam com empenho, mas, para a conclusão, necessitavam do apoio do professor e do funcionário da escola. Este, nem sempre estava disponível, enquanto o professor, por sua vez, priorizou estar junto aos alunos do Grupo Instrumental. A partir do momento em que o professor passou a mediar os trabalhos no subgrupo o instrumento foi concluído. Porém, isso aconteceu já às vésperas da apresentação e o instrumento foi integrado à performance, sem que houvesse tempo de ser formalmente apresentado aos colegas.

O emblemático na apresentação foi o fato de os aplausos, que representam o reconhecimento dos esforços, haverem abafado o som da criação. O instrumento estava no palco, proporcionava um efeito estético visual, mas não foi escutado. No mesmo sentido, não se escutou as experiências e aprendizagens dos alunos, assim

também como não foram escutadas ou percebidas suas autonomias. Quando o professor recomenda aos alunos que aproveitem a autonomia que lhes foi dada, vale lembrar o que diz Paulo Freire (2002), no sentido de que a autonomia não se dá, mas se constrói a partir de repetidas experiências de escolhas e decisões. O papel do professor seria mediar esta construção.

9.3.4. O ponto de equilíbrio

No que diz respeito ao produto, à performance, os alunos, de forma geral, demonstraram satisfação em relação ao resultado. Na avaliação, enquanto apreciavam o registro em vídeo, brincaram uns com os outros, identificando a si mesmo e aos colegas e pareceu-me que estavam se divertindo. Apesar das brincadeiras, assistiram concentrados e aparentavam gostar do que assistiam, elogiando a atuação de alguns colegas. Ao final, Ernesto, Alexandre, Guto e o professor, aplaudiram. Outros sorriram, comentaram algo com colegas mais próximos. O professor perguntou se o vídeo atingiu às expectativas e Manoel respondeu: *“bem mais, bem mais, bem mais!”*.

Em que pesem as lacunas acima ressaltadas quanto ao processo e às pesquisas, minha percepção foi também positiva em relação à apresentação. O canto, que no início dos ensaios apresentava instabilidades, em decorrência da dificuldade do aluno Rangel em acertar a métrica, evoluiu. A parceria entre este aluno e Juan, intercalando partes na canção “Sangue Bom” e divididos entre canto e *beatbox* na música “Negro Drama” soou bem equilibrada. Esta evolução, somada à desenvoltura de Juan no palco, contagiou a plateia e interferiu positivamente no desempenho do grupo e na superação dos imprevistos.

O *“lidar com o improvável”*, com os improvisos, foi um dos aspectos que refletiu o processo. A formato da apresentação foi diferente do que haviam combinado no ensaio final. A *“estrutura”* eletrônica apareceu apenas timidamente no local combinado e reapareceu ao final. Claudio teve dois momentos exclusivos para improvisar. Houve o momento em que só os construtores executaram seu instrumento de PVC. Juan, que havia faltado a dois ensaios, parecia, por vezes, perdido, mas mantinha contato visual com os colegas e com o professor e, em momentos nos quais parecia não saber o que fazer, interagia com a plateia.

Se, por um lado, a performance refletiu uma habilidade à qual dedicaram-se

durante o semestre, a improvisação, por outro, a prática pareceu-me continuar vinculada à centralização por parte do professor. Ao final da apresentação, ainda sob o efeito da emoção, Leonardo passou por mim e comentou: *“ou, esse negócio aí no final eu não tava sabendo não, vei! Ou, tipo assim, do nada parou ali, e eu nem sabia que a gente ia voltar”*. Disse que era sorte o professor estar lá e que não haviam decidido isso no ensaio.

A postura do professor de priorizar estar com o Grupo Instrumental, assumindo uma atitude centralizadora em relação à produção, foi abordada na entrevista. Conversávamos quanto à contradição entre esta postura e a proposta pedagógica da escola, no sentido de criar oportunidades para que os alunos desenvolvessem suas autonomias para a aprendizagem. Refletindo quanto a isso, o professor disse: *“eu acho ótimo, assim...eles terem mais autonomia e tal, né? Mas, às vezes eu me sinto muito na responsabilidade mesmo...de guiar mais, assim...de trazer novidade, né?”*.

Quanto ao papel centralizador, disse o professor: *“eu acho que eu centralizo sempre por que, né? Porque eu... eu acho que é o meu papel ali. Mas eu centralizo assim, de uma forma muito democrática [risos], eu acho, né? E as vezes, não. As vezes eu tenho que ser...,direcionar totalmente, porque senão não tem jeito”*. Ressaltou que sentia que as turmas de alunos mais novos exigiam mais essa centralização e completou: *“não sei se...se está errado o jeito que eu faço”*.

A questão pareceu-me ser, para o professor, encontrar o ponto de equilíbrio entre o que os alunos poderiam construir por eles mesmos, a partir da pesquisa, da cooperação, da troca de experiências, e o que ele, como professor, poderia ou deveria levar como conhecimentos. Referiu-se à sua preocupação em *“ampliar mesmo o conhecimento deles, né? Para isso, eles têm que experimentar, praticar. E a gente tem que mostrar, a gente tem que direcionar eles para uma coisa nova, uma coisa diferente, senão eles vão entrar aqui, vão entrar na escola e vão sair do mesmo jeito, musicalmente, sei lá”*.

A dificuldade do professor em encontrar o ponto de equilíbrio entre a autonomia e a centralização tornou-se maior diante de um terceiro fator, a preocupação com a qualidade do produto final. Na configuração inicial do projeto as primeiras elaborações partiriam do Grupo Instrumental e, em função disso, a ele o professor dedicou por mais tempo sua atenção. A partir daí, evidenciou-se um desequilíbrio mais amplo, uma postura centralizadora no Grupo Instrumental e

ausência de mediação e acompanhamento nos demais subgrupos.

Segundo o professor, a preocupação com a qualidade do produto final não seria exclusivamente sua, mas também dos demais professores das disciplinas da área de Arte e da escola. Relatou que recebia questionamentos de um dos funcionários responsáveis pela comunicação e produção da festa: *“todo dia que eu via ele, semana passada, semana anterior, ele perguntava: ‘e aí? Como é que os meninos tão?...E aí? Como é que vão os ensaios?’”*. Questionei-o se ele interpretava as perguntas no sentido de uma cobrança de qualidade estética, ao que respondeu que seria *“no sentido de saber, assim, se está legal, se não está, entendeu?”*.

A cuidadosa decoração da escola para a festa, a realização das apresentações teatrais em dia anterior em espaço apropriado, o cuidado na exposição das produções realizadas nas aulas de Artes Plásticas e a estrutura preparada para as apresentações de Dança e Música revelam a preocupação da escola com a qualidade das produções e de seu compartilhamento. No entanto, a dificuldade do professor de música em encontrar o ponto de equilíbrio entre centralização, autonomia e qualidade da produção pareceu-me decorrer da carência de referenciais teóricos que embasassem sua atuação em projeto.

Em uma conversa informal no pátio da escola, no dia 27 de abril, o professor relatou que achava que no segundo semestre, quando não havia um tema de pesquisa, os projetos poderiam ser mais livres e isso o agradaria mais. Relatou ainda que sentia falta de espaços formativos dentro da escola para que pudesse se aperfeiçoar para atuar de acordo com as propostas pedagógicas.

Boutinet (2002, p. 199) alerta para uma armadilha semântica envolvendo a pedagogia do projeto, que se revela carregada de conotações e “sem uma denotação, de onde surge o perigo de se deixar abusar pelas aparências”, pelo desconhecimento do que está em jogo. A carência de embasamento teórico do professor interferiu no processo, nas possibilidades de aprendizagens e evidenciou-se no produto. Referindo-se à “coerência praxiológica” e à tênue fronteira entre intenção e gesto, Pacheco (2012, p.15) cita psicólogo alemão Kurt Lewin: “teoria sem prática é viajar no vazio, prática sem teoria é viajar no escuro”.

9.3.5. As aprendizagens

Em relação às aprendizagens, na avaliação, o professor questionou aos

alunos: *“o que vocês podem me falar, assim, que vocês aprenderam nesse semestre?”*. A turma ficou em silêncio por cinco segundos e Leonardo perguntou: *“de música ou de tudo?”* O professor respondeu que seria *“de música e de tudo”* e o aluno passou a citar conteúdos de outras disciplinas. O professor interrompeu e disse: *“mas na aula de música!”*. A turma riu e zombou do colega.

Leonardo retomou a palavra e disse que nunca havia tocado com um grupo de muitas pessoas, *“como se fosse uma big banda”*. Disse que gostou da experiência de improvisar com mais pessoas e que isso o havia incentivado para que, juntamente com Cláudio e Emílio, passassem a se encontrar na escola às sextas feiras para tocarem juntos. Cláudio concordou com o colega e o professor solicitou que comentassem sobre melhoras em suas musicalidades. Leonardo respondeu que, quando fazia aula de bateria, um de seus problemas era manter o ritmo e que sentia que havia melhorado isso e passado a não acelerar mais. Disse que *“a bateria, ela não pode acelerar, porque ela é tipo a base da música. (...) Então, se ela acelerar, acaba bagunçando ali, entendeu?”*.

Leonardo disse ao professor que havia ficado com uma dúvida, *“quanto às suas aulas”*. Expôs sua questão, exemplificando: *“por exemplo, lá na bateria. Tem um groove lá que eu tenho que manter na música. A música tem um groove, tá bom. É... só que, tipo assim. Eu fiquei em dúvida. Tipo assim, se eu posso brincar dentro da música, entre aspas. Por exemplo, fazer... Se você fica bravo se eu, assim, fizer umas viradas que estão dentro da música, tipo [exemplificou gesticulando, como se estivesse tocando, fazendo o som da bateria com a boca] e deu certo, entendeu? Eu não sei se você fica bravo, às vezes. Na apresentação, eu não sei, mas durante as aulas, se eu puder brincar com a música, da forma certa, se aí, tudo bem”*. Esclareceu que não se referia nem especificamente à bateria, mas a outros instrumentos, como a guitarra.

O professor respondeu: *“eu posso até ficar bravo, se eu perceber que você tá fazendo aleatoriamente (...) por nada, sem um sentido, né. Ou então se você...pra chamar a atenção (...). Eu não vou ficar bravo, assim, porque você tentou. Não, mas eu acho que, dependendo do momento, se a gente tá tentando, por exemplo, fazer uma base, e aí a gente tá treinando aquilo, porque alguma coisa tá dando errado, e não tá conseguindo. Então aquilo ali exige muito a concentração de todo mundo, não é o momento”*. Leonardo escutava atento e concordou, dizendo: *“sim, sim”*, enquanto Cláudio já estava com o braço erguido, solicitando a palavra.

Cláudio disse que praticamente tudo o que havia feito durante a apresentação foi improviso. *“Só que, o seguinte, eu não fiz tudo aleatório, que deu certo. Eu estudei as bases ao longo de todo o semestre (...) e aí eu improvisei dentro dessa base que eu criei, e que a gente tava desenvolvendo. Então, o que eu fiz não foi completamente aleatório (...) eu tinha noção do que eu estava fazendo, só que eu improvisei”*. O professor interrompeu e disse: *“e eu percebia que você, é...eu acho que você seguiu aquela orientação que eu tinha falado, de você tentar espaçar um pouco, em determinados momentos [exemplificou com sons vocais], e ficou limpo (...) teve uma hora que você fez isso, eu achei legal”*.

Leonardo e Cláudio referiam-se à aprendizagem de conteúdos e habilidades que foram trabalhadas em exercícios propostos pelo professor durante o semestre, o improviso, a capacidade de improvisar. No caso de Leonardo, apresentou uma dúvida relacionada ao momento em que poderia, durante a performance, aplicar os conhecimentos, improvisar viradas à bateria. No caso de Cláudio, o aluno referia-se à assimilação de conteúdos conceituais, tonalidades, escalas, e procedimentais, a habilidade de encontrar os momentos certos para expressar-se em sua guitarra, criar *riffs*. Estas aprendizagens ficaram explícitas na apresentação, foram reconhecidas pelo professor e estavam sendo compartilhadas com os colegas.

Outros alunos referiram-se à aprendizagens. Alexandre disse: *“eu aprendi a trabalhar em grupo. Mas quando você tem um grupo que não sabe fazer as coisas direito, é melhor fazer sozinho”*. Ernesto disse que havia se incomodado com os desentendimentos que teve como o outro contrabaixista, Emílio, que não estava presente. Disse que sabia tocar melhor que o colega, mas ele não o escutava. Que o colega o repreendia quando tocava algo e ele, ao contrário, interessava-se em entender e aprender o que o colega tocava. Guto ponderou: *“não tem essa coisa de, ah, eu sou melhor que você, você é melhor que eu. Eu acho que a gente tem que trabalhar em conjunto e, tipo, se, vamos supor, ele [apontou para Ernesto] é melhor que o Emílio, eu acho que o Emílio deve aprender com ele, ou também ao contrário, um complementa o outro. Ele sabe uma nota, o Emílio não sabe. O Emílio sabe, ele não sabe. Tem que complementar um ao outro. É isso que eu acho”*. O professor disse: *“legal, é por aí. Então isso é uma coisa que você aprendeu, né? também”*. Guto confirmou com um movimento de cabeça e completou: *“que é compartilhar o saber. Às vezes ele [apontou para Alexandre] sabe mexer mais no computador do que eu, mas, às vezes eu sei fazer uma coisa que ele não sabe”*. O professor disse:

“então ele te ensina?”, e Guto finalizou: “ele me ensina e eu ensino ele alguma coisa”.

O professor perguntou o que mais poderiam falar que aprenderam ou desenvolveram durante as aulas. Alexandre começou a dizer que havia aprendido a escutar, mas foi interrompido pela fala de outro colega. Leonardo disse: “a escutar também, tipo...” Guto o interrompeu e disse: “é importante”. Leonardo apontou para Guto e disse: “isso aí”. Os alunos riram da situação. Ernesto disse que Guto nem estava escutando Leonardo e o interrompeu. Leonardo prosseguiu, dizendo: “essa questão do escutar, ela é importante. Só que nem todo mundo percebe que isso é importante”, e destacou que, por vezes, ele e outros colegas tocavam seus instrumentos nas aulas enquanto alguém estava falando. Guto referiu-se à atitudes do grupo em momentos nos quais tocavam os instrumentos. Disse: “as, vezes, sei lá, o Cláudio tá na guitarra fazendo um solo. Aí, tipo, se um baixo corta ele, fica meio sem sentido. Se o cara tá fazendo uma guitarra certa, aí o baixo vem lá e corta. Tipo, não fica legal assim”. O professor disse: “atravessa” e Guto concluiu: “é, tem que achar uma brecha pra conseguir entrar, não cortar a guitarra. Tipo, tá tocando, aí vem o baixo e entra, e tira a guitarra. Não tem sentido isso”.

Guto estava tentando dizer algo que havia sido dito e trabalhado em aulas anteriores. Em um dos exercícios de improvisação que fizeram, o professor ressaltou a importância de aguardarem momentos, “*portas de entrada*” para o diálogo improvisativo. Pareceu-me que era a isso que Guto tentava referir-se, sem encontrar as palavras certas. Mas era um aprendizado conceitual que ele procurava relacionar à prática. Os comentários referiram-se simultaneamente a conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Alguns alunos relataram aprendizagens específicas, outros ficaram calados e muitos nem estavam presentes no dia da avaliação.

9.3.5.1. As subjetividades

Avaliar as aprendizagens entre os alunos da turma do 3º ciclo requer atenção à diversidade das experiências e habilidades iniciais, expectativas e desejos. Alguns alunos são naturalmente mais expressivos, proativos, questionadores. Outros, nem tanto ou muito pouco. A expressividade e o interesse pela prática musical são influenciados pelas subjetividades de cada aluno. “Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o

significado das experiências vivenciadas neste espaço?” São perguntas lançadas pelo professor Juarez Dayrell (2006, p.139) referindo-se à questão da diversidade cultural no espaço escolar. Para o autor, compreender os jovens como sujeitos socioculturais significa

compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2006, p.139).

Aqui, o autor se refere ao projeto individual de cada aluno, “onde a escola se inclui”, que pode se apresentar mais amplo ou mais restrito e com variados níveis de consciência, mas que está, segundo o autor, sempre presente, como “fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um” (DAYRELL, 2006, p.143 e 144).

Se estar na escola faz parte do projeto de vida do aluno, os focos de interesses interferirão significativamente no engajamento aos projetos e, conseqüentemente, nos processos e nas aprendizagens. Assim, em uma visão superficial do contexto sócio educativo, podem ocorrer deduções imprecisas em relação aos níveis de envolvimento e desenvolvimento de habilidades individualmente. Alguns alunos se expressaram mais, propondo, discutindo, refletindo. Outros, não se expressaram tanto verbalmente, mas participaram ativamente das práticas musicais, experimentaram instrumentos, interagiram com os colegas. Houve ainda os que ficaram alheios aos debates, não ousaram como os colegas experimentando os instrumentos, mas estiveram constantemente presentes, escutando e cumprindo aquilo que se propuseram ou que lhes foi sugerido fazer.

Na turma do 3º ciclo, as alunas Gabriela e Alana, por exemplo, não se fixaram em nenhum dos subgrupos. No entanto, estiveram por um tempo com cada um deles, observando, colaborando, sugerindo, fazendo registros. Um projeto permeado por vivências diversas, apreciações, debates, criações, arranjos, construção, ensaios, produções, pode conter experiências inéditas para alguns e, para outros, nem tanto. Alguns alunos já tocavam instrumentos, guitarra, contrabaixo, bateria, teclado. Outros, entretanto, provavelmente vivenciavam a música apenas como espectadores. Neste sentido, ressalte-se que o processo pedagógico musical observado foi conduzido pelo fazer musical ou, como denomina Christopher Small, citado por Kleber (2006), “musicando”, favorecendo a ideia de música como ação

que envolve todos os presentes, sem distinção entre “*performers*” ou não. Uma performance musical seria, segundo a autora, “um encontro entre seres humanos onde significados são construídos” (SMALL apud KLEBER, 2006, p. 30).

9.3.6. O processo

Ernesto, um dos contrabaixistas, estava entre os alunos que não se expressaram tanto verbalmente durante as aulas. Por outro lado, se envolveu tocando seu instrumento e, com alguma experiência musical, procurou ajudar os colegas nas aprendizagens e arranjos. Na avaliação, ressaltou que muitos alunos não haviam participado e se expressado durante as aulas por timidez. Citou seu próprio exemplo, referindo-se à sua dificuldade com a língua portuguesa. O aluno era uruguaio, falava o português, mas com limitações na fluência.

Se, por um lado, Ernesto disse haver percebido durante as aulas muitas coisas que poderiam ser melhoradas, sem falar nada, por outro, na avaliação, contribuiu com reflexões relacionadas a aspectos estéticos e ao processo criativo. O aluno criticou a forma como juntaram três “*músicas de estilo diferente*” e sugeriu que, “*para a próxima*”, deveriam ensaiar mais as passagens entre elas ou que se concentrassem em apenas um estilo. Destacou ainda diferentes posturas que havia percebido entre dois grupos de alunos, os que não faziam nada e os que tomavam a frente. No primeiro grupo, incluiu o tecladista que, segundo o aluno, havia se limitado a tocar o que havia sido pedido pelo professor, e os alunos dos tambores, que “*estavam fazendo uma coisa repetitiva*” e nunca falavam nada nas aulas. Quanto aos alunos que tomavam a frente, Ernesto destacou Cláudio, Emílio e Leonardo, ressaltando que, em sua opinião, estes alunos criavam várias coisas “*que às vezes melhorava a canção, às vezes, não*”. Sugeriu que deveriam prestar mais atenção em separar os tempos para experimentações e o momento para interrompê-las, “*porque tinha gente que estava fazendo essa coisa, quando não devia*”, experimentando demais. Por fim, comentou quanto às recorrentes faltas de alguns alunos e concluiu dizendo que seria melhor se todos tivessem participado mais, dando suas opiniões.

Ernesto, que inclusive foi um dos que faltou a muitas das aulas, fazia uma reflexão ampla que não havia se disposto a fazer antes. As sugestões dadas pelo aluno para que fizessem diferente de uma próxima vez evidenciaram seu desejo de continuar a aprender e produzir coletivamente. Outros alunos também apresentaram

suas reflexões. Alexandre disse que sentiu falta de mais interação *“do grupo como um todo”*. Ressaltou o distanciamento entre seu subgrupo Eletrônica e os demais instrumentistas e concluiu que *“faltou trabalhar junto, em equipe”*. Manoel referiu-se às faltas dos colegas e ao fato de haverem perdido muitas oportunidades de estarem juntos, por conta de feriados e eventos paralelos às aulas. Leonardo comentou em relação a dificuldades de comunicação e compreensão durante os exercícios de improvisação. Referiu-se também ao excesso de brincadeiras que, em sua opinião, atrapalharam os ensaios.

Cláudio lembrou sua atitude de desistir de tocar na apresentação e reconheceu que havia sido um equívoco de sua parte. Disse que acabou tocando sem se preocupar com o que iria acontecer e que apenas sentiu a música e foi complementando. Os colegas comentaram sua fala, elogiando sua atuação na apresentação. Guto disse: *“acho que na parte da guitarra e baixo, acho que a guitarra entrou muito bem, principalmente com o pedal, que você fez a variação, ali, acho que ficou muito legal”*. Manoel concordou dizendo: *“No véi, é verdade, nos ensaios você estava errando, lembra?”*.

O professor ponderou que o processo que vivenciaram no primeiro semestre *“foi válido, foi bacana, assim”*, mas que, por um lado, *“eu acho que faltou a gente pesquisar mais, sabe?”*. Exemplificou citando não haverem pesquisado as relações da música eletrônica com a cultura de rua. Alexandre manifestou-se dizendo que havia feito isso no trabalho escrito que apresentou ao professor, ao que o professor disse: *“é, mas não é pra mim, é pra todo mundo”*. Prosseguiu dizendo que sentiu falta de relacionarem a música eletrônica ao tema inicial proposto, assim como outros estilos, como o Rap, *“o que que tem a ver a música eletrônica com os canos de PVC?”*. O professor reconheceu que no final foram privilegiados de dar certo, mas que o processo poderia ter sido melhor.

9.3.6.1. Os registros formais

O professor lembrava os trabalhos escritos que havia pedido aos alunos nos primeiros dias, na fase inicial de estruturação do projeto. Manuseando algumas folhas à sua frente, disse: *“eu pedi...foram, deixa eu ver, quantas...Um trabalho, uma pesquisa sobre cultura de rua. E um sobre...manifestações, né, artísticas do...acho que era do Rap”*. Guto manifestou-se dizendo: *“essa aí eu não recebi, não!”*. O

professor seguiu vasculhando papéis e dizendo quem havia entregado ou não. Alguns alunos conversavam alheios à fala do professor. Guto era o mais interessado em verificar se havia algum trabalho seu pendente e posicionou-se ao lado do professor.

O professor ressaltou que quem não havia entregado algum trabalho deveria fazê-lo. Manoel disse: *“eu entreguei! Não, eu não fiz isso daí, porque eu apresentei a música, lembra?”*. O professor insistiu, procurando lembrar o que havia pedido: *“o trabalho, a pesquisa sobre...Teve uma pesquisa sobre cultura de rua. E uma outra, é...de uma sugestão, de...das manifestações culturais que estão relacionadas a esta...”*. Guto o interrompeu e disse: *“ninguém fez essa pesquisa!”*. O professor seguiu lembrando que havia sugerido alguns temas, como o grupo Stomp, o Faverock⁷⁷. Guto ainda estava próximo ao professor preocupado em confirmar que não havia pendências de trabalhos seu. Os outros colegas conversavam e passaram a sugerir que assistissem ao vídeo da apresentação. Era quase meio dia e a aula terminaria às 12:30h. Guto finalmente conseguiu do professor a resposta de que não estava devendo nenhum trabalho.

Interrompendo a conversa quanto à entrega dos trabalhos, o professor passou a dividir folhas de papel A4 ao meio e distribuir entre os alunos, para que escrevessem suas autoavaliações. Leonardo insistiu para que assistissem ao vídeo, ao que o professor respondeu que assistiriam, mas que, enquanto ele estivesse preparando o equipamento, deveriam escrever: *“o nome de vocês, é...O ano que vocês tão, né. A auto avaliação, falar um pouquinho de vocês, o que que (...) vocês acharam sobre a sua participação, o que que pode melhorar, o que que foi bom”*. Leonardo questionou ao professor se *“a parte oral que a gente falou aqui agora”* não valeria. O professor respondeu que gostaria de *“ter um registro também, escrito”*. Leonardo disse: *“mas, tipo assim, esse negócio de auto avaliação é meio...[gesticulou, como se dissesse mais ou menos]. Tipo assim, o cara foi super mal, se ele falar assim: ‘eu fui bem’, você da ‘A’ pra ele? Isso que eu não entendi”*. O professor respondeu que não, que apenas gostaria de saber o que os alunos pensavam e que a escrita fosse também uma oportunidade de dizerem algo que não falaram diante do grupo.

⁷⁷ Encontro musical que reúne bandas que iniciaram sua trajetória organizando festivais por eles mesmos no Aglomerado da Serra nos anos 90. Informação no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: <<http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/evento/2015/08/faverock-10-anos-depois>>.

O professor passou a cuidar da preparação do equipamento de vídeo. Os alunos ficaram conversando entre si, sem se preocupar em escrever o que lhes havia sido solicitado pelo professor. O professor reforçou o pedido e alguns argumentaram que não tinham lápis, caneta, folha. Continuaram conversando, tentando dividir as poucas canetas que tinham e não atenderam a solicitação do professor, que voltou a cuidar dos equipamentos.

Carlos saiu e voltou com um estojo. Pegou uma caneta e entregou outra a Júlio. Leonardo e estes dois alunos eram os únicos a escrever. O professor reforçou mais uma vez o que havia solicitado, ao que Guto disse que não estava entendendo *“como é que é pra fazer isso”*. O professor esclareceu: *“é pra fazer uma autocrítica. O que que foi legal, o que que não foi legal, sobre a sua própria participação”*. Guto questionou se não poderia fazer isso oralmente e o professor respondeu que não, que queria escrito. Disse ao aluno que esta seria agora sua única pendência. Os alunos conversavam e ninguém mais escrevia. O vídeo ficou pronto e passaram a assisti-lo. Quando faltavam dez minutos para o término da aula, sob mais uma cobrança do professor, escreveram algo e entregaram.

A forma como o professor propôs a autoavaliação e a maneira como os alunos reagiram e se comprometeram com esta solicitação remetem à fragilidade das formalizações durante o projeto. Este foi um aspecto observado desde a fase de estruturação, na realização do contrato pedagógico, no registro dos combinados iniciais. No mesmo sentido, a relação do professor e dos alunos com os trabalhos e pesquisas que entregaram, ou deveriam ter entregado durante o semestre, pareceu-me mais burocrática do que de comprometimento efetivo com os conteúdos. O próprio professor demonstrou incerteza em relação à quais, e para quais alunos, foram pedidos os trabalhos, assim como os alunos pareciam mais preocupados em certificar-se de que não possuíam pendências nas entregas.

Um aspecto que merece ser destacado é o número de alunos presentes em um momento tão importante quanto a avaliação final do projeto. Eram apenas dez alunos. Ocorria uma palestra na escola, no mesmo horário, e a participação dos alunos na palestra seria opcional, *“voluntária”*, segundo o professor. Não sei dizer se todos os ausentes na avaliação estavam realmente na palestra, nem qual seria o tema, mas a avaliação ficou comprometida pelas suas ausências. Vários alunos foram citados, com elogios e críticas, e não tiveram a oportunidade de escutar os colegas ou emitir seus pontos de vista. A avaliação ocorria no horário habitual das

aulas e pareceu-me que houve um descompromisso ou uma falha no planejamento dos tempos escolares neste dia, por parte da escola ou do professor.

Em relação à autoavaliação solicitada para ser entregue escrita, não percebi um sentido claro na solicitação do professor. Concordando com os alunos Leonardo e Guto, sob meu ponto de vista, as falas da turma e do professor naquele dia foram suficientes para explicitar diversos pontos positivos e negativos no processo. A solicitação de autoavaliação pareceu-me, da mesma forma que os trabalhos escritos anteriormente solicitados, mais para atender a demandas burocráticas, com pouco valor de reflexão ou aprendizagem.

O professor permitiu meu acesso a oito das autoavaliações escritas. Não sei se somente estes alunos entregaram ou se outros que não estiveram presentes as escreveram e entregaram em outra ocasião. Dentre às que tive a oportunidade de ler, nenhuma acrescentou nada ao que os alunos já haviam dito oralmente. Foram textos de, em média, quatro a cinco linhas. Alguns contendo frases superficiais como *“Eu participei bem das aulas, porém às vezes sou meio desatento”*; *“Não fiz o suficiente”*; *“Não fiz nada, achei muito legal!”*; *“Houve muita brincadeira no ano inteiro e demasiadas conversas entre nós alunos”*; *“Participei de todas as aulas, soube participar coletivamente. Posso melhorar no silêncio na hora certa”*; *“Eu fiquei melhor em achar um tempo para entrar na música, para me encaixar na música e também fiquei melhor em manter o pulso dentro do ritmo”*.

Mesmo que se desejassem um registro escrito, existiriam outras formas mais eficazes e significativas de realizarem isso. O “portfólio”, ou o “processofólio”, sugerido por Nogueira (2009, p.91) seria uma alternativa. Jolibert (2006, p.217) sugere que sejam anotadas resoluções ou ferramentas que possam ser utilizadas em novas propostas, que poderiam ser fixadas nas paredes ou registradas em pastas individuais dos alunos. Não existe uma orientação única para a formalização das aprendizagens e alternativas criativas podem ser pensadas de acordo com a natureza do projeto. O importante, no entanto, é que a formalização, qualquer que seja o formato, valorize o processo metacognitivo, a reflexão sobre o que, como se aprendeu, e alternativas para qualificar novas ações em projetos.

9.4. Os ciclos de aprendizagens

Alunos e professor tiveram, na avaliação final, uma oportunidade de refletir e retomar todo o processo, na turma, nos subgrupos, reconhecendo as aprendizagens, as lacunas. A certa altura dos debates, Manoel disse quealaria *“uma coisa muito estranha, uma coisa fora do assunto”*. Perguntou se no próximo semestre iriam continuar trabalhando sobre a *“cultura da rua e da favela”*. O professor respondeu que *“não necessariamente”*. Leonardo perguntou se o tema seria livre e Manoel insistiu em sua pergunta. Vários alunos começaram a falar ao mesmo tempo, propondo ideias, dando sugestões de ampliação do repertório. O professor interrompeu as falas e disse que não estavam na época de falar disso.

Um momento de reflexão sobre os processos, no qual os alunos estavam envolvidos, percebendo conquistas e falhas, propondo mudanças de posturas e atitudes, não seria também uma boa oportunidade para que projetassem, sonhassem algumas possibilidades para o próximo semestre? Niza (2015f) atribui um caráter cíclico ao conhecimento e ao trabalho humano. Em que pese a necessidade de cumprimento dos objetivos avaliativos aos quais a turma se dedicava naquela aula, a avaliação não deve ser encarada como um momento estanque e se interliga, pela prática metacognitiva, à possibilidade de novos planejamentos. Para Niza (2015f, p. 522),

é a reflexão crítica sobre os processos de trabalho humano que faz emergir novas representações simbólicas alternativas ou mais aperfeiçoadas. A reflexão avaliadora permite que o conhecimento e o respectivo trabalho humano reiniciem, ciclicamente, uma nova volta da espiral contínua de desenvolvimento do conhecimento e do trabalho humano que o produz (NIZA, 2015f, p. 522).

A conclusão, o momento denominado por Alvarez Leite (2014, p.209) como *“síntese”*, inaugura um novo tempo no qual *“as novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem”*. Na sucessão de ciclos de *“problematização”*, *“desenvolvimento”* e *“síntese”* os alunos assimilariam novos conteúdos e habilidades, incrementando, pela prática metacognitiva, suas capacidades de *“aprender a conhecer”*, *“aprender a fazer”*, *“aprender a ser”* e *“aprender a viver juntos”*, os *“quatro pilares básicos da educação”* (UNESCO, 1998, p.19,20).

Diante disso, a tese de recurso aos projetos de trabalho como alternativa para aulas de Música nas escolas de Educação Básica pressupõe que o professor

assuma a postura de incentivador e mediador destes ciclos de aprendizagens. Neste sentido, os conteúdos específicos da disciplina seriam abordados a partir de demandas autênticas de aprendizagens dos alunos, emergentes de situações concretas e em diálogo com outros campos do conhecimento.

Adotar uma postura pedagógica com estas características implica, entretanto, em assumir concepções educativas e musicais comprometidas com a diversidade cultural e com a democracia. Peças (1999, p.57) ressalta que o projeto é um compromisso social e que “pensar projeto e dizer projeto não é pois necessariamente assumir a democracia, a mudança e a inovação”. O autor dirige suas críticas aos discursos que se utilizam desse recurso como estratégia de visibilidade e promoção ou ainda aos que, “embora sem esse grau de perversão”, apresentam projetos enredados na burocracia didática e em um formalismo árido.

Para além do discurso de adoção dos projetos, é preciso que os educadores musicais que optem por experimentar este recurso em ações práticas dediquem-se a conhecer os fundamentos que sustentam a proposta. As configurações são muitas e precisam ainda ser adequadas a cada contexto. Propostas como as de Hernández (1998b), Niza (2015e), ou Alvarez Leite (1996) acompanharam ou foram pensadas visando reformas mais amplas em instituições ou sistemas de ensino. Essa, entretanto, não é a realidade para muitos educadores musicais nas diversas instituições de ensino público e privado brasileiras.

Peças (1999, p.56) afirma que “não há projeto de mudança num espaço em que o déficit de democracia é visível”. Pacheco (2012, p.15) aponta a incoerência entre se exigir que o professor eduque em autonomia, quando ele mesmo se encontra isolado na sala de aula e hierarquicamente subordinado, pois ninguém pode dar “aquilo que não possui”.

Por se tratar de uma área de conhecimento que não está sujeita às pressões das avaliações sistêmicas oficiais, os professores das artes ou, no caso, de Música, encontram espaços propícios para atuação em projetos em parceria com professores de outras disciplinas ou em suas próprias aulas. No entanto, a coerência com essa opção necessita vir acompanhada de conhecimento e comprometimento com seus fundamentos. Da mesma forma, é preciso o mesmo cuidado em relação à compreensão dos amplos objetivos educacionais inerentes ao espaço escolar, procurando equacioná-los em relação às especificidades da disciplina.

Harmonizar essas especificidades aos objetivos de formação integral, em

inter-relação com os diversos saberes e campos do conhecimento imbricados no contexto escolar, implica em ter em consideração os alunos, suas curiosidades, seus desejos. Dessa forma, cabe ao professor mediar as relações entre os alunos e a música, no sentido da aproximação, do encontro, perpassado por uma múltiplos conteúdos.

Nesse encontro, fundado nas perspectivas da projeção, do trabalho, da criação e da cooperação, a centralidade estaria nas pessoas, no grupo, e não no objeto de conhecimento em si. Dito de outra maneira, valorizar e mediar as relações das pessoas com o saber, com a música, facilitando e promovendo as aprendizagens musicais (Del-Ben, 2011).

Uma das principais virtudes da adoção dos projetos de trabalho como alternativa para aulas de música no contexto escolar é que, para além de respostas a questões objetivas, muitos conteúdos e habilidades podem ser adquiridos a partir dos ciclos de “problematização”, “desenvolvimento” e “síntese” (ALVAREZ LEITE, 2014). Projetos nos quais são percebidas lacunas podem propiciar relevantes reflexões e serem dirigidos e transformados em novos desafios. Neste percurso, muita coisa é aprendida e não se encerra na apresentação do produto final, permanecendo nas pessoas que se envolveram no trabalho.

Em relação à questão colocada por Fonterrada (2008, p.282) referente à necessidade de incluir nas práticas educativo-musicais procedimentos em rede, como alternativa aos “usualmente adotados em educação, de caráter sequencial e linear”, a opção do trabalho por projetos apresenta-se como uma alternativa. A autora defende que a adoção de um desses procedimentos não implica na exclusão do outro. Neste sentido, se o trabalho por projetos apresenta-se configurado como uma ação em rede, o recurso aos “canteiros” (JOLIBERT, 1994b) ou aos “módulos de aprendizagem” (ALVAREZ LEITE, 1996), abrem a possibilidade de integração com procedimentos em linha. Este espaço pode ser destinado à aprendizagem de algum conteúdo específico à concretização do projeto ou até mesmo desvincular-se dele, podendo inclusive dar origem a novas propostas de pesquisas e aprendizagens, ampliando as possibilidades de atuação em rede.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor os projetos de trabalho como alternativa para aulas de música nas escolas de Educação Básica na realidade brasileira implica considerar as diversidades regionais e dos contextos educativos escolares. É preciso ainda ter em vista que os sujeitos envolvidos no processo educativo, professores, alunos, funcionários são “seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história” (DAYRELL, 2006, p.136). Assim considerados, estes sujeitos atribuem diferentes sentidos à escola e aos conteúdos curriculares e, no que diz respeito ao nosso campo específico, às músicas e práticas musicais que, segundo (KLEBER, 2006, p. 288) são construções sociais e “fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados”.

Os projetos de trabalho apresentam-se em cada época ou contexto como um discurso, que se constrói a partir de um campo de interesses e perspectivas, de consonâncias e dissonâncias, em constante movimento. As configurações apresentadas pelos autores que referenciam a presente pesquisa explicitam isso. Entretanto, por mais variadas que sejam as versões, existem algumas características que unem as concepções como um fio condutor: a problematização das situações; a proposta de criar, aprender ou solucionar problemas a partir de situações autênticas; a valorização da participação ativa e interativa; o comprometimento cooperativo dos alunos; a construção das competências; a estratégia de refletir e reelaborar os próprios processos de aprendizagem.

Quanto às práticas observadas na escola Bem-te-vi, o discurso pedagógico construtivista, fundado nos princípios democráticos, favoreceria o estabelecimento de projetos, recurso considerado pela escola como privilegiado nos processos de aprendizagem. No entanto, a proposta de projeto que partiu do “varal de ideias”, transcorreu debates, apresentações e votações que culminaram com a eleição do tema “cultura de rua e da favela” para ser trabalhado nas disciplinas de Arte acabou fragmentado e isolado em cada uma das linguagens.

No que diz respeito ao projeto desenvolvido na turma do 3º Ciclo, objeto deste estudo, as possibilidades de inter-relação com as disciplinas da área de Arte, com outras áreas de conhecimento, e com saberes populares não se concretizou como, potencialmente, poderia. A falta de sustentação pedagógica para as ações do professor no tocante ao trabalho por projetos limitou os potenciais deste recurso. As

principais limitações se deram em função de sua ausência em situações que demandariam sua atuação como mediador e em razão da excessiva preocupação com o produto em detrimento dos processos, a necessária imbricação entre fins e meios (Boutinet, 2002).

Isso não quer dizer, entretanto, que um projeto, com suas subdivisões, não tenha sido desenvolvido, ou que não houve aquisição de competências. A evolução na prática musical percebida na turma e, mais evidentemente, em alguns alunos durante o processo e na apresentação do produto final demonstrou que houve. No mesmo sentido, a fala dos alunos nos momentos avaliativos explicitou o desenvolvimento de diversos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. As aprendizagens estenderam-se inclusive ao professor, que reconheceu falhas no processo e, a partir das reflexões metacognitivas realizadas com os alunos, chegou a propor novas estratégias para as próximas ações.

Sob a perspectiva da postura pedagógica de trabalho por projetos, a prática metacognitiva, a reflexão que envolve os processos e as aprendizagens, pode desdobrar-se em possibilidades de reelaborações, de estabelecimento de novos ciclos de aprendizagens, sucessivos ciclos de “problematização”, “desenvolvimento” e “síntese” (ALVAREZ LEITE, 2014). Esta é a tese que esta pesquisa oferece para reflexão e prática no que diz respeito à inclusão da Música nas escolas de Educação Básica, compreendendo ser este um espaço de formação global e de democratização da cultura. O estudo pretende contribuir para a formulação de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para a inclusão da Música nas escolas, procurando equacionar as especificidades da disciplina às do contexto.

Neste sentido, vale uma consideração a respeito da configuração do espaço físico na escola Bem-te-vi. A escola havia reconfigurado sua estrutura, abolido as salas de aula tradicionais e adotado o formato de salões ambientes, onde os alunos de um mesmo ciclo deveriam se agrupar para dedicar-se autonomamente às suas aprendizagens. Este era o contexto por onde circulavam conteúdos de diversas áreas do conhecimento. No entanto, a sala de Música era um espaço à parte e isolado. As especificidades práticas da disciplina, por um lado, exigem isso, para uma escuta e prática concentrada, para o engajamento nos processos criativos e ainda em função da produção sonora que envolve e pode comprometer os outros ambientes. Por outro lado, como cuidar para que esta especificidade não se transforme em isolamento?

A resposta a esta pergunta remete à conversa que tive a oportunidade de ter com o professor Sergio Niza na sede do MEM, em Lisboa. Na ocasião, perguntei se havia muitos professores das áreas artísticas envolvidos nas ações do movimento. Niza lembrou-se apenas de um, de Música, que inclusive havia recentemente se desligado do grupo. Questionei-o em relação à razão dessa ausência, mas ele não soube me responder ao certo, disse apenas que era assim normalmente.

Aqui retomo a questão apresentada no início deste relatório, a necessidade de estreitamento dos diálogos entre educadores musicais, pedagogos e professores das diversas áreas do conhecimento. Se as práticas artísticas necessitam e devem persistir na luta pelo reconhecimento e pelo espaço nas escolas, não há possibilidade desse espaço ser conquistado pela simples exposição das especificidades. Todas as áreas têm as suas e tensionam em interação no complexo contexto escolar. Frente a isso, a batalha pela presença e reconhecimento deve fundamentar-se na compreensão dos objetivos gerais da Educação Básica e das necessidades de cada área, em constante diálogo, buscando integrar conhecimentos e recursos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Trabalho de projeto e aprendizagem de Matemática. In: ALVAREZ LEITE, L. H. (Coord.). Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural. Belo Horizonte: PBH/SMED, Segrac, 1996. p.35-46 .(Cad 1. Os projetos de Trabalho).
- ABRANTES, P. Trabalho de projeto na escola e no currículo. In: Reorganização curricular do ensino básico: novas áreas curriculares. Lisboa: Ministério da Educação (Portugal), 2002. p. 21-38.
- ALVAREZ LEITE, L. H. A pedagogia de projetos em questão. In: ALVAREZ LEITE, L. H. (Coord.). Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural. Belo Horizonte: PBH/SMED, Segrac, 1996. p.6-13. (Cad 1. Os projetos de Trabalho).
- ALVAREZ LEITE, L. H. Pedagogia de Projetos e Projetos de Trabalho. Revista Presença Pedagógica. v.13, n.73, jan./fev. 2007.
- ALVAREZ LEITE, L. H. Pedagogia de projetos. In: Dicionário crítico da educação. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.
- ALVES, R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- BECKER, H. S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BOGDAN, R C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução de Alvarez, M.J.; Santos, S.B.; Baptista, T.M. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BONA, M. Carl Orff: um compositor em cena. In: MAITEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). Pedagogias em educação musical. Série Educação Musical. Curitiba: Ibplex, 2011.
- BOUTINET, J.P. Antropologia do projeto. 5 ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 12/2013, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, v. 6: Arte. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. Revista Música, Psicologia e Educação. Porto, 2000.

BRITO, T. A. de. Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical. SP: Peirópolis, 2001.

BRUNER, J. A cultura da educação. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS: In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, nov. 2004. Anais... Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 17/05/2017.

DANTAS, C.; RODRIGUES, C. C. Estratégias Metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. Rev. Psicopedagogia, 2013; v. 30, n. 93: 226-235.

DAYRELL, J. A escola como espaço cultura. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

DEL-BEN, L. M. Música nas Escolas. In: Educação Musical Escolar. Programa Salto para o Futuro. Ano XXI. Boletim 08. TV Escola (MEC). Rio de Janeiro: junho, 2011.

DEL-BEN, L. M. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. Revista Música em perspectiva, v.2, n.1, p.110-134, mar. 2009.

DOIN, G. *A Educação Proibida*. Videodocumentário. Argentina. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

FEICHAS, H. F. B.; MACHADO, D. A. O. Projeto Connect na Escola de Música da UFMG. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina; Anais... Londrina, 2009, p. 1052-1058.

FEICHAS, H. F. B.; NARITA, F. M. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. In: Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. v.11, n. 1. Bogotá, D.C., Colômbia, jan./jun. 2016.

FERNANDES, E. F. A pedagogia de projetos e o ensino de música na Educação Básica da cidade de Natal/RN. 2016. Dissertação (Mestrado) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SEMENTES DO NOSSO QUINTAL. Direção: Fernanda Heinz Figueiredo. Zinga, Agência Nacional de Cinema. São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, S. L.F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, 21-29, mar. 2005.

FONSECA, J. G. M. Comentários. In: KATER, C. (Org.). H. J. Koellreutter: o espírito criador e o ensino pré-figurativo. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997. p.58-59. (Cadernos de estudos, n. 6)

FONTEERRADA, M. T.O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

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

FRANÇA, C. C. Por dentro da matriz. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 83-94, mar. 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAINZA, V. H. La improvisacion musical. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Trad. Roberto Cataldo Costa. Coleção Pesquisa Qualitativa. Coordenação: Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAVATÁ et al. Volta ao mundo em 13 escolas São Paulo: Fundação Telefônica : A. G., 2013

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. In: Revista da ABEM, vol. 20, n.28. Londrina, 2012. Págs. 61-80

GREEN, L. Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy. Aldershot: Ashgate, 2008.

GUEDES, M. Trabalho em Projetos no Pré-escolar. Revista Escola Moderna, n.40, 5ª série. Lisboa, 2011.

HERNÁNDEZ, F. O tempo nos projetos de trabalho. Revista Pátio, ano VIII, n.30, Mai/Jun. Porto Alegre, 2004.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Porto Alegre: Revista de Educação, v. 3, n. 4, 2-7, 2001.

HERNÁNDEZ, F. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. Revista Pátio, ano 2, n.6, 27-31, ago/set. Porto Alegre, 1998a.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artmed, 1998b.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, J. Formando crianças produtoras de texto. Tradução de Walkíria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne. v. II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

JOLIBERT, J; JACOB, J. Além dos muros da escola: A escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KEHRWALD, I. P.; GANDOLFO, M.A.P. Pedagogia de Projetos: transgredindo a linearidade. Rede Arte na Escola. 03 dez. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69310>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

KLEBER, M. O. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, 2006.

KOELLREUTTER, H.J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, Carlos (Org.). Educação Musical - Cadernos de estudos, Belo Horizonte, Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, n.6, 1997a, p. 60-68.

KOELLREUTTER, H.J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org.) Educação musical - Cadernos de estudos, Belo Horizonte, Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, n. 6, 1997 b, p.53-59.

LOVATO, A. S. Quando sinto que já sei. Videodocumentário. Brasil. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MACHADO, D. A. O. Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: princípios e práticas. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2016.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2014.

MARTINS, J. S. O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MATEIRO, T.; ILARI, B. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibplex, 2011. (Série Educação Musical).

MENEZES, E. C. A educação musical na ONG Corpo Cidadão. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MENEZES, E. C. Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão. Revista da Abem, Londrina, v.20, n.27, jan/jun 2012, p.43-54.

MENEZES, E. C.; SOUTO, K.C.N. Título: A construção de conceitos pelas crianças em aulas de Música e de Língua Portuguesa e os desafios da formação docente na elaboração de projetos interdisciplinares. In: Congresso ISATT2014 - Universidade do Minho, 2014, Braga, Portugal.

MORGADO, J. C. O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso, Portugal; De facto editores, 2012.

NIZA, S. A Área-Escola: um debate necessário. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; DO Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015a.

NIZA, S. A socialização dos produtos culturais da escola. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015b.

NIZA, S. Como pensamos no MEM a dialética da ação educativa. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015c.

NIZA, S. Pilares de uma prática educativa. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015d.

NIZA, S. Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015e.

NIZA, S. Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015f.

NIZA, S. Uma pedagogia radicada em contratos de trabalho pede um ativo diálogo negocial. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; DO Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015g.

NOGUEIRA, N.R. Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2009.

NOGUEIRA, N.R. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, A. Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; DO Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015.

Ó, Jorge Ramos do. Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In: NIZA, S.; MARCELINO, A. N.; DO Ó, J. R. (Orgs). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições Tinta da China, 2015.

PACHECO, J. Dicionário de valores / José Pacheco. São Paulo: Edições SM, 2012.

PALUDO, Conceição. Metodologia do Trabalho Popular. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEÇAS, A. Uma cultura para o trabalho de projecto. Revista Escola Moderna, Lisboa, n.6. 5a s, 1999.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, B.; ILARI, B. (Orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ebpx, 2011.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.13, 35-43, mar. 2006.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 07-19, set. 2002.

RABITTI, G. À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SANTOS, R. M. S. A noção de mapa em Deleuze e Guattari e as práticas educacionais em música. COLÓQUIO PPGM UNIRIO, 4, 2000. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/26/3282>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SCHAFER, M. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrata, Magda R. G. da Silva e Maria L. Pascoal. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, 45-52, set. 2008.

SOUTO, K.C.N.; MENEZES, E. C. A apropriação do léxico e o uso do dicionário nas aulas de Língua Portuguesa e de Música com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 5, 2015, Lecce, Itália.

STAKE, R. E. A arte da investigação com estudo de caso. Tradução de Ana Maria Chaves. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

STRECK, Danilo R. Pedagogia(s). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo. Cortez, 1998.

VALADARES, J. M. A escola plural. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2000. (Caderno Temático n.4:Projeto Político Pedagógico).

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ALUNOS)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A Educação Musical nas escolas de ensino básico: as possíveis contribuições dos Projetos de Trabalho”. Este estudo é um projeto de pesquisa de doutorado de Evandro Carvalho de Menezes, aluno do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Educação Musical, sob a orientação da Prof.^a Walênia Marília Silva.

Justificativa e objetivos:

A entrada em vigor da lei 11.769/08 que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório do currículo das escolas do ensino básico vem mobilizando o trabalho de profissionais de diversos seguimentos, de pesquisadores a agentes do poder público. Em consonância a estes movimentos, pretendemos nesta pesquisa investigar se, e como, os Projetos de Trabalho, enquanto postura pedagógica, poderiam contribuir na implementação das práticas pedagógico-musicais nas escolas de ensino básico. A escolha da “Escola Bem-te-vi” como campo de pesquisa se deu por sua proposta construtivista, que tem no trabalho por projetos uma importante postura pedagógica.

Procedimentos metodológicos:

Será realizado um trabalho de campo que consistirá na observação de aulas de música na “Escola Bem-te-vi”, nos níveis do ensino fundamental e ensino médio. Os dados serão colhidos através de registros em áudio, fotos, vídeos e documentos diversos. Serão também realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, alunos e membros da comunidade escolar.

Possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação:

A pesquisa não oferece riscos significativos a você, aos seus colegas e aos professores e funcionários da escola, uma vez que o pesquisador estará presente observando o cotidiano escolar e as aulas de música, sem interferir nos horários e rotinas da escola e das aulas. O possível desconforto que a presença do pesquisador poderia causar será minimizado pela observância, pelo pesquisador, de todas as normas internas da escola e éticas em relação à pesquisa e às pessoas, alunos, professores e membros da comunidade escolar. Os registros em áudio, fotos e vídeos, assim como o conteúdo de alguma eventual entrevista, serão usados apenas para esta pesquisa e não serão divulgados em nenhum outro meio que não seja nos meios acadêmicos com finalidade de divulgação de pesquisas. Estes registros poderão ser armazenados por até cinco anos após o fim da pesquisa, no local de trabalho do pesquisador, sob sua responsabilidade e restrito acesso, com posterior descarte. Os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos em artigos científicos e apresentações em congressos de pesquisa. Será garantido o sigilo quanto à identidade dos sujeitos envolvidos e quanto à identificação da escola.

Benefícios:

O estudo tem como objeto a postura pedagógica do educador musical no contexto escolar e, nesse sentido, contribuirá nos debates quanto à implementação da música como conteúdo curricular nas escolas de ensino básico.

Direitos dos participantes da pesquisa:

- Você será esclarecido, a qualquer momento, se tiver qualquer dúvida em relação a esta pesquisa;
- Você terá plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, perda de benefícios ou prejuízos, seja em relação ao processo de aprendizagem na escola ou em relação aos aspectos afetivos e sociais;

- Será garantido o sigilo quanto à sua identidade e quanto a sua escola durante todas as fases da pesquisa;
- Você receberá uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido;
- A participação nesta pesquisa não acarretará a você nenhum custo e também nenhuma compensação financeira adicional.
- Os pesquisadores declaram cumprir todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução CNS 466/12.

Dúvidas e esclarecimentos:

Para dúvidas ou esclarecimentos, entre em contato com o pesquisador através do e-mail: menezesevandro@yahoo.com.br ou pelo telefone (31) 91095026. Para maiores informações você pode entrar em contato com a COEP – Comitê de Ética em Pesquisa UFMG - pelo telefone (31) 3409-4592, ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, 31.270-901.

Converse com seus pais ou pessoa responsável por você, que também está recebendo esclarecimentos para autorizar sua participação nesta pesquisa e, caso concorde e aceite participar, assine e date este documento. Uma via é sua, para você guardar. A outra, favor devolver ao pesquisador.

Eu, _____, abaixo assinado, havendo recebido todos os esclarecimentos acima citados, e ciente dos meus direitos, concordo e aceito participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação dos resultados em periódicos, revistas, bem como apresentação em congressos, workshops e quaisquer eventos de caráter científico.

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2015.

Assinatura do(a) aluno(a)
(rubricar também a primeira folha)

Prof.^a Dr.^a Walênia Marília Silva-Orientadora
Pesquisadora/Orientadora
walenia.silva@gmail.com
(31)3409-4707

Evandro Carvalho de Menezes
Pesquisador/Doutorando
menezesevandro@yahoo.com.br
(31)3409-5199

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS)

Seu filho(a) _____ está sendo convidado a participar da pesquisa “A Educação Musical nas escolas de ensino básico: as possíveis contribuições dos Projetos de Trabalho”. Este estudo é um projeto de pesquisa de doutorado de Evandro Carvalho de Menezes, aluno do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Educação Musical, sob a orientação da Prof.^a Walênia Marília Silva.

Justificativa e objetivos:

A entrada em vigor da lei 11.769/08 que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório do currículo das escolas do ensino básico vem mobilizando o trabalho de profissionais de diversos seguimentos, de pesquisadores a agentes do poder público. Em consonância a estes movimentos, pretendemos nesta pesquisa investigar se, e como, os Projetos de Trabalho, enquanto postura pedagógica, poderiam contribuir na implementação das práticas pedagógico-musicais nas escolas de ensino básico. A escolha da “Escola Bem-te-vi” como campo de pesquisa se deu por sua proposta construtivista, que tem no trabalho por projetos uma importante postura pedagógica.

Procedimentos metodológicos:

Será realizado um trabalho de campo que consistirá na observação de aulas de música na “Escola Bem-te-vi”, nos níveis do ensino fundamental e ensino médio. Os dados serão colhidos através de registros em áudio, fotos, vídeos e documentos diversos. Serão também realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, alunos e membros da comunidade escolar.

Possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação:

A pesquisa não oferece riscos significativos aos participantes, uma vez que a metodologia consistirá na inserção do pesquisador no ambiente escolar e nas aulas de música como observador participante, sem interferência nos horários e rotinas da escola e das aulas. Os riscos mínimos previstos seriam algum desconforto que a presença do pesquisador, no cotidiano da escola, colhendo os dados, poderia causar aos participantes e quanto à utilização dos dados. Para minimizá-los, esta inserção se dará com observância a todas as normas internas da escola e éticas em relação à pesquisa, ao local e sujeitos envolvidos. Os dados coletados serão usados apenas para esta pesquisa e armazenados por até cinco anos após o fim da pesquisa nas dependências do departamento ou órgão equivalente ao qual o pesquisador está vinculado, sob sua responsabilidade e restrito acesso, com posterior descarte. Os resultados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos em artigos científicos e apresentações em congressos de pesquisa. Será garantido o sigilo quanto à identidade dos sujeitos envolvidos e da instituição coparticipante.

Benefícios:

O estudo tem como objeto a postura pedagógica do educador musical no contexto escolar e, nesse sentido, contribuirá nos debates quanto à implementação da música como conteúdo curricular nas escolas de ensino básico.

Direitos dos participantes da pesquisa:

- Os participantes serão esclarecidos sobre a pesquisa em quaisquer aspectos que desejarem;
- Aos participantes será garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, perda de benefícios ou prejuízos, seja em relação ao processo de aprendizagem na escola ou em relação aos aspectos afetivos e sociais;

- Será garantido o sigilo quanto à identidade dos participantes e da instituição coparticipante durante todas as fases da pesquisa;
- Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será fornecida aos participantes;
- A participação no estudo não acarretará custos para você e também nenhuma compensação financeira adicional.
- Os pesquisadores declaram cumprir todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução CNS 466/12.

Dúvidas e esclarecimentos:

Para dúvidas ou esclarecimentos, entre em contato com o pesquisador através do e-mail: menezesevandro@yahoo.com.br ou pelo telefone (31) 91095026. Para maiores informações você pode entrar em contato com a COEP – Comitê de Ética em Pesquisa UFMG - pelo telefone (31) 3409-4592, ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, 31.270-901.

Caso autorize seu filho(a) a participar do estudo, solicitamos que assine e date este documento. Uma via é sua, para seu arquivo. A outra, favor devolver ao pesquisador.

Eu, _____, abaixo assinado, havendo recebido todos os esclarecimentos acima citados, e ciente dos meus direitos e dos direitos do meu filho(a), concordo e autorizo a participação do meu filho(a) nesta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação dos resultados em periódicos, revistas, bem como apresentação em congressos, workshops e quaisquer eventos de caráter científico.

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2015.

Assinatura do responsável pelo aluno(a)
(rubricar também a primeira folha)

Prof.ª Dr.ª Walênia Marília Silva-Orientadora
Pesquisadora/Orientadora
walenia.silva@gmail.com
(31)3409-4707

Evandro Carvalho de Menezes
Pesquisador/Doutorando
menezesevandro@yahoo.com.br
(31)3409-5199

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PROFESSORES, COORDENADORES E MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A Educação Musical nas escolas de ensino básico: as possíveis contribuições dos Projetos de Trabalho”. Este estudo é um projeto de pesquisa de doutorado de Evandro Carvalho de Menezes, aluno do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Educação Musical, sob a orientação da Prof.^a Walênia Marília Silva.

Justificativa e objetivos:

A entrada em vigor da lei 11.769/08 que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório do currículo das escolas do ensino básico vem mobilizando o trabalho de profissionais de diversos seguimentos, de pesquisadores a agentes do poder público. Em consonância a estes movimentos, pretendemos nesta pesquisa investigar se, e como, os Projetos de Trabalho, enquanto postura pedagógica, poderiam contribuir na implementação das práticas pedagógico-musicais nas escolas de ensino básico. A escolha da “Escola Bem-te-vi” como campo de pesquisa se deu por sua proposta construtivista, que tem no trabalho por projetos uma importante postura pedagógica.

Procedimentos metodológicos:

Será realizado um trabalho de campo que consistirá na observação de aulas de música na “Escola Bem-te-vi”, nos níveis do ensino fundamental e ensino médio. Os dados serão colhidos através de registros em áudio, fotos, vídeos e documentos diversos. Serão também realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, alunos e membros da comunidade escolar.

Possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação:

A pesquisa não oferece riscos significativos aos participantes, uma vez que a metodologia consistirá na inserção do pesquisador no ambiente escolar e nas aulas de música como observador participante, sem interferência nos horários e rotinas da escola e das aulas. Os riscos mínimos previstos seriam algum desconforto que a presença do pesquisador, no cotidiano da escola, colhendo os dados, poderia causar aos participantes e quanto à utilização dos dados. Para minimizá-los, esta inserção se dará com observância a todas as normas internas da escola e éticas em relação à pesquisa, ao local e sujeitos envolvidos. Os dados coletados serão usados apenas para esta pesquisa e armazenados por até cinco anos após o fim da pesquisa nas dependências do departamento ou órgão equivalente ao qual o pesquisador está vinculado, sob sua responsabilidade e restrito acesso, com posterior descarte. Os resultados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos em artigos científicos e apresentações em congressos de pesquisa. Será garantido o sigilo quanto à identidade dos sujeitos envolvidos e da instituição coparticipante.

Benefícios:

O estudo tem como objeto a postura pedagógica do educador musical no contexto escolar e, nesse sentido, contribuirá nos debates quanto à implementação da música como conteúdo curricular nas escolas de ensino básico.

Direitos dos participantes da pesquisa:

- Os participantes serão esclarecidos sobre a pesquisa em quaisquer aspectos que desejarem;
- Aos participantes será garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, perda de benefícios ou prejuízos de qualquer natureza;

- Será garantido o sigilo quanto à identidade dos participantes e da instituição coparticipante durante todas as fases da pesquisa;
- Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será fornecida aos participantes;
- A participação no estudo não acarretará custos para você e também nenhuma compensação financeira adicional.
- Os pesquisadores declaram cumprir todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução CNS 466/12.

Dúvidas e esclarecimentos:

Para dúvidas ou esclarecimentos, entre em contato com o pesquisador através do e-mail: menezesevandro@yahoo.com.br ou pelo telefone (31) 91095026. Para maiores informações você pode entrar em contato com a COEP – Comitê de Ética em Pesquisa UFMG - pelo telefone (31) 3409-4592, ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, 31.270-901.

Caso concorde em participar do estudo, solicitamos que assine e date este documento. Uma via é sua, para seu arquivo. A outra, favor devolver ao pesquisador.

Eu, _____, abaixo assinado, havendo recebido todos os esclarecimentos acima citados, e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação dos resultados em periódicos, revistas, bem como apresentação em congressos, workshops e quaisquer eventos de caráter científico.

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2015.

Assinatura do participante
(rubricar também a primeira folha)

Prof.ª Dr.ª Walênia Marília Silva-Orientadora
Pesquisadora/Orientadora
walenia.silva@gmail.com
(31)3409-4707

Evandro Carvalho de Menezes
Pesquisador/Doutorando
menezesevandro@yahoo.com.br
(31)3409-5199

APÊNDICE 4: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SU)

- 1) Conte-me sobre sua formação pessoal e profissional.
- 2) Em quais campos profissionais você atua?
- 3) Descreva suas concepções quanto à Educação Musical escolar.
- 4) Na sua prática profissional como educador você se baseia em algum referencial teórico?
- 5) Quais conteúdos e habilidades você considera mais importantes serem desenvolvidos pelos alunos e alunas nas suas aulas de música?
- 6) Como você avalia o desenvolvimento destes conteúdos e habilidades pelos alunos?
- 7) Como você descreve e avalia os trabalhos desenvolvidos nas seis turmas, do primeiro ciclo ao ensino médio, em relação ao “Projeto Festa da Cultura Popular Brasileira”.

ANEXO 1: LETRA DA CANÇÃO “DESABAFO”

Autor: Marcelo D2

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marcelo-d2/1331318/>

Acessado em: 03/05/2017

"Deixa, deixa, deixa
Eu dizer o que penso desta vida
Preciso demais desabafar"

D2:
Segura!
"Deixa, deixa, deixa
Eu dizer o que penso desta vida
Preciso demais desabafar"

Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse
Que falador passa mal e você me disse
Que cada um vai colher o que plantou
Porque raiz sem alma, como o Flip falou, é triste

A minha busca é na batida perfeita
Sei que nem tudo tá certo, mas com calma se ajeita
Por um mundo melhor eu mantenho minha fé
Menos desigualdade, menos tiro no pé

Andam dizendo que o bem vence o mal
Por aqui vou torcendo pra chegar no final
É, quanto mais fé, mais religião
A mão que mata, reza, reza ou mata em vão
Me contam coisas como se fossem corpos
Ou realmente são corpos, todas aquelas coisas
Deixa pra lá, eu devo tá viajando
Enquanto eu falo besteira, nego vai se matando
Então

Deixa,deixa,deixa
Eu dizer o que penso dessa vida
Preciso demais desabafar

Deixa,deixa,deixa
Eu dizer o que penso dessa vida
Preciso demais desabafar

Ok, então vamo lá, diz
Tu quer a paz, eu quero também
Mas o Estado não tem direito de matar ninguém
Aqui não tem pena de morte, mas segue o pensamento
O desejo de matar de um Capitão Nascimento
Que, sem treinamento, se mostra incompetente
O cidadão por outro lado se diz impotente, mas
A impotência não é uma escolha também
De assumir a própria responsabilidade
Hein?

Que cê tem e mente, se é que tem algo em mente
Porque a bala vai acabar ricocheteando na gente
Grandes planos, paparazzo demais
O que vale é o que você tem e não o que você faz
Celebridade é artista, artista que não faz arte
Lava a mão como Pilatos achando que já fez sua parte
Deixa pra lá, eu continuo viajando
Enquanto eu falo besteira nego vai, vai
Então deixa

Deixa,deixa,deixa
Eu dizer o que penso dessa vida
Preciso demais desabafar

Deixa,deixa,deixa
Eu dizer o que penso dessa vida
Preciso demais desabafar

ANEXO 2: LETRA DA CANÇÃO “SANGUE BOM”

Autor: Marcelo D2

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marcelo-d2/88565/>

Acessado em: 03/05/2017

A vida é um eterno perde e ganha
Um dia a gente perde
No outro a gente apanha
Apanha e nem por isso a gente vai fugir da luta
Num vou baixar a cabeça prá nenhum filho da puta

As pedras no caminho a gente chuta
É super natural
Não deixo abaixar minha moral
Tenho que me manter em movimento
A vida não é mole
Mas qualquer parada enfrento, enfrento

Tão louco você pensa que está
E se é que está
Tão louco você pode ficar

Se a vida não é do jeito que cê quis
A ideia é procurar
O caminho que te deixa feliz

Ficar do lado do bem
Eu fico também
Se o papo for atitude
Não tem pra ninguém

A questão aqui é o sangue bom é quem
Se a felicidade tá numa nota de cem

Will:

A lot of brothers, they tried
But they need to try harder
I shared my views a day other
Find a way to some order
But they'd be lacking a map
Stuck in the cage
Living in chack and a trap
Where no key to my laps
Just take a look at you now
Why you ask for looking
Don't be a fool and
Given mistaken
For the good opportunity upon
Take a look around
Brothers forever be loosing their mind

And their soul
That goes by
But I'm keeping them strong
Keep them a'head up
Just look to for the lone
Jeopardy!
I'm trying trying to overwrite the wrong
I'm here till I'm thick and thin
And again and again
Bring it, I'm about to win
Look back then
Because I'm sick and
Damn' tried to sing
Yeah, I got the good blood
A sangue bom blood
Ake a sip, go, I guarantee
It's good stuff, good stuff

Do lado de cá faço a conexão
Do lado de lá só pinta sangue bom
Chego no fim do caminho nem que vá à pé
Então me diga com quem andas
E te direi quem é

Do lado de cá faço a conexão
Do lado de lá só pinta sangue bom
Chego no caminho nem que vá à pé
Me diga com quem andas
E te direi quem é

Aí CB!
Sangue bom que é sangue bom
É considerado quem qualquer lugar
Tem que saber chegar
Sem papo torto

Chega no sapatinho
Mantenha o respeito
A procura da batida perfeita
Eu represento o hip hop rio
Já é
Já é
Parceiro

Laia laia laia oba oba ôô

ANEXO 3: LETRA DA CANÇÃO “NEGRO DRAMA”

Autor: Grupo Racionais Mc's

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63398/>

Acessado em: 03/05/2017

Negro drama Entre o sucesso e a lama Dinheiro, problemas Inveja, luxo, fama	Não foi sempre dito Que preto não tem vez Então olha o castelo irmão Foi você quem fez cuzão	Eu visto preto Por dentro e por fora Guerreiro Poeta entre o tempo e a memória
Negro drama Cabelo crespo E a pele escura A ferida, a chaga À procura da cura	Eu sou irmão Dos meus trutas de batalha Eu era a carne Agora sou a própria navalha	Ora Nessa história Vejo o dólar E vários quilates Falo pro mano Que não morra e também não mate
Negro drama Tenta ver E não vê nada A não ser uma estrela Longe, meio ofuscada	Tin, tin Um brinde pra mim Sou exemplo de vitórias Trajetos e glórias, glórias	O tic-tac Não espera veja o ponteiro Essa estrada é venenosa E cheia de morteiro
Sente o drama O preço, a cobrança No amor, no ódio A insana vingança	O dinheiro tira um homem da miséria Mas não pode arrancar De dentro dele A favela	Pesadelo É um elogio Pra quem vive na guerra A paz nunca existiu
Negro drama Eu sei quem trama E quem tá comigo O trauma que eu carrego Pra não ser mais um preto fodido	São poucos Que entram em campo pra vencer A alma guarda O que a mente tenta esquecer	Num clima quente A minha gente sua frio Vi um pretinho Seu caderno era um fuzil Um fuzil
O drama da cadeia e favela Túmulo, sangue Sirene, choros e vela	Olho pra trás Vejo a estrada que eu trilhei Mó cota Quem teve lado a lado E quem só fico na bota	Negro drama Crime, futebol, música, caraio Eu também não consegui fugir disso aí Eu só mais um Forrest Gump é mato Eu prefiro contar uma história real Vô conta a minha
Passageiro do Brasil São Paulo Agonia que sobrevivem Em meia às honras e covardias	Entre as frases Fases e várias etapas Do quem é quem Dos mano e das mina fraca	Daria um filme Uma negra E uma criança nos braços Solitária na floresta De concreto e aço
Periferias, vielas e cortiços Você deve tá pensando O que você tem a ver com isso	Negro drama de estilo Pra ser E se for Tem que ser Se temer é milho	Veja Olha outra vez O rosto na multidão A multidão é um monstro Sem rosto e coração
Desde o início Por ouro e prata Olha quem morre Então veja você quem mata	Entre o gatilho e a tempestade Sempre a provar Que sou homem e não covarde	Ei, São Paulo Terra de arranha-céu A garoa rasga a carne É a Torre de Babel
Recebe o mérito, a farda Que pratica o mal Me ver Pobre, preso ou morto Já é cultural	Que Deus me guarde Pois eu sei Que ele não é neutro Vigia os rico Mas ama os que vem do gueto	
Histórias, registros Escritos Não é conto Nem fábula Lenda ou mito		

Família brasileira
Dois contra o mundo
Mãe solteira
De um promissor
Vagabundo

Luz, câmera e ação
Gravando a cena vai
Um bastardo
Mais um filho pardo
Sem pai

Ei, Senhor de engenho
Eu sei bem quem você é
Sozinho, cê num guenta
sozinho
Cê num entra a pé

Cê disse que era bom
E a favela te ouviu
Lá também tem
Whisky, Red Bull
Tênis Nike e fuzil

Admito
Seus carro é bonito
É, eu não sei fazê
Internet, videocassete
Os carro loco

Atrasado
Eu tô um pouco sim
Tô, eu acho
Só que tem que

Seu jogo é sujo
E eu não me encaixo
Eu sô problema de montão
De carnaval a carnaval
Eu vim da selva
Sou leão
Sou demais pro seu quintal

Problema com escola
Eu tenho mil, mil fitas
Inacreditável, mas seu filho me
imita
No meio de vocês
Ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria
Gíria não, dialeto

Esse não é mais seu
Ó, subiu
Entrei pelo seu rádio
Tomei, cê nem viu
Nós é isso ou aquilo

O quê?
Cê não dizia?
Seu filho quer ser preto
Rááá
Que ironia

Cola o pôster do 2Pac aí
Que tal?
Que cê diz?
Sente o negro drama
Vai
Tenta ser feliz

Ei bacana
Quem te fez tão bom assim?
O que cê deu
O que cê faz,
O que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic
Quer dizer kit
De esgoto a céu aberto
E parede madeirite

De vergonha eu não morri
To firmão
Eis-me aqui

Você, não
Cê não passa
Quando o mar vermelho abriu

Eu sou o mano
Homem duro
Do gueto, Brown
Obá

Aquele louco que não pode
errar
Aquele que você odeia
Amar nesse instante
Pele parda
Ouço funk
E de onde vem
Os diamantes
Da lama

Valeu mãe
Negro drama
Drama, drama, drama

Aê, na época dos barracos de
pau
Lá na Pedreira, onde vocês
tavam?
O que vocês deram por mim?
O que vocês fizeram por mim?
Agora tá de olho no dinheiro
que eu ganho
Agora tá de olho no carro que
eu dirijo
Demorou, eu quero é mais
Eu quero até sua alma
Aí, o rap fez eu ser o que sou

Ice Blue, Edy Rock e KL Jay e
toda a família
E toda geração que faz o rap
A geração que revolucionou
A geração que vai revolucionar
Anos 90, século 21
É desse jeito

Aê, você sai do gueto,
Mas o gueto nunca sai de você,
morou irmão?
Você tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho em
você, morou?
Sabe por quê?
Pela sua origem, morou irmão?
É desse jeito que você vive
É o negro drama
Eu não li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama,
Eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama
Aí dona Ana, sem palavras,
A senhora é uma rainha, rainha

Mas aê, se tiver que voltar pra
favela
Eu vou voltar de cabeça
erguida
Porque assim é que é
Renascendo das cinzas
Firme e forte, guerreiro de fé.
Vagabundo nato!