



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO



OLÍVIA AUGUSTA BENEVIDES MARQUES

Brasília-DF

2016

**OLÍVIA AUGUSTA BENEVIDES MARQUES**

**PEQUENOS ENREDOS NAS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA:  
O QUE CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE A AULA DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música.

**Área de concentração:** Música em Contexto.

**Linha de pesquisa:** Concepções e Vivências em Educação Musical.

**Orientadora:** Profa. Dra. Delmary V. de Abreu

**Brasília  
2016**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender por meio das narrativas como as crianças dos anos iniciais veem as aulas de música nas Escolas Parque de Brasília. O campo empírico são as cinco Escolas Parque de Brasília. Os colaboradores da pesquisa são crianças de uma turma de cada escola do 5º ano do ensino fundamental. Baseado nos estudos da Sociologia da Infância de Manoel Sarmiento a pesquisa utiliza os conceitos da criança como ator social e culturas da infância e dos ideais de Anísio Teixeira, conceitos que tratam do contexto das Escolas Parque de Brasília. A metodologia empregada consiste na Pesquisa (Auto)biográfica, e como instrumento de coleta de informações as Rodas de Conversa. Dentro da perspectiva (Auto)biográfica foi possível construir princípios explicativos para pensarmos *com* o aluno que tipo de escola, professores e aula de música queremos. Alguns desses princípios se norteiam em uma escola divertida, que acolhe, ensina musicalmente e constrói valores para a vida. E isso também são questões que pertencem a área de educação musical. É o sentido da escola com música que nos levam a pensar em uma educação musical escolar preocupada com o sujeito que, nos processos criativos musicais, seja tocando ou cantando, faça música de forma divertida. Acredito que as narrativas infantis aqui escutadas poderão gerar um novo modo de ouvir histórias produzidas no espaço escolar *com* crianças e *com* músicas. Isso possibilita para que ideias, proposições e, quem sabe, conceitos e princípios possam emergir conhecimentos gerados a partir das narrativas infantis.

**Palavras chave:** Escolas Parque; Anos iniciais; Ensino de música; Narrativas infantis; Pesquisa (Auto) biográfica.

## ABSTRACT

This research aims to understand through the narratives how the children of the early years see the music classes in the Park Schools of Brasilia. The empirical field is the five Schools of Brasilia Park. The research collaborators are children of a class from each school in the fifth year of elementary school. Based on the studies of the Sociology of Childhood of Manoel Sarmiento the research uses the concepts of the child as social actor and cultures of childhood and the ideals of Anísio Teixeira, concepts that deal with the context of the Schools of Brasilia. The methodology used consists of the (Auto) biographical Research, and as an instrument of information gathering the Conversation Wheels. Within the (Auto) Biographical perspective it was possible to construct explanatory principles to think with the student what kind of school, teachers and music class we want. Some of these principles are guided by a fun school that welcomes, teaches, and builds values for life. And these are also issues that belong to the area of music education. It is the sense of the school with music that lead us to think of a school musical education concerned with the subject who, in the creative processes of music, is playing or singing, make music in a fun way. I believe that the children's narratives heard here may generate a new way of listening to stories produced in the school space with children and music. This allows ideas, propositions, and, perhaps, concepts and principles to emerge, knowledge generated from children's narratives.

**Keywords:** Schools Park; Initial years; Teaching music; Children's narratives; Research (Auto) biographical.

## LISTA DE ABREVIATURAS

**EC** – Escola Classe

**EMB** – Escola de Música de Brasília

**EP** – Escola Parque

**RC** – Rodas de Conversa

**SEDF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**UnB** – Universidade de Brasília

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**CEF** – Centro de Ensino Fundamental

**DF** – Distrito Federal

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

|   |       |
|---|-------|
| <b>Figura 1</b> – Ilustração de Jangjun.....                                    | p. 01 |
| <b>Figura 2</b> – Ilustração de Jangjun.....                                    | p. 11 |
| <b>Figura 3</b> – Ilustração de Jangjun.....                                    | p. 16 |
| <b>Figura 4</b> – Ilustração de Jangjun.....                                    | p. 26 |
| <b>Figura 5</b> – Ilustração de Jangjun.....                                    | p. 37 |
| <b>Figura 6</b> – Boneco Thor.....  | p. 49 |
| <b>Figura 7</b> – Foto da EP 307/308 sul.....                                   | p. 51 |
| <b>Figura 8</b> – Foto da EP 313/314 sul.....                                   | p. 52 |
| <b>Figura 9</b> – Foto da EP 303/304 norte.....                                 | p. 54 |
| <b>Figura 10</b> – Foto da EP 210/211 norte.....                                | p. 55 |
| <b>Figura 11</b> – Foto da EP 210/211 sul.....                                  | p. 57 |
| <b>Figura 12</b> – Ilustração de Jangjun.....                                   | p. 65 |
| <b>Figura 13</b> – Ilustração de Jangjun.....                                   | p. 68 |
| <b>Figura 14</b> – Ilustração de Jangjun.....                                   | p. 76 |
| <b>Figura 15</b> – Ilustração de Jangjun.....                                   | p. 82 |
| <b>Figura 16</b> – Ilustração de Jangjun.....                                   | p. 90 |
| <br>  |       |
| <b>Quadro 1</b> – Escolas Parque Previstas e Construídas em Brasília.....       | p. 49 |
| <b>Quadro 2</b> – Quantitativo de professores que atuam nas EPs de Brasília.... | p. 58 |

*"Ainda que pareça excessivo, para os adultos que somos, sem a voz da criança não há descoberta possível, nem poesia, nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento, nenhuma comunhão." Javier Naranjo*

## **OBRIGADA...**

A Deus, meu Mestre, pela sua presença na minha vida.

Aos meus pais, familiares e amigos por seu carinho, apoio e colaboração constante em toda a minha trajetória.

A Luiz Fernando pela ajuda e presença amorosa em todos os momentos.

A Delmary Vasconcelos de Abreu por sua generosidade, dedicação, empenho e profissionalismo imprescindível na minha trajetória acadêmica.

Às professoras pela solicitude em participar da minha banca: Maria da Conceição Passeggi, Claudia Ribeiro Bellochio e Silmara Carina Munhoz.

As equipes profissionais de todas as Escolas Parque de Brasília por seu apoio e generosidade.

Aos professores e colaboradores das Escola Parque de Brasília pela gentileza em participar da pesquisa.

Ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da UnB.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação e Mestrado pela amizade e companheirismo e em especial a Andrea Matias Queiroz.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa GEMAB pela amizade e contribuições.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), pelo Afastamento Remunerado para Estudos concedido.

# SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ERA UMA VEZ.....</b>   | <b>11</b> |
| <b>A VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS E O “RESPEITO PELA PERSONALIDADE INFANTIL” .....</b>               | <b>17</b> |
| Ensino de Música nos anos iniciais .....  | 18        |
| Ensino de Música nos anos iniciais das Escolas Parque de Brasília.....  | 21        |
| Ouvindo as crianças em pesquisas na área de Educação Musical .....  | 24        |
| <b>“A CRIANÇA – CENTRO DA ESCOLA”: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS .....</b>                              | <b>27</b> |
| Crianças como atores sociais .....  | 27        |
| Culturas da Infância.....   | 30        |
| Infância e Contemporaneidade.....   | 32        |
| A criança na visão de Anísio Teixeira .....   | 34        |
| “Universidades Infantis” na perspectiva de Anísio Teixeira .....  | 36        |
| Aspectos teóricos-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica .....  | 39        |
| Projeto do vir a ser uma pesquisadora narrativa .....   | 41        |
| Instrumento de coleta de informações: Rodas de Conversa .....   | 47        |
| <b>“EDUCAR É CRESCER. E CRESCER É VIVER. EDUCAÇÃO É ASSIM, VIDA NO SENTIDO MAIS AUTÊNTICO DA PALAVRA” .....</b> | <b>50</b> |
| Campo empírico da pesquisa .....  | 50        |
| Escola Parque 307/308 sul .....   | 52        |
| Escola Parque 313/314 sul .....   | 53        |
| Escola Parque 303/304 norte.....  | 55        |
| Escola Parque 210/211 norte.....  | 56        |
| Escola Parque 210/211 sul .....   | 58        |
| Inserção no campo empírico.....   | 59        |
| Realização das Rodas de Conversa.....   | 61        |
| Processo de análise.....  | 65        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>ESCOLAS... “SÃO CASAS DE CRIANÇAS, ONDE A VIDA CORRE ALEGRE, DIVERTIDA, CHEIA DE CORES, MOVIMENTO, RISO E SOM.” .....</b> | <b>67</b>  |
| “... Aqui é meu segundo lar... É minha segunda casa...” .....  | 69         |
| “ Eu acho a Escola Parque legal, divertida, também porque tem aulas divertidas. ” .....                                      | 77         |
| “O material que mais vai precisar é amor, carinho, paixão, essas coisas assim de sentimento. ” .....                         | 83         |
| <br>   |            |
| <b>ENTÃO...“ESCOLA DE VIDA E EXPERIÊNCIA” .....</b>  | <b>91</b>  |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>96</b>  |
| <br>   |            |
| <b>APÊNDICE .....</b>  | <b>103</b> |

## ERA UMA VEZ...



*Ilustração: Jangjun*

Ao escutar essas palavras introdutórias, as crianças são transportadas para o mundo das histórias ou das narrativas. É o mundo do encantamento. Aqui em Brasília essa frase está pintada na entrada de uma das Escolas Parque da Asa Sul.

Assim, começo a contar um pouco da história das Escolas Parque – EP de Brasília/DF. E, para contar essa história tenho que falar do criador das EPs, um homem à frente do seu tempo, visionário, que se encantou com a educação, e para fazê-la melhor fez disso a sua missão pessoal.

Baiano de Caetité o professor Anísio Spínola Teixeira começou seus estudos na sua cidade natal. Aos 14 anos foi para Salvador estudar num colégio jesuíta experiência esta que marcou de maneira indelével a sua formação acadêmica e humana. Apesar de sua inclinação para o sacerdócio, por causa da pressão dos pais, resolveu cursar direito. Por influência política paterna foi convidado para o cargo de Inspetor Geral do Ensino em Salvador.

O grande contraste entre o colégio da sua juventude que tinha todos os recursos disponíveis para as crianças e a dura realidade das escolas públicas de Salvador fez com que ele se sentisse despreparado para o cargo. Diante disso, em busca de aprimoramento para o seu trabalho se depara com o livro Métodos Americanos de Educação de Omer Buyse. Isso, o levaria, mais tarde, a uma viagem aos Estados Unidos onde encontraria seu grande mentor John Dewey.

Dewey que seguia a corrente filosófica do pragmatismo ou instrumentalismo, como ele assim denominava, acreditava que as ideias só teriam significado se servissem de instrumento para os problemas reais. Uma educação que valorizava a capacidade de pensar das crianças, preparando-os para questionar a realidade. A união da teoria com a prática e a problematização como caminho metodológico, entre outros pressupostos, foram para Anísio a partida de um novo caminho em busca da tão sonhada educação do homem por inteiro.

O Plano Educacional de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, foi gerado a partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma proposta de educação profissionalizante e em tempo integral num bairro com população carente de Salvador, Bahia. Partindo dessa experiência o primeiro Centro de Educação Elementar serviria de modelo para a educação no Brasil. Os centros seriam estruturados por quatro jardins de infância para crianças de quatro a seis anos de idade e as Escolas Classe – EC para as crianças de sete a doze anos. Dentro da concepção de Anísio, a escola primária era dividida em dois setores: o da instrução que seria ministrado nas EC com quatro horas, e o da educação ministrado pela EP com mais quatro horas. Os objetivos do Plano Educacional consistem em:

- a) distribuir equitativa e equidistantemente as escolas, quer na área urbana, quer nas cidades-satélites, de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem interferência com o tráfego de veículos, assegurando-lhes, assim, maior comodidade e não causando intranquilidade aos pais;
- b) concentrar crianças de todas as classes sociais na mesma escola, de forma a permitir que um filho de ministro de Estado estudasse, lado a lado, com o filho de um operário;
- c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- d) romper a rotina do sistema educacional brasileiro, através da elaboração de métodos novos que proporcionassem à criança e ao adolescente uma educação integral;
- e) reunir num só centro todos os cursos de grau médio, permitindo-se

maior sociabilidade aos jovens da mesma idade, os quais, embora frequentando classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc.; f) facilitar o ensino particular, com fixação de áreas para externatos e internatos, vendidas a preço muito baixo, com pagamento facilitado, inclusive até através de bolsas de estudo. (KUBITSCHKEK, 2000)

Foram planejadas 28 EPs, porém somente cinco foram construídas em Brasília. Em 16 de maio de 1960 foi inaugurada na entrequadra 307/308 sul a primeira Escola Parque. Os professores foram selecionados via concurso público.

Para atuar nas aulas de música de canto orfeônico, os professores, além do curso de magistério, tinham que comprovar formação específica em música. Dentro da educação musical o aluno poderia optar por: aula de iniciação musical, apreciação musical, banda rítmica, canto orfeônico, dança folclórica e dentro da técnica instrumental: flauta doce, clarineta, oboé, violino, violoncelo, trompete, trombone e trombone com vara (BEZERRA, 2014, p. 24).

Anos mais tarde, com a construção da Escola Parque 313/314 sul deu-se início a minha trajetória como aluna e, posteriormente, como professora de música nessa escola.

Dessa trajetória, trago lembranças da presença da música no meu percurso escolar. Ao terminar o jardim de infância ingressei em uma escola pública de Brasília, Escola Classe (EC) 316 sul e na quarta série (atual terceiro ano) ficamos sabendo que tinha sido inaugurada uma escola onde uma vez por semana ao invés de irmos para a EC iríamos ter aula na EP. Ainda me lembro da alegria que eu senti ao entrar naquela escola que era ao mesmo tempo assustadora pelo tamanho, mas, ao mesmo tempo me maravilhava com suas aulas de artes visuais, natação, educação física e a mais interessante: a aula de música. A paixão foi imediata, cantar, ensaiar se apresentar no auditório com a presença da plateia. Quanta emoção!

Mais tarde, ao ingressar como professora de música no ano de 1995, em uma Escola Parque, na EP 313/314 sul, inaugurada em 1977, me senti comprometida com as ideias de Anísio Teixeira. Porém, ao ingressarmos em uma EP como professores nem sempre os ideais são mantidos por conta da realidade vivida no cotidiano escolar.

Em minha experiência em sala de aula, me deparei com situações de ensino em que percebia que as crianças, muitas vezes, não demonstravam interesse em se apropriarem das propostas construídas, por mim, para os projetos de música na escola. Isso me angustiava como professora, por não encontrar meios para aproximá-los mais no envolvimento com a música. Fui percebendo que, durante esses anos como professora, eu não dava espaço para que as crianças se manifestassem sobre as aulas de música, com exceção dos momentos de avaliação previstos no final do ano letivo, quando na apresentação dos projetos. Constatar que eu não escutava as crianças me fez refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, buscando entender o porquê eu não os escutava. Isso me levou a pensar qual a visão que as crianças têm das aulas de música.

Os motivos de não ter escutado as crianças é um questionamento que me inquieta pois, muitas vezes, percebia que algo não estava funcionando bem. Depois de trabalhar bastante durante todo o ano, via estampada em seus rostos que as aulas, apesar deles demonstrarem por atitudes e também verbalizando que gostavam, não estavam sendo apropriadas por eles da maneira como eu achava que teria de ser.

Na época, eu acreditava que uma avaliação feita no final do ano sobre as apresentações musicais era o suficiente, e me dava por satisfeita e com a sensação de dever cumprido. No ano seguinte, começava com um novo projeto que era elaborado por mim e pelos colegas professores, mas, onde estava a voz do aluno sobre o que achava do projeto que iria construir comigo durante o ano letivo?

Lembro que eu sempre dizia que sem eles eu não poderia fazer nada e que precisava deles, mas a parceria não existia na prática, porque era sempre uma relação vertical, sem autoritarismo é bem verdade, mas reconheço, que eles só eram ouvidos realmente quando cantavam. Nesse momento, eu era todo ouvidos, para a técnica emitida na menor sutileza de cada voz. Porém, quanto as aulas, a escuta era bem diferente. Isso me levou a alguns questionamentos como: O que as crianças teriam a dizer sobre o modo como vivenciam as experiências musicais na escola? Como as crianças interpretam a aula de música? Como imaginam que deveria ser a aula de música na escola?

Essas inquietações me levaram ao objetivo geral da pesquisa que consiste em compreender como crianças dos anos iniciais veem as aulas de música nas Escolas Parque de Brasília. E como objetivos específicos: conhecer as experiências musicais das crianças adquiridas na EP; interpretar qual o sentido da aula de música na EP, e analisar como elas idealizam a música no espaço escolar.

Pesquisa “com” a criança e professores e não sobre elas é o desafio assumido nesta pesquisa. Como lembra Larrosa (1995), é abrir-se a escuta e deixar-se interpelar, afinar os olhos, a sensibilidade, correr riscos. Como diz Sampaio (2014 apud ABRAMOWICZ, p. 210), “pesquisar criança é um pouco buscar algo novo para nós e para elas”.

Mediante esses objetivos traçados para a pesquisa, comecei e elaborar os caminhos investigativos começando pela literatura que aborda sobre a música nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de educação básica. Uma vez que as crianças têm uma trajetória com a música nesse contexto escolar penso que poderão fazer emergir em suas narrativas tanto as suas experiências individuais como uma experiência de grupo.

No segundo capítulo apresento os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa: os estudos da Sociologia da Infância de Sarmiento com os conceitos da criança como ator social e culturas da infância, os ideais de Anísio Teixeira, os aspectos teóricos e metodológicos da Pesquisa Qualitativa e da Pesquisa (Auto)biográfica, o projeto de vir a ser uma pesquisadora narrativa e o instrumento de coleta de informações: rodas de conversa.

No terceiro capítulo é apresentado o campo empírico, a inserção no campo, a realização das rodas de conversa e o processo de análise.

O quarto capítulo consiste de análises feitas a partir das narrativas dos colaboradores divididas em três eixos: 1) A EP como segunda casa; 2) Música na EP é para ser divertida; 3) Professores da EP ensinam música e valores para a vida e as conclusões advindas dessas análises.

Acredito que a relação que essas crianças têm com a música no espaço escolar, contribuem para uma determinada realidade, neste caso, as EPs de Brasília. E, conseqüentemente, evidenciam-se traços comuns de aulas

de música nos anos iniciais vistas numa perspectiva mais ampla em contextos escolares da educação básica.

Alguns aspectos da obra de Anísio Teixeira foram trazidos e evidenciados aos poucos ao longo dessa pesquisa. No princípio somente com sua história e feitos. Depois, um pouco mais na história das Escolas Parque. No momento das análises, mais ainda, mostrando a força do seu legado nas narrativas dos colaboradores sobre as aulas de música nas Escolas Parque de Brasília, e por isso, a escolha pelas frases e citações de Anísio Teixeira que intitulam alguns capítulos deste trabalho.

\*\*\*

## A VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS E O “RESPEITO PELA PERSONALIDADE INFANTIL”<sup>1</sup>



*Ilustração: Jangjun*

Nesse primeiro capítulo para tentar responder as indagações dessa pesquisa, procurei fazer uma revisão de literatura na área de educação musical, que trata de pesquisas relacionadas com crianças para a faixa etária que corresponde às crianças dos anos iniciais, afim de compreender como essa indagação vem sendo discutida. Para mim, como professora, e atualmente como pesquisadora inquieto-me saber se essa discussão na área é tomada e por quais perspectivas.

\*\*\*

---

<sup>1</sup> TEIXEIRA, A.S. Pequena introdução à filosofia da educação. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 7.ed.,1975, p.52

## **Ensino de Música nos anos iniciais**

Sobre os anos iniciais as pesquisas em educação musical têm abordado, em sua maioria, a Lei de nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) e a Lei 11.769/2008 que instituía, até o ano de 2016 o ensino da música como conteúdo obrigatório do componente curricular arte na educação e apontam para situações que se mantêm em constante reflexão por parte daqueles que buscam caminhos para a melhoria do ensino público. Essas pesquisas buscam discutir as mais diferentes situações de ensino em que a música se faz presente no espaço escolar. No caso específico do ensino básico, temos algumas situações que são evidenciadas pelas pesquisas com relação à formação dos docentes em música no espaço escolar (ALVARES 2005; ARROYO 2004; PENNA 2002).

Figueiredo (2013), aponta em primeiro lugar a carência de professores com formação específica em âmbito nacional, mas reconhece que estão sendo tomadas providências através de políticas públicas para melhoria dessa situação como por exemplo o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) que é a oferta de 2ª licenciatura para profissionais já atuantes na educação básica. Embora essas medidas tenham papel fundamental na educação brasileira, ainda são muito recentes, sendo necessário acompanhamento e avaliação para verificar sua eficácia.

No que se refere ao ensino de música para os anos iniciais, os estudos de (BELLOCHIO 2010, 2012, 2014; BELLOCHIO; FIGUEIREDO 2009; JOLY 2007), abordam a formação do professor. De um lado, há o generalista que atua, nos anos iniciais e educação infantil, em todas as áreas do conhecimento, mas que insere a música como uma atividade ou função para a aprendizagem dessas áreas.

É sabido que os professores pedagogos devem atuar com diferentes linguagens e áreas do conhecimento na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, mas nem sempre esses cursos de formação ofertam disciplinas obrigatórias ou optativas que contemplem a formação em música e com professores com graduação e/ou pós-graduação na área para ministrar tais disciplinas no curso de pedagogia. Uma vez que cabe aos cursos de licenciatura em música, em sua maioria, formarem licenciados para atuar no

ensino fundamental e médio, a formação musical em cursos de pedagogia tem sido bastante discutida por pesquisadores da área de educação musical bem como a formação continuada recomendada como meio de possibilitar o desenvolvimento das habilidades e competências musicais de professores generalistas (FIGUEIREDO, BELLOCHIO, JOLY 2007).

Uma vez que o curso de pedagogia tem como premissa preparar o professor para atuar na educação infantil e anos iniciais, os cursos de licenciatura com suas especificidades se preocupam com a formação de profissionais para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas de educação básica. Essa formação no ensino superior está em consonância com a LDB 9394/96 que traz no Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013, p. 34). Isso pode ser melhor compreendido na afirmação de Figueiredo (2010) que,

Deveria ser óbvio, ao analisar o artigo 62 da LDB de 1996, a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento: espera-se um professor licenciado em matemática para ensinar matemática; espera-se um profissional habilitado em língua portuguesa para ser professor de português; com a música não pode ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura. É importante deixar claro que estas considerações são feitas para os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos. (FIGUEIREDO, 2010, p. 04)

Algumas universidades têm nos cursos de pedagogia professores especialistas em música que atuam especificamente com essa área de conhecimento. No Centro de Educação da Universidade de Santa Maria/RS – UFSM encontramos o trabalho de BELLOCHIO e GARBOSA (2010) que trazem bases sobre o assunto. As referidas professoras e pesquisadoras são da área de música e promovem uma formação musical aos alunos do curso de pedagogia em sala de aula e projetos vinculados ao LEM e SOM. Além desses

projetos, há o programa Tocar e Cantar do LEM<sup>2</sup> e o SOM: Serviço de Assessoria e Orientação em Música, encerrado no ano de 2015. O primeiro projeto tem como finalidade oferecer oficinas de música para professores e interessados, focando na formação inicial para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação LEM/CE faz parte dos Laboratórios de Metodologia do Ensino (LAMEN) do Centro de Educação da Universidade de Santa Maria (UFSM). Criado em 1980, o LAMEN é um espaço qualificado para o processo de formação inicial e continuada (BELLOCHIO e GARBOSA, 2010). O Programa Tocar e Cantar do LEM oferece oficinas de música para professores e interessados focando na formação inicial para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As modalidades são: canto coral, flauta doce, violão, percussão, grupo instrumental, linguagem e apreciação musical, vivências musicais e construção de instrumentos musicais.

Além do Tocar e Cantar outro programa que faz parte do LEM é o SOM (Formação, Assessoria e Orientação em Música) que presta assessoria e orienta professores em serviço e futuros; instituições e interessados em música em espaços escolares e não escolares em quatro linhas de atuação: formação musical e pedagógico-musical de professores em serviço; formação musical e pedagógico-musical inicial; concertos didáticos; e orientação de grupos e de profissionais vinculados a bandas. Sobre o programa as referidas autoras constataam que: "...os projetos representam um avanço significativo no campo da educação musical, por envolver a formação profissional de professores, em suas dimensões inicial e continuada, e por serem trabalhos que articulam os cursos de Música – Licenciatura e Pedagogia – Licenciatura; instituição de ensino superior e escolas de educação básica." (BELLOCHIO e GARBOSA 2010, p. 268).

Outro trabalho encontrado nessa perspectiva, é de Martinez (2012), ao relatar que a maioria das professoras que participaram da sua pesquisa realizada em Brasília/DF, sentem falta de um processo de escolarização

---

<sup>2</sup>Programa Tocar e Cantar. Disponível em  
<[http://w3.ufsm.br/lem/index\\_arquivos/noticias1\\_arquivos/tocar\\_cantar.html](http://w3.ufsm.br/lem/index_arquivos/noticias1_arquivos/tocar_cantar.html)>

musical em sua formação e apontam os cursos de formação continuada como uma maneira de sanar esse problema. Para elas, a carência na formação não permite um trabalho mais consistente com as crianças e que o ideal para o desenvolvimento das atividades musicais na educação infantil, seria a presença de um professor especialista.

\*\*\*

### **Ensino de Música nos anos iniciais das Escolas Parque de Brasília**

Em Brasília as EPs, que foram construídas baseadas no atendimento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e atendem em sua maioria, os anos iniciais – Ensino fundamental 1. E, quem atua com esse nível de ensino são professores especialistas, licenciados em alguma das áreas de Arte quais seja: música, teatro, dança e artes visuais. As EPs seguem também os princípios de Anísio Teixeira, que enfatiza que as EPs deveriam ter especialistas no seu quadro de professores:

Ao descrever as inovações implantadas ou planejadas para a formação dos professores primários em nível superior, Anísio Teixeira destacava a necessidade da Escola de Educação vir a formar mestres especializados nas áreas de música, artes, desenho, artes industriais e domésticas, educação física e saúde, com a participação de outras unidades da Universidade do Distrito Federal. (TEIXEIRA, 1997, p. 206)

Sob esse ideal as EPs foram estruturadas, mas, como exceção, trouxe particularidades para o ensino. Ou seja, assim como o pedagogo alega que não tem formação específica e, por isso, não abarca o ensino da música nas suas aulas, da mesma maneira, os professores licenciados em música têm a mesma dificuldade e buscam na formação continuada caminhos para suprir o *déficit* da sua formação para os anos iniciais.

Busquei alguns registros históricos sobre o ouvir as crianças na aula de música em pesquisas realizadas por autores que tratam das Escolas Parque de Brasília/DF. De acordo com Gonçalves (1996), é na EP que a Educação Artística e a Educação Musical se tornam presentes na vida das crianças das escolas públicas do DF. Na proposta metodológica, a ação do professor é prevista no encaminhamento das aulas para o fazer artístico. A leitura estética

e a contextualização histórica da música são pensadas para desenvolver, no aluno, o processo criativo. A autora salienta ainda que, a experiência da EP em Brasília é de fundamental importância, tendo em vista a possibilidade de expansão do processo de educação musical para as demais escolas do país.

Ao descrever sobre o desenvolvimento das atividades musicais, Gonçalves (1996, p. 81) toma a EP da 308 sul como referência, pois “nesta escola ocorrem aulas de musicalização, teclado, coral, flauta doce, violão, instrumental e dança”. Além do espaço físico e do material apropriado para o desenvolvimento do ensino da música, a EP da 308 sul atende simultaneamente várias escolas da comunidade. Isso, segundo a autora, beneficiaria o sistema público com a diminuição dos custos financeiros, atendimento a maior quantidade de crianças e melhoria da qualidade de ensino. A autora afirma ainda que, “com a concentração de professores de música, numa escola específica, o processo se dinamiza, e a contribuição de cada um, de acordo com sua formação, determina o crescimento no ambiente e na dinâmica da vivência música” (GONÇALVES, 1996, p.81).

Quanto aos professores de música inseridos neste contexto, Gonçalves (1996) observa que há um descompasso entre o discurso que preconiza o desenvolvimento da expressividade, da emotividade, do gosto e do prazer com a prática onde os recursos pedagógicos são utilizados de forma tradicional não conduzindo os alunos a uma participação efetiva, e que a inércia dos alunos destoa da atuação dos professores, pois estes tocam, cantam, gesticulam e criam, deixando aos alunos a função de espectadores ou imitadores (GONÇALVES, 1996, p.82).

Diante dessas observações apontadas pela autora, tomo como pertinente destacar a importância do ouvir as crianças no processo de ensino e aprendizagem da música no contexto das EPs de Brasília.

Em sua pesquisa sobre os aspectos históricos da EP, Pereira (2011) afirma que sobre os dois aspectos nucleares da organização escolar da EP: tempo integral e currículo de participação que, para Anísio (1957) é condição “para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames)”, a EP atendia a essas exigências porque o aluno era o centro do processo criativo e cabia a ele definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. O

interesse era o móbil da atividade educativa e a participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução. Em 1962 foram introduzidas as primeiras mudanças no funcionamento e EP passou a atender uma maior demanda de crianças, o que desfigurou a proposta original.

Por considerar a EP um lugar privilegiado na educação do corpo das crianças dentro do sistema de ensino do DF, Ribeiro (2012), justifica a sua opção de realização do seu estudo sobre a produção cultural infantil sob a ótica das crianças nesse contexto. Sobre a descrição do campo da pesquisa o autor explica que se faz necessário compreender o contexto com informações sobre o Plano Educacional de Brasília que por suas particularidades, são elementos ligados à concepção de infância e educação expressos por Anísio Teixeira:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de 'preparação' e 'execução', dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1962, p. 3)

Sobre a atuação das crianças, Ribeiro (2012) conclui que o cinema se apresentou como manifestação da linguagem da infância, encontrada nas imagens-tempo. Isso, possibilitou a experiência da criação, em que as crianças puderam tentar novas conexões entre os significados – conceitos e significantes – imagens, construídos para o cinema em seus vídeos (RIBEIRO, 2012, p. 79).

A EP para os pesquisadores supramencionados é um lugar onde se realiza o fazer artístico e que leva ao desenvolvimento do processo criativo e, por suas características de uma escola de natureza especial a arte e educação física são constituídas em um espaço privilegiado para educação das crianças que envolvem essas linguagens artísticas e corporais.

\*\*\*

## **Ouvindo as crianças em pesquisas na área de Educação Musical**

Neste subtópico, destaco alguns autores que se aproximam dos meus caminhos de pesquisa. Encontrei pesquisas, relacionadas a essa temática, na área de educação musical sob diferentes perspectivas.

Heinkel (2010), buscou destacar a infância como “ator social”, dando visibilidade às vozes de crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental da Educação Básica. Ponso (2011), discute sobre as concepções de música de um grupo de crianças do ensino fundamental; Martinez (2013), pesquisou uma experiência de educação musical com criança num projeto social no DF; Encontrei também, alguns trabalhos específicos sobre os significados atribuídos às aulas pelas crianças como o de Reis (2012) que discute, sobre os significados atribuídos por crianças do ensino fundamental ao vivido nas oficinas de música; Ribeiro (2012), discorre sobre o projeto Conservatório na Rua na perspectiva de crianças de 4º e 5º anos de uma escola pública.

Dentre essas pesquisas, destaco algumas como a de Heinkel (2010) pelas afinidades com a minha pesquisa. A autora constata que a criança nos diz tanto, mas ao mesmo tempo, nos interroga e que nem sempre conseguimos apreender o que dizem por causa do nosso olhar adultocêntrico que não nos permite enxergar a sabedoria infantil de ser e viver neste espaço socializado de saberes, que é o espaço escolar. E mais adiante sobre a atuação dos professores e a escuta das crianças no espaço escolar ela afirma que:

Esta nova compreensão para com a infância em seu ofício de aluno e criança, ou, então, este novo olhar para a criança, “desarrumam” as velhas lógicas do ser e estar professor, porque ela também sabe nos dizer o que é bom para ela. A escuta das vozes da criança em seu ofício de aluno diz muito, por vezes, desafia as práticas pedagógicas, o que significa a coragem e a ousadia de fazer escolhas de “outros” caminhos pedagógicos. É o olhar constante de reflexão do professor para com os seus fazeres que passam por uma dimensão em que, o que conta é o melhor para a criança e não para ele, e ou, a escola. (HEINKEL, 2010, p.110)

No que se refere as concepções sobre a música Ponso (2011), discute a partir de um trabalho que ela fez com um grupo de crianças do ensino fundamental e explica que o interesse da sua investigação estava voltado ao processo de construção do conceito de música que as crianças possuem e

reconstroem por meio de suas experiências na escola regular. Com o objetivo de verificar de que modo as práticas infantis de brincar, jogar e descobrir elementos musicais nas experiências cotidianas, e que oportunidades, contextos e experiências auxiliam as crianças na formação do conhecimento musical, a autora afirma que foi fundamental ouvir as crianças na investigação, uma vez que a sua preocupação era a preservar os sujeitos de pesquisa como pessoas com ações e concepções efetivas e transformadoras sobre as coisas. Ponso (2010 p. 41), acredita que a sua pesquisa é:

[...] relevante e fundamental para justificar e argumentar a importância da construção do conhecimento musical na escola. Percebo a necessidade de ampliarmos o número de pesquisas e publicações que deem suporte à formação de novos professores, principalmente evidenciando trabalhos voltados a uma sociologia da infância que pressuponha ouvir os alunos, que dê voz ativa a eles e que permita a condução da história discente por suas próprias relações com o conhecimento musical. (PONSO, 2011, p. 15)

Indo nessa direção, Heinkel (2010) considera que a escuta das vozes da criança possibilita outros caminhos pedagógicos. Ambas concluem sobre a importância de ouvir as crianças e sugerem mais pesquisas sobre esse assunto.

Dentre esses trabalhos destaco também o de Pedrini (2013), que trata da temática – criança e pesquisa autobiográfica. Considerei, portanto o trabalho da autora o que se aproxima mais da minha pesquisa pelo fato do meu objeto de estudo ter como foco ouvir o aluno nos sentidos da aula de música construído por eles. Ou seja, na perspectiva deles, como veem o ensino de música nas EPs de Brasília.

Embora, as demais pesquisadoras supramencionadas também tenham como objetivo ouvir as crianças, entendo que esta pesquisa com narrativas vão um pouco mais além, pelo fato de ser construída com o aluno, isto é, a partir do olhar do aluno e não somente do pesquisador.

Esse olhar remete a uma Pesquisa narrativa que pode ser compreendida nas palavras de Passeggi (2014), dentro da Pesquisa (Auto)biográfica desenvolvida em seu grupo de pesquisa, e no atual momento com foco em narrativas de crianças, a autora explica que,

No projeto “Nada para a criança, sem a criança”, esse título e o subtítulo expressam o desejo de evidenciar a alteridade da criança. Isso temos procurado desenvolver em nossos projetos e estudos, cujo objetivo maior é reivindicar com ela, a legitimidade do que diz sobre si e sobre a escola, como algo digno de interesse em matéria de educação. Notadamente, para a pesquisa educacional, a formação de professores e as políticas públicas. Espaços nos quais, nós adultos, esquecidos do que aprendemos na infância, tendemos a diluir, substituir ou mesmo silenciar a palavra da criança e as questões que ela coloca para a educação por considerar ingênuos seus propósitos. (PASSEGGI, 2014, p. 133)

Evidenciar o que a criança diz sobre si e sobre a escola, por meio das suas narrativas, é a proposta desse trabalho e, para isso, busquei referências em autores que corroborassem com essa proposta.

\*\*\*

## “A CRIANÇA – CENTRO DA ESCOLA”: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS<sup>3</sup>



*Ilustração: Jangjun*

Neste capítulo apresento conceitos que ajudam a aclarar o meu olhar para o objeto investigado – a compreensão das crianças sobre o ensino de música nas EPs de Brasília. Para tanto, apresento no primeiro tópico deste capítulo conceitos tratados por Manoel Sarmiento que abordam as culturas da infância e a participação das crianças em pesquisas. No segundo tópico deste capítulo serão elucidados conceitos que trazem os ideais de Anísio Teixeira.

\*\*\*

### **Crianças como atores sociais**

Analisando os efeitos da aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças, Sarmiento (1997), conclui-se que a distinção entre direitos de **proteção** (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a

---

<sup>3</sup> TEIXEIRA, A.S. Pequena introdução à filosofia da educação. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 7.ed.,1975, p.52

discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de **provisão** (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de **participação** (na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições em que atua) constitui, uma operação analítica que permite, quando aplicada à investigação do estado de realização desses direitos, comprovar que entre os três “p”, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância é o da participação, pois não se vê como garantir a participação das crianças nas políticas da escola e na definição das respectivas lógicas de ação sendo a principal a garantia do direito de participação em condições reais de igualdade e não discriminação.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte delas e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, em culturas. De acordo com o autor, o estatuto de ator social reconhece-se aos seres humanos, na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações e essa monitorização reflexiva da ação, constitui, um dos mais fecundos e prolixos campos de produção científica em ciências sociais. Porém, segundo o autor, não impedem que os estudos da infância, mesmo reconhecendo às crianças o estatuto de atores sociais, negligenciem a auscultação da sua voz e subestimem a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos.

Para Sarmiento (1997), o que especifica o campo de estudos sobre as crianças é o foco que se adota. Esse foco, que consiste em partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isso significa essencialmente duas coisas: a primeira é que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com seus diferentes contextos e, em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz da criança, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva.

O autor enfatiza que o estudo de crianças, a partir de si mesmas, permite descortinar uma realidade social que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais obscurecidos pelo olhar dos adultos e interpretar as

representações sociais das crianças que pode ser, não apenas, um meio de acesso à infância como categoria social, mas também às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são “desocultadas” no discurso das crianças. Isso me leva a pensar que é como colocar óculos e aparelho para surdez no adulto ampliando e amplificando assim seus sentidos.

O autor ainda salienta que nesse tipo de investigação o investigador adulto não pode projetar o seu olhar sobre as crianças, colhendo apenas o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. A atitude investigativa é o constante confronto do investigador consigo próprio e com a alteridade do outro que constitui o objeto de investigação.

Sobre a contribuição das metodologias participativas, que neste trabalho tomo como colaborativas, Sarmiento (2005) afirma que elas desenvolvem um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças. Essas vozes que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação são recuperadas pela presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, que resulta da voz e ação da criança em todo processo. E, é sobre essas metodologias que Heron (1996) complementa o pensamento de Sarmiento dizendo que:

A investigação participativa com crianças tem uma dimensão irrecusavelmente política, dado que é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas, para além do mais, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação. (HERON, 1996)

E ainda sobre esse tipo de investigação Sarmiento (2005) acrescenta que a investigação é um processo de participação social, densamente trespessado de significados e valores, em todas as etapas do percurso onde significados e valores terão sempre uma dupla interpretação: dos adultos e das crianças gerando uma realidade participada e partilhada estabelecendo uma relação interativa e aberta à mudança.

\*\*\*

## **Culturas da Infância**

As distintas representações da infância para Sarmiento (2014), se caracterizam pelos traços da negatividade. A criança é considerada como o não-adulto o que significa a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo, a infância como a idade do não começa no étimo da palavra latina: in-fans – o que não fala. (SARMENTO 2014, p. 5)

A infância, explica o autor, deve a sua diferença não à ausência de características do ser humano adulto, mas a presença de outras características distintivas classe social, sexo, etc. que permitem que todas as crianças do mundo tenham algo em comum. Portanto a infância não é a idade da não fala, todas as crianças têm múltiplas linguagens; não é a idade da não-razão, para além da racionalidade técnico-instrumental outras racionalidades se constroem nas interações das crianças como a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real; não é a idade do não-trabalho, todas as crianças trabalham realizando as múltiplas tarefas na escola, no espaço doméstico e para alguns nos campos, oficinas e rua.

A infância é simultaneamente uma categoria social e um grupo social de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo e nessa ação estabelecem padrões culturais, ou seja, as culturas da infância. (SARMENTO 2014, p.6)

Em se tratando do conceito, culturas da infância, Sarmiento (2004) afirma que há muito tempo vem-se estabelecendo a ideia de que, as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de ação que são específicos e genuínos. Esses modos de ação são estudados pelas ciências que se dedicam ao estudo das crianças (Psicologia e Ciências da Educação). O estudo das práticas culturais da infância no âmbito das atividades escolares ou no contexto comunitário tem um número significativo de trabalhos de investigação, mas apesar disso, a autonomia cultural das crianças continua gerando controvérsia.

Para o autor, o debate não se centra no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em saber, se as significações se estruturam e

consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ou seja, em culturas. De acordo com o autor, as culturas da infância possuem dimensões relacionais e constituem-se nas interações de pares, como por exemplo, crianças com os adultos. Esse tipo de interação em pares pode estar estruturando formas e conteúdos representacionais distintos, ou seja, exprimem a cultura de pertença da sociedade, mas de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Para esclarecer, Sarmiento explica que as crianças portuguesas pertencem à cultura portuguesa mas contribuem para a construção das culturas da infância, ou seja, há uma universalidade das culturas infantis que ultrapassa os limites da inserção cultural de cada criança.

Existem quatro eixos estruturadores das culturas da infância de acordo com Sarmiento (2004), a **interatividade**: o mundo das crianças está em contato com várias realidades diferentes das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social constituída das relações escolares, de pares, comunitárias e atividades sociais desempenhadas na escola ou nas atividades familiares, essa aprendizagem é, portanto, interativa. As crianças aprendem com as outras crianças nos espaços de partilha comum, estabelecendo assim, as culturas de pares que, por sua vez, permitem às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia.

O segundo eixo estruturante é a **ludicidade**. Sarmiento (2004) afirma a ludicidade, que constitui um traço fundamental das culturas infantis, em que, para as crianças, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, sendo que o brincar muito é o que as crianças fazem de mais sério.

**A fantasia do real**, terceiro eixo, consiste no mundo do faz de conta. Esse processo de fantasiar a realidade faz parte da construção da criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. Nas culturas infantis este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Sarmiento (2004) afirma que essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos das crianças e é um elemento central da

capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações dolorosas.

Por fim, o quarto e último eixo estruturador é tomado por Sarmiento como **a reiteração**. Nessa modalidade de conceituar as culturas infantis, o autor entende que na reiteração, o tempo da criança é recursivo e tanto se exprime no plano sincrónico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas como no diacrónico através da transmissão de brincadeiras das crianças mais velhas para as mais novas.

O lugar da criança é, segundo Sarmiento (2004, p. 18), “o lugar das culturas da infância, mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto”.

Na segunda modernidade as instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudança que promovem uma nova instituição da infância, assim, como as crianças que repetem criativamente os seus mundos de vida, ela (a infância) é reinventada como se começasse tudo de novo e estas reconfigurações fazem das crianças contemporâneas construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea.

\*\*\*

### **Infância e Contemporaneidade**

Muitos pesquisadores buscam compreender a infância como uma construção histórica. Essa visão se estende para além do conceito biológico, no qual a infância seria compreendida como um espaço de formação do ser humano, um sujeito incompleto, um vir a ser. Considerando que, quem fala sobre (e por) as crianças são os adultos presentes na família, escola, igreja, etc. e na hierarquia dos discursos, se observa que a fala da criança não é nem posta em análise sob a argumentação de que, não é algo sério e que não há verdade ou sentido em sua fala. E isso ocorre porque a criança é observada a partir das expectativas, verdades e noções do universo adulto. Assim, a Sociologia da Infância busca compreender o mundo sobre a perspectiva da criança (Souza, 2014).

A autora parte dessa premissa de Larrosa (2002), de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. E, discute essa ideia trazendo o pensamento de Sarmiento (2004), de que as crianças produzem saberes e conhecimentos acerca das experiências cotidianas. Porém, muitas vezes, essas experiências são produzidas em um sistema que, aponta apenas os saberes que as crianças não têm. Para Souza (2014) faz-se necessário pensar nos saberes e nas experiências que as crianças já possuem, pois isso leva a uma maior compreensão do que é ser criança. Ela ainda enfatiza que:

Mais que ir contra o fenômeno histórico da invisibilidade das crianças, é imprescindível inclui-las de fato, sem permitir que continuemos a coloca-las às margens de nossa sociedade de maneira tão hipócrita, tão maquiada, privando-as de voz, silenciando-as em nome de proteção, sujeitando-as às tutelas de quem incontestavelmente sabe o que lhes é melhor, impossibilitando-as de serem atuantes, sujeitos de suas próprias histórias, de escreverem suas próprias histórias, sendo respeitadas em suas individualidades, peculiaridades e diversidades. As crianças não precisam de nosso favor e inclui-las não é um ato caridoso uma vez que ser criança também é ser cidadão, também é ser sujeito de um lugar social. (SOUZA, 2014, p. 4-5)

Sobre a infância na contemporaneidade, a autora entende que os diferentes cenários, camadas sociais, espaços frequentados pelas crianças, as atividades e rotinas cotidianas tem contribuído para pensar a alteridade do que é ser criança hoje. Isso significa que o conceito de infância vai sendo ressignificado. Souza (2014) diz ainda que as diferentes perspectivas sobre o que é ser criança influenciam o que elas são, a maneira como elas se veem e sua relação com o mundo. Para compreender as crianças, a autora diz que é preciso analisar de que maneira e sob qual perspectiva a infância é entendida por cada sociedade. É imprescindível a quem lida com as crianças reconhecer o protagonismo destas, nos muitos segmentos das sociedades e ter sensibilidade para com as culturas da infância em sua distinção do universo adulto.

Considerar as crianças como atores sociais implica, nas palavras da autora, reconhecer suas culturas em sua pluralidade de saberes, percepções, símbolos, experiências e significações.

A contemporaneidade, ainda segundo a autora, configura a norma social da infância pela ótica do adulto e nega as capacidades, os saberes, as possibilidades e as intervenções das crianças. O ser criança é compreendido por alguns estudiosos como um projeto de adulto, uma infância como estágio probatório e a utilização de pressupostos psicológicos ou pedagógicos para o entendimento da infância oculta as crianças como sujeitos do presente. (SOUZA, 2014, p. 8-9)

Com o intuito de justificar a invisibilidade na infância, Souza (2014) explica que há o argumento, consequência do conceito de compreensão das crianças como seres imaturos e incompletos, de que por não saberem o que querem e nem o que é melhor para elas, então não é necessário considerá-las por elas mesmas.

Com base nas palavras dos autores discutidos neste tópico e me apropriando da citação de Souza (2014), entendo que as crianças, na sua completude, sabem pensar por elas mesmas. Por isso, a conversa com Anísio Teixeira que apresento a seguir são para aclarar que esse reconhecimento das crianças, faz parte da idealização desse grande educador que pensava uma escola em que as crianças seriam o centro.

\*\*\*

### **A criança na visão de Anísio Teixeira**

Neste tópico, trago algumas das concepções de Teixeira (1975) sobre as crianças no contexto educacional das escolas de educação básica, mais especificamente, neste caso, nas Escolas Parque de Brasília. Concepções essas, que foram registradas como bem cultural do DF (DISTRITO FEDERAL, 2007).

Dentro desse ideário, o autor, considera as crianças como o centro de origem de um sistema educacional. Ele faz uma comparação com o “sistema planetário” que teria, neste caso, como centro a criança capaz de transformar a escola em um mundo feito com as suas atividades. Assim, “elas não poderiam mais ser vistas como um meio, mas como um fim em si mesma”, cuja “personalidade infantil não seria mais ignorada ou reprimida”. (TEIXEIRA, 1975,

p.53). Isso consiste em dar mais direitos à criança, atenção aos seus impulsos, capacidades e diferenças fazendo da vida delas, algo interessante em si mesmas.

A educação é crescimento, e o crescimento é vida, gerando, nessa lógica, aquilo que o autor acredita “que a educação é vida no seu sentido mais amplo” (TEIXEIRA, 1975 p. 57) com a participação da criança.

Nessa perspectiva, o autor acredita que as escolas precisariam de uma reconstrução dos programas escolares, que por sua vez, teriam que ter como condição essencial, a vontade da criança e do adulto para uma aprendizagem integrada à vida. Assim, o papel do professor seria o de suscitar problemas e prover meios para que as crianças os resolvam. É, no meu entendimento, um projeto pedagógico para resolução de problemas que não estariam apartados da vida. Essa resolução de problemas poderia ocorrer da seguinte maneira:

Com relação às atividades concernentes aos problemas de alimentação, de casa e de vestimenta, a escola, por intermédio de projetos devidamente escolhidos, porá o aluno em contato com os conhecimentos que se encontram na história natural, na agricultura, na geografia, nas artes industriais e na aritmética. Com relação às atividades de organização e regulamentação da vida cooperativa da classe e da escola, - o estudo do direito, da história e da literatura fornecerá objeto para discussões, pelas quais se verá como a humanidade vem resolvendo esses problemas. Nos projetos de empregar utilmente o tempo de lazer e diversão, - a experiência da humanidade acumulada na literatura, na música, nas artes, nos jogos e nas danças será devidamente aproveitada. E em todas essas atividades, os instrumentos da leitura, da escrita, do desenho, da aritmética e a habilidade manual terão sempre uma grande contribuição. (TEIXEIRA, 1975, p.66)

Os ideários de Anísio Teixeira para uma escola, cujo sistema organizacional tem como centro a criança e com propostas pedagógicas que discutem problemas e buscam soluções, tomando como base o mundo da criança é, na perspectiva dele, uma escola que se reconhece na importante missão de conduzir o aluno a adquirir, na sua própria experiência, conhecimentos para a vida. Essa não é uma tarefa fácil, mas possível. E como diz Zigmund Bauman (2014), um dos maiores sociólogos da contemporaneidade, “porquê a vida é possível”.

\*\*\*

## **“Universidades Infantis” na perspectiva de Anísio Teixeira**

Nos ideais de Anísio Teixeira, Pallares-Burke (2000), explica que esse termo “pequenina universidade infantil” foi designado por ele sobre o ideário do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou mais popularmente conhecido como EP:

Em regime de semi-internato, os alunos frequentariam num turno a "escola-classe" e no outro a "escola-parque", praticando ao longo de 6 anos aquilo que deveriam ser, no futuro, na comunidade adulta: "o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável...". Universidade infantil - Para completar essa "pequenina universidade infantil", haveria acomodações para 5% de crianças em regime de internato - seriam as que sendo propriamente abandonadas, sem pai nem mãe, deveriam passar "a ser não as hóspedes infelizes de tristes orfanatos, mas as residentes da escola-parque...". (PALLARES-BURKE 2000)

A concepção original do sistema escolar de Brasília foi, de acordo com Martins (2011), baseada neste centro e tinha por objetivo abrir oportunidade para a capital do país mostrar a toda a nação um conjunto de escolas que servissem de exemplo para o sistema educacional brasileiro, oferecendo um modelo novo de educação, em que a aprendizagem era envolvida por atividades sociais e de recreação, numa abordagem interdisciplinar no que se entendia ser o exercício da vida. Para tanto, a arte foi referendada no projeto de Anísio Teixeira, tomando os princípios educacionais de John Dewey e os pressupostos das Escolinhas de Arte liderada por Augusto Rodrigues (MARTINS, 2011, p. 233).

Para Anísio, As Escolinhas de Arte foram o grande diferencial para pensar em propostas educacionais escolares que pudessem oportunizar o acesso de crianças às aulas de arte, devolvendo às atividades artísticas inseparáveis da formação humana para vida. Assim, reitera a ideia de que a Arte não deveria ser apenas para alguns privilegiados.

Ora, nenhuma atividade é capaz, como a artística, de dar ao ser humano este sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu eu e ao seu meio: isto é afinal, a própria essência da educação. Para muitos, devido às dicotomias, divisões e separações da era tipográfica, Augusto Rodrigues está, apenas, dando às crianças chances para um "recreio" artístico, como os dariam os museus e galerias de arte. Mas, na realidade, está a educar a

criança, pela forma mais alta, mais inteligente e mais reparadora e integrativa, que hoje possuímos para curar-nos das falsas deformações. (TEIXEIRA, 1970, p.3)

Essa postura de Anísio, revela o seu ideário de educação por meio da Arte. Esse ideário orientou, tanto o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, quanto o sistema educacional da nova capital, integrando as aprendizagens dos conteúdos escolares convencionais das Escolas Classe com as aprendizagens dos fazeres, da experiência criadora e estética, e o trabalho no contexto das relações sociais na Escola Parque. As especificidades das artes foram contempladas nos projetos da estrutura física e dos espaços arquitetônicos (MARTINS, 2011).

Nas Escolas Parque de Brasília podia se perceber, segundo Martins (2011)

Uma grande afinidade das crianças com o espaço físico, demonstrando a importância desses espaços como fator de sensibilização e potencialização dos canais de expressão e produção de conhecimento através das múltiplas linguagens artísticas. (MARTINS 2011, p. 245)

Nesse sentido, a educação através da arte forneceu os fundamentos para a organização das atividades artísticas como articuladoras de aprendizagens que transcendiam o próprio campo da arte.

Dessa maneira, ao assegurar esses espaços para o desenvolvimento de propostas no campo da arte-educação, Anísio Teixeira que foi considerado como “o arquiteto da educação brasileira” tinha o cuidado de pensar na escola primária dividida em dois setores: instrução e educação. Para ele, a instrução seria o ensino da leitura, escrita e aritmética e as ciências físicas e sociais. No setor educação a educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física com a preocupação de construir em pavilhões e de maneira que mais se ajustassem às diversas funções.

\*\*\*

## Pesquisa Qualitativa

A seguir apresento a Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa (Auto)biográfica como caminhos metodológicos que me levaram a desenvolver essa pesquisa com crianças das Escolas Parque, cujo objetivo consiste em compreender como as crianças dos anos iniciais veem a aula de música nas Escolas Parque de Brasília.

Existem cinco características de acordo com Bogdan e Biklen (1994) que devem ser consideradas na pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; dados coletados predominantemente descritivos; interesse do pesquisador centrado no processo; dados analisados de forma indutiva e o significado que as pessoas dão às suas experiências de vida merecendo atenção especial do pesquisador.

Segundo Lüdke e André (1986), as etapas da pesquisa qualitativa são definidas como: a observação participante que permite ao pesquisador estabelecer contato direto com a realidade estudada, e entrevista que, possibilita aprofundar as informações e a análise documental que complementam os dados coletados. O investigador deve vivenciar o maior número possível de situações presentes no cotidiano que permitirá melhor compreender os acontecimentos e suas manifestações.

E, nas palavras de Barbier (2002) a escuta sensível como método de investigação científica almejado nas pesquisas qualitativas, permite escutar/ver as construções subjetivas dos colaboradores da pesquisa apoiando-se no princípio da empatia, ou seja, “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e comportamentos” (BARBIER, 2002, p. 94).

Para explicar como as coisas funcionam em uma pesquisa qualitativa, Stake (2011) enumera as características especiais desse tipo de estudo: o estudo qualitativo é interpretativo, fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos. É, portanto, experiencial, empírico e está direcionado ao campo.

A pesquisa qualitativa enfoca as observações feitas pelos participantes e esforça-se para ser naturalístico, para não interferir nem manipular para obter dados. É situacional e direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos. Esse tipo de abordagem defende que cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalização. É personalístico e empático. E, o pesquisador trabalha para compreender as percepções individuais.

A pesquisa qualitativa também busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade. O autor diz que quando o estudo qualitativo é bem conduzido, também é provável que seja bem triangulado, com grandes evidências, assertivas e interpretações redundantes e bem informado sobre as principais teorias e compreensões profissionais relacionadas à investigação. Os pesquisadores qualitativos têm opções estratégicas tendendo mais para uma ou outra, com a finalidade de gerar conhecimento ou auxiliar no desenvolvimento da prática e da política (STAKE, 2011, p. 25-26).

Ao abordar sobre narração de histórias, Stake (2011) explica que a narração faz parte da prática do pesquisador qualitativo e que a parte essencial desse estudo é a captura de uma história que não é somente de uma pessoa ou de um grupo, mas também de uma organização ou movimento social e que o trabalho do pesquisador é investigar, interpretar e disponibilizar essa história para outras pessoas (STAKE, 2011, p.187).

A partir dessa compreensão sobre a pesquisa qualitativa apresento a seguir, os aspectos teóricos da pesquisa narrativa, no âmbito de uma etnopesquisa implicada, bem como as rodas de conversa como instrumento de coleta de informações, e minha inserção no campo empírico.

\*\*\*

### **Aspectos teóricos-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica**

Alimentada por uma ampla tradição hermenêutica e fenomenológica, a Pesquisa (Auto)biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo

com essa lógica, Delory-Momberger (2012) enfatiza que o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. A autora diz que “algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524-525).

A forma de expressão mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia são as narrativas. Assim, ao narrar um acontecimento, a pessoa reorganiza sua experiência, de modo que ela tenha ordem coerente e significativa, dando um sentido ao evento. Por meio das narrativas podemos de modo indireto ter acesso à experiência do outro, pois a pessoa traz a sua experiência da maneira como ela a percebe, ou melhor, da maneira como a interpreta.

A Pesquisa (Auto)biográfica é fundada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se forma e se constrói o ser individual. Cada ser carrega em sua trajetória de vida, instituições educacionais de ambientes específicos, caminhos e dispositivos, papéis e relações sociais. Ou seja, há um mundo da educação que está em relação contínua com os outros setores da vida social, mas, ainda assim, há um espaço singular das experiências vividas (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Assim, a Pesquisa (Auto)biográfica é relevante para se compreender as posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social (SCHUTZE, 2007), mas como explica Abreu (2011) isso não significa que o método narrativo tem a intenção de reconstruir a história de vida dos entrevistados, mas sim compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos indivíduos. O retorno ao biográfico permite compreender também as experiências profissionais no sentido mais complexo, como conhecer os contextos educacionais. Esses contextos são constituídos e imbricados com as histórias narradas pelos colaboradores.

Ainda em Abreu (2011), encontramos definições para o uso das biografias na área de educação musical, como fontes de compreensão das histórias, das memórias institucionais e formadoras dos sujeitos. A autora diz que nessa abordagem é possível o pesquisador acreditar no que o colaborador

da pesquisa diz, “uma vez que o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, isto é, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida”. Ao refletir sobre si mesmo, a autora diz que o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupo” (ABREU, 2011, p. 147).

Diante dessa definição, penso que as crianças que frequentam as aulas de música nas EP, principalmente, aquelas que estão no último ano do ensino fundamental I poderão, através do seu percurso formativo no contexto escolar, trazer nas suas singularidades as experiências com música na EP, sobrevivendo uma experiência de grupo. Porém, antes de tratar da instrumento de coleta de informações utilizada para capturar essas singularidades penso ser necessário apresentar um tópico de como tenho feito o exercício nesse processo de pesquisa para tornar-me, ou pelo menos aproximar o meu olhar do que realmente as crianças estão mostrando e não o que eu quero ver. Assim, foi necessário um esforço de minha parte, nesse curto período de tempo que é o mestrado com duração de vinte e quatro meses, um caminhar para si (JOSSO, 2004), buscando em mim a pesquisadora narrativa, para só então assim realizar entrevistas narrativas.

\*\*\*

### **Projeto do vir a ser uma pesquisadora narrativa**

Para descrever como foi a experiência de vir a ser uma pesquisadora narrativa, vou me utilizar imagem de uma pessoa que entra, pela primeira vez em um lugar escuro. Em um primeiro momento, a pessoa não consegue enxergar com nitidez nada, mas aos poucos os sentidos vão se ampliando. Embora esses sentidos são muitas vezes sensoriais entendo que a analogia também procede ao referir-me no sentido da compreensão, na perspectiva da hermenêutica.

Para Ricoeur (1977, p. 17), a hermenêutica se define como a “teoria das operações da compreensão da sua relação com a interpretação de textos”. A compreensão deixa de ser considerada uma modalidade do conhecimento passando a ser um modo de ser e estar no mundo. A linguagem se efetiva na

interpretação. Por isso, a relação da hermenêutica com a linguagem. E quando o discurso se torna escrito surge a necessidade da teoria das operações da compreensão, isto é, a teoria do texto, uma técnica que se volta para a singularidade da mensagem do autor, atingindo aquilo mesmo que autor pensou ao narrar.

Em Wilhelm Dilthey, a hermenêutica histórica é tida como compreensiva e não explicativa como é o caso das ciências naturais, pois abarca a produção do conhecimento histórico. O conhecimento explicativo mostra o outro, ao passo que o conhecimento compreensivo é de uma pessoa que age na história revelando ele mesmo. Ou seja, a narrativa expressa a sua intencionalidade.

Se para Martin Heidegger é o ser que deve ser interpretado, uma compreensão originária que possibilita o “sendo no mundo”, para Ricoeur é ir além do ser, do sujeito que está por trás do texto, da narrativa, mas partir de uma visão epistemológica do próprio texto. A ideia de Ricoeur é uma visão calcada na dialética em que ambas se retroalimentam. Assim, o que está por vir nos pertence por meio das obras, dos textos.

Para se compreender por meio das obras, ou seja, daquilo que nos apropriamos, o evento, ou a situação produzida pelo outro põe-se em marcha para a significação. E, a apropriação é algo que pode ser compreendido pelo distanciamento, isto é, deixando o outro dizer, fazer, produzir narrativas. Assim, tomando a narrativa produzida pelo outro, esta exige que nos coloquemos diante dela, não como uma pessoa que pensa apenas por si mesma, que se coloca diante do sujeito para objetivá-lo, mas sim como um ser, neste caso, um pesquisador em projeto que, antes de interpretar a narrativa produzida, recebe do narrador possibilidades de seu próprio projeto de si. Portanto, a apropriação não é adquirida pela posse da narrativa do outro, mas do despojamento de si, para assim produzir a capacidade de a si mesmo se dar a conhecer. O si mesmo de Paul Ricoeur não é, como diz Santos (2004, p. 169), um “eu solipsista, mas um ser que se constituiu a partir do outro”. É uma metamorfose onde as certezas se tornam vazias. Portanto, se constituir um pesquisador narrativo requer antes, se constituir como um ser em projeto deixando que o outro mostre o seu projeto de si, para, então, dele receber possibilidades do seu próprio projeto. A compreensão só se faz pelos sinais, pelos sentidos, e

pela significação depositada nas narrativas, isto é, nas obras chamadas por Delory-Momberger como escritas de si.

Portanto, ao buscar me tornar uma pesquisadora narrativa me deparo com um modo de ser pesquisador, com intenções de compreender a si mesmo para, assim, deixar que a história do outro seja interpretada por ele mesmo (SANTOS, 2004).

As leituras sobre a Pesquisa (Auto)biográfica, a participação do VI e VII CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – foram de importância vital para a minha preparação no processo do vir a ser pesquisadora. Foi um aprendizado que exigiu leituras e imersão nesse universo das narrativas.

Recordo de uma comunicação que assisti no VI CIPA, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2014, sobre narrativas com crianças. Comecei um processo mais acurado de escuta das narrativas das crianças explicitadas pela pesquisadora e acredito que, esse momento foi o primeiro passo para sair do lugar de professora e agregar a professora-pesquisadora. Como professora, tenho conhecimento do contexto pesquisado, porém como pesquisadora narrativa sinto, como bem lembra Clandinin e Connelly (2011), que não trabalhamos somente com os participantes, mas que é também um trabalho conosco mesmos, com nossas histórias e as histórias dos outros.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011) os termos que são usados para pensar a pesquisa narrativa estão estreitamente associados à teoria da experiência de Dewey, mais especificamente às noções de situação, continuidade e interação. O trabalho de Dewey sobre a experiência é, segundo os autores, a referência para lembrar quando questionados “por que narrativa? de que a resposta é: por causa da experiência” (CLANDININ; CONELLY, 2011, p. 85).

Dentro da concepção sobre a pesquisa narrativa, os autores explicam que os termos usados são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação) e esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade na primeira dimensão, o pessoal e o social na segunda e o lugar na terceira (CLANDININ; CONELLY 2011, p. 85).

Na dimensão pessoal e social (interação) ainda de acordo com os autores são designadas quatro direções de qualquer investigação: introspectivo que vai em direção às condições internas tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. O extrospectivo são as condições existenciais, isto é, o meio ambiente. E por retrospectivo e prospectivo refere-se à temporalidade – passado, presente e futuro. Pesquisar sobre uma experiência é experiênciá-la simultaneamente nessas quatro direções.

Os autores concluem que ao trabalhar nos espaços tridimensionais como pesquisadores narrativos, estes são confrontados com o passado, presente e futuro e, portanto, trabalham, não só com os participantes, mas com eles mesmos, o que significa que são tornados visíveis com suas histórias vividas e contadas. O pesquisador narrativo aprende a olhar para si mesmo no entremeio – localizado em algum lugar ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social, mas também são encontrados no entremeio em outro sentido: um conjunto de histórias – as deles e as de outras pessoas.

Os autores citados acreditam que, ao entrar no campo da pesquisa, o pesquisador carrega e encontra pré-narrativas – vidas em movimento, estruturadas narrativamente, com o recontar ainda por vir durante a pesquisa e que as histórias trazidas pelos pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde eles trabalharam, pelas narrativas construídas no contexto social da qual fazem parte e pela paisagem na qual vivem. Os pesquisadores narrativos em seu trabalho no campo se estabelecem, vivem e trabalham ao lado dos participantes e chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diretamente, mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa das suas observações e das suas conversas. (CLANDININ; CONELLY, 2011)

Ainda sobre o pesquisador narrativo, Clandinin e Conelly (2011) esclarecem que ele tem a percepção inevitável de ser incapaz de lidar com o fluxo contínuo de histórias que lhe circundam assim como a de seus participantes no campo da pesquisa e que no momento que se chega no campo não há o sentimento de expectativa somente pelo que está por vir, mas também pela história que lá já existe e que essas narrativas que se deslocam do passado e surgem no espaço tridimensional é chamado de campo de pesquisa.

As narrativas fazem da pesquisa um momento significativo, tanto para o pesquisador, quanto para o sujeito da pesquisa. O sujeito não é só um colaborador, pois o que é evidenciado são conhecimentos em função de sensibilidades particulares em um dado período, o que torna o momento narrativo um processo de significação das suas vivências.

Na pesquisa narrativa Clandinin e Connely (2011) explicitam que dentro do espaço tridimensional desse tipo de pesquisa, olhamos para nós no entremeio, o que significa um lugar localizado ao longo das dimensões do tempo, espaço, social, pessoal, mas também, no meio de um conjunto de histórias. Porém, percebi que ser um pesquisador narrativo necessita antes de mais nada, se apropriar de algumas características que possibilitam essa abordagem ao longo da pesquisa.

A primeira dessas características é a temporalidade que, segundo Clandinin e Connely (2011) é uma questão central da pesquisa narrativa, pois, localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas, não como algo que aconteceu naquele momento, mas como expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. A segunda são as pessoas, que em qualquer ponto no tempo estão em processo de mudança social e do ponto de vista da educação, é importante narrar uma pessoa que está em processo.

A terceira característica do pesquisador narrativo é a ação, vista como um símbolo narrativo e há no pensamento narrativo um caminho interpretativo entre a ação e o significado mapeado em termos de histórias narrativas. A quarta é a clareza de que as interpretações dos eventos podem ter sempre um outro sentido, uma vez que há sempre um senso de provisoriedade sobre o significado destes. Por último, temos o contexto, que na perspectiva narrativa, está sempre presente. O contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa.

Ter um pensamento narrativo foi o começo da construção do pensar narrativamente, o que para mim, foi se desvelando em cada RC com os colaboradores. Quando eles começaram a narrar suas histórias, fui percebendo significados que como professora eu não os conhecia por estar sempre focada nas aulas e nos projetos escolares.

Isso começou a acontecer na minha inserção no campo da pesquisa, mais especificamente na Roda de Conversa RC com os colaboradores da

pesquisa, crianças das EPs. Me senti desafiada a pensar como pesquisadora narrativa, pois quando as crianças começaram a falar e eu coloquei-me na condição de uma pessoa disposta a escutá-las, pela primeira vez, com a escuta da professora, mas da pesquisadora também, senti que naquele momento eu estava começando a dar os primeiros passos na minha jornada do vir a ser uma pesquisadora narrativa. Porém, ainda me faltava a compreensão daquilo que Clandinin e Connely (2011) chamam de pesquisadora narrativa, ou seja, não somos meros pesquisadores objetivos, mas cúmplices do mundo que estudamos, não buscamos dados para analisar de maneira distante, mas sim, a cumplicidade, no sentido de uma parceria em que há interação entre o pesquisador e os colaboradores.

As nossas histórias e as de outras pessoas são marcadas pelas instituições onde trabalhamos, contexto social e paisagem na qual vivemos. Apesar de ser professora há muitos anos na EP, onde foi realizada a RC1, e ter uma história com esse contexto, me surpreendi com as narrativas dos colaboradores e em todas as outras RC.

A RC2 foi mais difícil por ser uma EP diferente da que atuo. Nessa EP eu não conhecia as crianças e alguns professores, mas por outro lado, foi bom porque, me fez pensar que como pesquisadora eu estava em busca do novo, do desconhecido, na busca de estranhar o que me era familiar como professora e familiarizar com novos estranhamentos. Isso me ajudou a me sentir mais preparada para a realização da próxima roda - RC3, que sem perder a sensação da novidade que cada RC traz me possibilitou reconfigurar minhas próprias narrativas com as experiências advindas das RC.

Já nas RC4 e RC5 os colaboradores foram bastante expressivos e se sentiam tão à vontade durante as RC que narraram situações, que escapavam ao meu roteiro, oportunizando a construção de roteiros elaborados por eles próprios. Escutar os colaboradores, ampliou minha concepção do fazer pedagógico-musical. Minha postura como professora tem se transformado e essa experiência como pesquisadora na minha história e nas histórias dos colaboradores da pesquisa são, de acordo com Clandinin e Connely (2011, p. 115) as muitas narrativas que se inter-relacionam e que apontam, caminhos na busca pela compreensão do sentido, dos significados e das referências que se

transformam em experiências, que segundo os autores, a narrativa é o melhor modo de representá-las e entendê-las.

Fui percebendo o quanto as aulas influenciavam as suas vidas, assim como a EP, que para alguns era algo muito familiar. Pude notar também, como a música conseguia, além do conhecimento que as aulas traziam, influenciar na maneira de pensar e perceber o mundo, na maneira de se relacionar com os professores e colegas. As histórias dos colaboradores estão dando novos sentidos à minha história, sou uma professora que está ampliando o seu horizonte através das narrativas deles que, do mesmo modo que fala Coles (1989, p. 30), “[...] suas histórias, as minhas – é o que todos nós carregamos conosco nessa viagem que fazemos, e devemos isso uns aos outros; respeitar nossas histórias e aprender a partir delas”.

Parafraseando o autor, entendo que descrever breves biografias das crianças ao invés de vir para a aula de música com uma lista de conteúdo, é um pensar narrativamente que nos aproxima mais dos mundos musicais das crianças e, ao mesmo tempo, torna-se um processo reflexivo vivido com o aluno.

\*\*\*

### **Instrumento de coleta de informações: Rodas de Conversa**

Embora tenha antecipado anteriormente as RC, apresentando a minha construção como pesquisadora, passo aqui a relatar aspectos mais técnicos e conceituais para a realização de uma RC.

As RC, por terem uma característica de partilha de experiências são, de acordo com Moura (2014), no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa, pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão. É um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Para a autora, o sujeito é sempre um narrador em potencial, não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo. No caso da RC, é uma construção coletiva.

Nas RC, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. A roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa. Portanto, a RC se firma como um instrumento de produção de dados da pesquisa narrativa, em que é possível haver uma ressonância coletiva, na medida em que se criam espaços de diálogo e de reflexão (MOURA, 2014, p.104).

Considero que esses espaços de diálogo na escola são o que Warschauer (2001) entende como conversas em que se requerem trocas de experiências. A autora explica que a escola atribui menor importância à oralidade e ao conversar apesar da importância da interação professor-alunos, aluno-aluno e da prática participativa, e o que conta é a ocasião em que menos se está em relação com os outros: a prova. A conversa é reservada para o momento do recreio e quando ocorre na sala de aula é um ato de indisciplina e “conversar muito” é característica daqueles que não se adaptam à lógica do trabalho escolar. Conversar, segundo a autora:

[...] não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais: as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc., e tudo de uma maneira muito dinâmica e conjunta. (WARSCHAUER 2001, p. 179)

Para a autora existe uma construção de sentidos originada das falas dos interlocutores que é a própria partilha, ou seja, a construção de significados. Os sentidos partilhados são uma oportunidade formativa tanto para os professores quanto para as crianças.

No que se refere às RC, Warschauer (2001) defende que é a qualidade das trocas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo

individual e grupal e além disso é o espaço em que seus participantes, no caso os colaboradores, tramam sua história através das partilhas.

Essa partilha em RC com crianças necessita de um diferencial na recolha dos dados, como nos explica Passeggi (2014), em uma pesquisa interinstitucional que focalizava as narrativas de crianças de quatro a dez anos de idade. A pesquisa investigava como as crianças davam sentido às experiências vividas na escola. Para a recolha das fontes foi utilizado as RC com grupos de cinco crianças que dialogavam com um pequeno alienígena, em cujo planeta não tinha escolas. A autora diz que nas pesquisas que têm como foco de produção e de análise dos dados das narrativas com crianças, é necessário criar um espaço lúdico em que sejam oferecidas ferramentas semióticas tais como: contos, desenhos, brinquedos, para que a criança possa se expressar, pensar sobre si mesma e, ou sobre o mundo, para enfim narrar. O espaço lúdico visa privilegiar a naturalidade, a espontaneidade e as possibilidades de desenvolvimento do imaginário da criança entrevistada (PASSEGGI, 2014, p.154).

E para as RC utilizei um protocolo que consistia na apresentação de um boneco do personagem de histórias em quadrinhos – Thor, criação do escritor Stan Lee, que, pelo enorme sucesso da franquia: os Vingadores se aproximava do universo infantil como ferramenta semiótica.



Figura 6: Boneco Thor

\*\*\*

**“EDUCAR É CRESCER. E CRESCER É VIVER. EDUCAÇÃO É ASSIM, VIDA NO SENTIDO MAIS AUTÊNTICO DA PALAVRA”<sup>4</sup>**



*Ilustração: Jangjun*

### **Campo empírico da pesquisa**

Nesse capítulo apresento o campo empírico, a inserção no campo, a realização das rodas de conversa e o processo de análise.

O campo de pesquisa é constituído pelas cinco Escolas Parque – EP situadas no plano piloto da cidade de Brasília/DF. São cinco as EPs, sendo três localizadas na Asa Sul e duas na Asa Norte. A seguir, apresento o quadro 1 com o nome das EPs, ano de inauguração e respectiva localização.

| <b>Nome da Escola Parque</b> | <b>Ano da inauguração</b> | <b>Localização</b>   |
|------------------------------|---------------------------|----------------------|
| Escola Parque 307/308 sul    | 1960                      | AE EQS 307/308 SUL   |
| Escola Parque 313/314 sul    | 1977                      | AE EQS 313/314 SUL   |
| Escola Parque 303/304 norte  | 1977                      | AE EQS 303/304 NORTE |
| Escola Parque 210/211 norte  | 1980                      | AE EQS 210/211 NORTE |
| Escola Parque 210/211 sul    | 1992                      | AE EQS 210/211 SUL   |

Quadro 1: Escolas Parque Previstas e Construídas em Brasília

Fonte: Cleber Cardoso Xavier (2012)

<sup>4</sup> TEIXEIRA, A.S. Pequena introdução à filosofia da educação. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 7.ed.,1975, p.70

As EPs que integram a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, são consideradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal SEDF como escolas de natureza especial. As Escolas de Natureza Especial são Unidades Escolares cujas tipologias de atendimento são diferenciadas das Escolas Regulares da Rede Pública de Ensino. Essas unidades ofertam os componentes curriculares: Arte (artes plásticas/visuais, música, artes cênicas e literatura) e Educação Física, com atendimento especializado, integrando o currículo de, no mínimo, cinco Unidades Escolares. Isso pode ser verificado no disposto no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015):

Art. 356. O objetivo geral da Escola Parque é propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física por meio da oferta de atividades de Artes Plásticas – Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental.

Parágrafo único. São objetivos específicos da Escola Parque:

I - ampliar a capacidade crítica, criativa e expressiva dos estudantes;

II – desenvolver aprendizagem significativa em Educação Ambiental e Educação Patrimonial;

III - promover o vínculo da comunidade com a unidade escolar por meio da Cultura e do Esporte;

IV – ofertar Educação Profissional técnica, após aprovação, e de formação inicial e continuada, vinculada às áreas de conhecimento desenvolvidas na Escola Parque.

Art. 357. O atendimento na Escola Parque ocorrerá das seguintes formas:

I - Intercomplementar: com a oferta dos componentes curriculares Arte e Educação Física aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, matriculados nas unidades escolares vinculadas à Escola Parque, denominadas por Escolas Tributárias. (DISTRITO FEDERAL 2015)

Cabe aqui informar que atualmente em todo o Distrito Federal são sete as Escolas Parque, sendo cinco localizadas na cidade de Brasília, uma na cidade de Brazlândia e outra em Ceilândia. Para esta pesquisa, optei apenas pelas unidades localizadas em Brasília por estarem dentro do ideário de Anísio Teixeira.

## Escola Parque 307/308 sul



Figura 7 – Escola Parque 307/308 sul  
Fonte: Google

De acordo com Pereira (2011) essa EP foi parte do programa elaborado por Anísio Teixeira para a nova capital, sendo inaugurada dia 20 de novembro de 1960. Localizada na entrequadra 307/308 sul faz parte das Unidades de Vizinhança, que são agrupamentos de quatro superquadras residenciais 107, 108, 307 e 308, cada uma com um jardim de infância, uma escola classe e uma EP que atenderia a todas as escolas classe, além do comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde e a delegacia de polícia.

A Escola-Parque 307/308 Sul ocupa uma área de 20.544m<sup>2</sup>, com um conjunto arquitetônico de três edificações: 1) o bloco principal, o pavilhão de salas de aula; 2) o bloco do auditório; e 3) o bloco das oficinas. O pavilhão de salas de aula destaca-se pelo modernismo arquitetônico: sua forma é geometricamente leve, apresentando-se sobre pilotis e grandes vãos, e sua cobertura é plana. Ocupa uma área de 2500m<sup>2</sup> de projeção. Abriga a administração da escola, os módulos principais de banheiros, um grande refeitório, além de espaços destinados a outras funções. O pavimento superior conta com salas-ambiente para as aulas de artes plásticas, música e outras atividades, além da biblioteca. No piso térreo, os amplos espaços definidos pelos pilotis passaram a ser usados como pátio coberto pelas crianças e como

circulação de crianças e de funcionários entre os três blocos. O bloco do auditório e o das oficinas complementam o conjunto, com edificações térreas, de linhas retas e sóbrias. Já o bloco do auditório mede cerca de 1000m<sup>2</sup>. Possui um foyer ajardinado, palco, plateia, coxias e serviços complementares. O bloco das oficinas ocupa uma área de 765m<sup>2</sup> de projeção, abrigando dois grandes salões, destinados a oficinas, laboratórios e depósito. Na parte externa, totalmente ajardinada, da Escola Parque 307/308 Sul, encontra-se a área esportiva, com piscina semiolímpica e quadras de esporte. Há ainda, junto à área esportiva, um pequeno bloco semienterrado com 220m<sup>2</sup>, para vestiários, lavanderia e casa de máquinas da piscina (PEREIRA, 2011).

A EP 307/308 sul de acordo com o coordenador pedagógico, atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das Escolas Tributárias: EC 102 sul, EC 308 sul, EC 108 sul, EC 111 sul, EC 304 sul, EC 305 sul, Jardim Botânico e SMU, funcionando em dois turnos matutino e vespertino totalizando 2.757 crianças.

Segundo as informações do coordenador na área de música são dez vagas de professores: cinco no matutino e cinco no vespertino. No turno matutino apenas um professor é habilitado em música e os outros são habilitados em artes visuais, já no turno vespertino três são habilitados em música e os outros dois também em artes visuais.

### **Escola Parque 313/314 sul**



Figura 8 – Escola Parque 313/314 sul  
Fonte: Google

Conforme o Projeto Político Pedagógico PPP 2015, a Escola Parque 313/314 sul que está situada na EQS 313/314 – Área Especial, em Brasília-DF iniciou suas atividades em 18 de abril de 1977, tendo sido inaugurada oficialmente, no dia 20 pelo Ato de Criação – Resolução nº 150 – CD de 30/06/1977(DODF nº 139, de 22/07/1977 e A.N. da FEDF – volume 2.

A Escola Parque 313/314 Sul ainda de acordo com o PPP, atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das Escolas Tributárias: EC 114 sul, EC 314 sul, EC 416 sul, EC 316 sul, EC 413, EC 04 do Cruzeiro, EC 06 do Cruzeiro, EC 08 do Cruzeiro e Centro de Ensino Fundamental CEF 06 de Brasília (5º ano), funcionando em dois turnos: matutino e vespertino totalizando 2.367 crianças.

Atualmente segundo o PPP, a estrutura da EP 313/314 sul é constituída por uma área construída de 5.400 m2. A escola possui 26 salas de aula, em bom estado de conservação. O ambiente administrativo e técnico – pedagógico, consta de: sala da direção com três ambientes; sala dos professores, ampla e arejada; banheiros para pessoal docente e administrativo, masculino e feminino; secretaria; sala de coordenação pedagógica; sala/depósito de educação física; cantina e refeitório. O ambiente pedagógico: além das 26 salas de aula, consta de banheiros masculinos e femininos; sala de recursos; biblioteca; laboratório de informática com 18 computadores todos com acesso à Internet. Ambiente cultural e lazer: auditório com capacidade para 130 pessoas, com dois camarins, sala de projeção e som; três quadras descobertas em bom estado; duas piscinas - adulto e infantil - desativadas e dois vestiários e salão de atividades físicas, que aguardam reforma.

Os dados do PPP demonstram que das dez vagas de música distribuídas nos dois turnos apenas cinco professores são habilitados em música, sendo que quatro são habilitados em artes visuais e um em artes cênicas.

## Escola Parque 303/304 norte



Figura 9 – Escola Parque 303/304 norte  
Fonte: Google

Em 1977, no dia 21 de abril, de acordo com o PPP, foi inaugurada a Escola Parque 303/304 norte com a proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – complementar o ensino curricular das Escolas Classe, considerando a evolução natural do ensino da Arte e Educação Física e as prerrogativas da Proposta Educacional em vigor. Desde o início, trabalhou com a comunidade escolar, levando em conta as expectativas e necessidades específicas desta, priorizando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, com o intuito de encaminhar as suas crianças para uma ação transformadora da sociedade.

Ainda de acordo com o PPP, a Escola Parque 303/304 norte recebe ao longo da semana por volta de 3.000 crianças advindos de 9 Escolas Classe, sendo essas EC 302 norte, EC 403 norte, EC 304 norte, EC 306 norte, EC 106 norte, EC 405 norte, EC 708 norte, EC Varjão e EC Granja do Torto. A escola trabalha com salas ambiente, ao todo são vinte e uma salas de aula, sendo três reservadas para Educação Física, cinco para Artes Visuais, cinco para teatro e cinco para música, além de três salas multimídias equipadas com Datashow e televisão, e uma sala de informática (Laboratório ProInfo). O setor de Educação Física dispõe ainda de seis quadras cimentadas e uma de areia, todas sem cobertura. Os vestiários e as duas piscinas destinados ao setor estão

desativados. Além das salas destinadas à regência, a escola conta ainda com uma biblioteca, um auditório, um teatro de arena fechado/coberto, uma sala de recursos, uma secretaria, sala de coordenação, sala de coordenadores, sala do setor administrativo, sala de direção, material pedagógico, depósito administrativo, cantina com depósito para os gêneros alimentícios, pátio coberto, utilizado como parte do refeitório, sala dos vigilantes, ainda conta com uma sala com forno de argila, além de banheiros femininos e masculinos para os crianças, funcionários e professores.

De acordo com a coordenadora da área de música são dez vagas da área de música: cinco no matutino e cinco no vespertino sendo que no matutino somente três professores são habilitados em música e no vespertino somente um professor habilitado. As outras vagas estão ocupadas por professores de artes visuais e artes cênicas.

#### **Escola Parque 210/211 norte**



Figura 10 – Escola Parque 210/211 Norte  
Fonte: Google

A Escola Parque 210/211 norte, de acordo com o seu PPP, foi inaugurada em 27/03/1980, e vem, através dos anos, passando por várias transformações em seu currículo. Atende 1.939 crianças, no decorrer da semana, em dois turnos assim distribuídos, matutino e vespertino: EC 113 norte, EC 115 norte, EC 312 norte, EC 316 norte, EC 407 norte, EC 411 norte,

EC. 415 norte, EC Aspalha Lago Norte e EC da Vila do RCG (Regimento de Cavalaria de Guarda).

Em 2014 ainda de acordo com o PPP, a Escola Parque 210/211 norte, passou a atender crianças do projeto “Correção de Distorção Idade e Série (CDIS)” e crianças da Classe Especial. Com isso a escola foi agraciada com uma monitora e uma educadora social voluntária.

Segundo o PPP, sua estrutura conta com: quatro salas de artes visuais; três salas de artes cênicas; quatro salas de música, um depósito de materiais de música, um espaço de Leitura; uma brinquedoteca; uma sala de professores; um laboratório de informática, um auditório; um teatro de arena; duas quadras de esporte; um campo de futebol, um pátio interno coberto; uma sala de dança, uma sala de ginástica, cantina; secretaria, uma sala para o setor administrativo, uma sala para direção e vice direção, uma sala para supervisão e coordenação pedagógica, uma sala para orientação educacional e atendimento ao aluno, uma sala de apoio ao ensino especial, seis banheiros comuns e um adaptado para pessoas com necessidades especiais, banheiros feminino e masculino para professores, banheiros feminino e masculino para funcionários, cozinha para funcionários, área verde com horta e viveiro e um parque ecológico.

De acordo com informação dada pela secretária a escola atende 1.939 crianças e das sete vagas de música distribuídas nos dois turnos, sendo quatro no matutino e três no vespertino somente dois professores não possuem habilitação em música, sendo um com habilitação em cênicas e outro em artes visuais.

## Escola Parque 210/211 sul

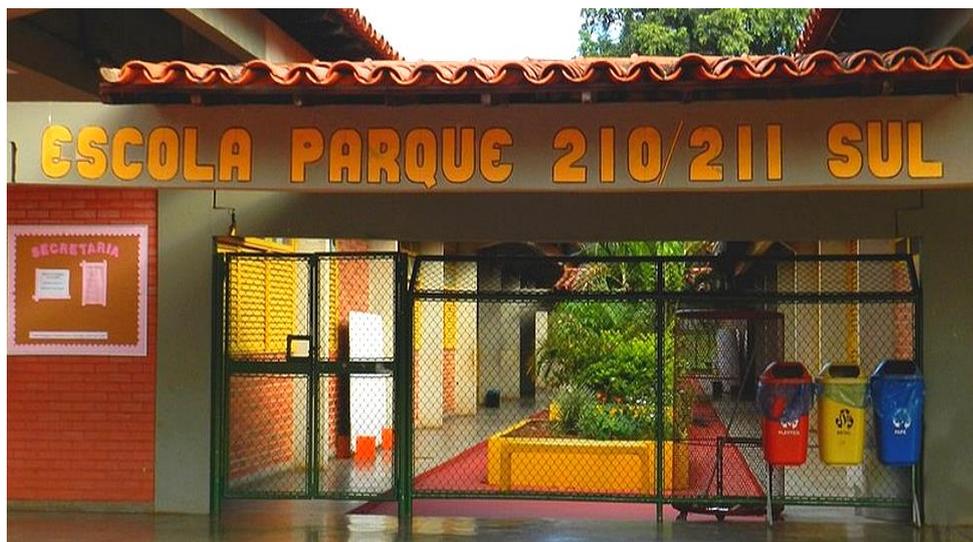


Figura 11 – Escola Parque 210/211 sul  
Fonte: Google

A Escola Parque 210/211 Sul conforme seu PPP, foi inaugurada no dia 20 de novembro de 1992, em 1994 foi reinaugurada como Escola Inclusiva. Está localizada na EQS 210/211 – Brasília-DF e atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, provenientes das Escolas Classe 204 sul, 206 sul, 209 sul, 410 sul, 413 sul, EC 01 SHI Sul, CEF 01 Planalto e CEF 06 de Brasília em jornada ampliada totalizando 1.900 crianças.

A Escola Parque 210/211 Sul ainda segundo o PPP, conta com doze salas de aula, quatro salas de coordenação, uma sala de Recursos, um auditório, uma sala multiuso, um refeitório, uma piscina, uma quadra poliesportiva com rampa de acesso, duas quadras de vôlei, um campo de futebol, uma sala de direção, duas salas para Supervisores Administrativo e Pedagógico, uma secretaria, uma sala para os professores dez banheiros, sendo um banheiro adaptado para as crianças especiais, um consultório dentário (fechado). Os blocos, pátio interno e parte externa estão em ótimas condições e as salas estão ambientadas de acordo com a especificidade de cada área.

De acordo com as informações do coordenador da área de música, das seis vagas distribuídas nos dois turnos, sendo três no matutino e três no vespertino apenas dois professores não tem habilitação em música sendo um em artes visuais e outro em geografia.

Para uma melhor visão das informações sobre os professores elaborei o quadro a seguir com as informações coletadas nas EPs:

|                  | <b>Quantidade de professores de música nas EPs</b> | <b>Professores habilitados em música</b> | <b>Professores com outras habilitações, mas na área de música</b> | <b>Quantidade de crianças das EPs</b> |
|------------------|--|--|---|---------------------------------------|
| EP 307/308 sul   | 10   | 4  | 6   | 2.757                                 |
| EP 313/314 sul   | 10   | 5  | 5   | 2.367                                 |
| EP 303/304 norte | 10   | 4  | 6   | 3.000                                 |
| EP 210/211 norte | 7  | 5  | 2   | 1.939                                 |
| EP 210/211 sul   | 6  | 4  | 2   | 1.900                                 |
| Total:           | 43   | 22                                       | 21  | 11.963                                |

Quadro 2 – Quantitativo de professores que atuam nas EPs de Brasília

\*\*\*

### **Inserção no campo empírico**

Uma vez apresentado o *lócus* da pesquisa, isto é, as cinco EP de Brasília/DF, passo a descrever o processo de inserção nas escolas. A apresentação das escolas foi feita pela data de criação e não necessariamente corresponde a minha inserção no campo empírico. Por uma ética, preferi não identificar as RC e nem o nome dos colaboradores e professores solicitando que escolhessem personagens de histórias em quadrinhos. Como alguns colaboradores escolheram o mesmo personagem, optei por mantê-los diferenciando-os apenas por numeração, como por exemplo Magali1 e Magali2.

Para que fosse aceita como pesquisadora, elaborei uma carta de apresentação (ver apêndice 1), solicitando a direção escolar de todas as EPs de Brasília.

Optei pela primeira inserção na EP 313/314, por ser a escola onde eu trabalhei por quase 20 anos. Como pesquisadora, não tenho interesse em aulas de música ministradas por outros profissionais que não sejam da área, embora essa seja uma realidade em todas as EPs como demonstra Bezerra (2014, p. 31), “o critério de ser professor especialista na área que atua não é respeitado e existem professores de outras licenciaturas atuando na referida área”. Portanto, os critérios adotados para participar da pesquisa foram: crianças do quinto ano e de professores formados em música.

A primeira RC foi realizada no dia 18 de junho de 2015, na EP 313/314 sul com uma das turmas de um professor que preferiu se identificar como Tocha Humana. Professor nesta escola desde o ano 2000, essa turma faz parte de um projeto que envolve música, teatro e dança com crianças do quinto ano. O repertório musical são músicas escolhidas pelo professor em conjunto com as crianças. Além disso, há momentos de composições coletivas.

Antes da primeira RC, fiz observações no dia 07/05/2015. O grupo é formado por sete crianças sendo dois meninos e cinco meninas. Iniciei me apresentando e expliquei que assim como eles faziam pesquisa na escola sobre determinado assunto e, para isso utilizavam livros e a internet, da mesma maneira eu estava pesquisando as aulas de música nas EPs e precisava de colaboradores.

Esclareci que a participação era voluntária e que eles não seriam identificados na pesquisa com seu nome próprio, somente com nomes de personagens escolhidos por eles. Todos se prontificaram a participar. Perguntei se tinham alguma dúvida e que ficassem livres para questionar a qualquer momento, porque o mais importante para a pesquisa era a escuta do que eles tinham para falar em todo o processo. Ou seja, desde as observações até a RC propriamente dita.

Durante as aulas, as crianças estavam ensaiando uma composição coletiva deles com instrumentos de percussão e violão. Em uma outra observação a mãe de uma das alunas havia sido convidada para ensinar os passos do forró para as crianças que iriam participar de uma apresentação na EP cantando e dançando.

As crianças, em todos os momentos, demonstraram que estavam bastante à vontade comigo, pois, assim que eu entrava na sala de aula eles vinham ao meu encontro e me contavam o que estavam fazendo nas aulas. Acredito que essa liberdade que as crianças sentiram com a minha presença foi importante no momento da RC, pois, proporcionou confiança para que eles se expressassem espontaneamente.

A segunda escola visitada foi a EP 210/211 norte. A professora que se dispôs a ceder as suas turmas para a realização da RC foi a professora Mônica, regente nessa unidade de ensino desde 2010 e, atualmente, desenvolve nessas aulas uma oficina de percussão. Observei duas turmas nos

dois primeiros horários, que eram crianças do quinto ano.

No primeiro horário, havia nove crianças na sala, três meninos e seis meninas. A professora lembrou a turma que em duas semanas eles irão fazer uma apresentação com jogos de copo e mão em ritmo de rock, da música *We will rock you*, da banda Queen. A segunda música, no mesmo formato seria em ritmo de xote, *O Xote das Meninas*, de Luiz Gonzaga. E, uma terceira música de composição coletiva, as crianças utilizam instrumentos musicais como: xilofones, liras, chocalhos e triângulos. No final da aula conversei com as crianças sobre a minha pesquisa e perguntei se eles poderiam colaborar. Todos concordaram em colaborar e marcamos a RC para depois das apresentações.

No segundo horário havia seis crianças: dois meninos e quatro meninas. No começo da aula eu me apresentei. Falei sobre a pesquisa e combinei a mesma coisa que havia combinado com a turma do primeiro horário. Assim como as crianças do primeiro horário todos se prontificam a participar e eles ensaiaram as mesmas músicas do primeiro horário. No final da aula pedi autorização para a professora para fotografar os instrumentos utilizados nas aulas pois, como explicou a professora Monica, os mesmos foram confeccionados pelas crianças e pelos pais das crianças em uma oficina de instrumentos de percussão com material reciclado.

\*\*\*

### **Realização das Rodas de Conversa**

Para a realização das RC elaborei um pequeno roteiro de entrevista (ver apêndice 2) com base nos objetivos específicos da pesquisa. A primeira RC1 foi realizada no dia 18 de junho de 2015, na EP 313/314 sul com a turma do Prof. Tocha Humana e eram sete colaboradores.

Iniciei pedindo a eles que ficassem ao meu redor e expliquei que iria utilizar o celular e o iPad para gravar a RC, e que eu gostaria que todos participassem respondendo às questões.

Antes de começar a gravação expliquei que tinha trazido um super-herói de outro planeta para conversar com eles, e pedi a eles que

adivinhassem qual era. Depois de várias tentativas e nenhum acerto falei que ia chamar o nosso convidado e volto com o boneco Thor. Alguns ficaram empolgados, outros falaram que preferiam outros super-heróis. Iniciei a entrevista explicando que o Thor veio de Asgard e que lá não tem EP, e que as crianças teriam que explicar para ele como é um EP, as aulas de música na EP, as lembranças das aulas durante os anos na EP, o que gostam e o que não gostam da aula de música, que conselhos dariam para o Thor para construir uma EP em Asgard, como seria o professor de música dessa EP, e o que ele deveria fazer nas aulas de música.

Durante a RC os colaboradores iam respondendo as questões na maioria das vezes individualmente, mas, eu percebia que havia uma interação entre eles. Muitas vezes, enquanto um aluno estava respondendo, os outros cochichavam no ouvido do aluno que estava respondendo como se quisessem ajudar ou complementar o raciocínio de quem estava falando, reforçando a ideia da RC como partilha de experiências.

Algumas questões não foram respondidas por todos, mas percebi que, mesmo não respondendo, todos estavam prestando bastante atenção aos colegas, como se estivessem se sentindo representados por eles, mesmo que não se expressando verbalmente. Durante a roda o clima foi de descontração e a interação foi feita somente comigo no início. Busquei interferir o mínimo possível, somente quando eu precisava que eles esclarecessem alguma questão ou quando saíam do foco e começavam a brincar.

Durante a RC1, a interação foi feita somente comigo, mas, no final da roda os colaboradores interagiram com o boneco. Esse foi um momento mais lúdico, até porque eles respondiam as perguntas como se estivessem conversando com o personagem.

A segunda RC2, foi feita no dia 10 de julho de 2015 na EP 201/211 norte com sete crianças. Com a aproximação do recesso escolar faltaram muitos colaboradores, e a professora Mônica decidiu juntar as crianças dos dois primeiros horários, explicando para eles que eu iria fazer a RC com eles, e que ela aguardaria fora da sala de aula.

Comecei explicando às crianças que gostaria de anotar o nome deles e seus respectivos personagens, como havíamos combinado na aula passada. Enquanto eu anotava o nome e seus respectivos personagens, percebia que as

crianças estavam muito envergonhadas, inclusive dois crianças pediram para não participar. Então, eu os levei para que ficassem com a professora Mônica.

O procedimento foi o mesmo da RC1, os colaboradores em um círculo ao meu redor e os aparelhos eletrônicos ligados para gravar a roda. Foram feitas as mesmas perguntas da RC1, mas das dez crianças que estavam no grupo, apenas cinco responderam as questões, sendo que um deles respondeu apenas algumas questões e algumas vezes só complementava o que os colegas falavam.

Como as crianças eram de grupos diferentes não havia muita interação entre eles respondiam de uma maneira muito pontual. Encerrei a RC2. A professora assumiu o grupo, mas, continuei na sala de aula. A professora explicou que como estava terminando o semestre, gostaria que as crianças fizessem uma avaliação das aulas. Durante a conversa, uma aluna da turma da professora Mônica falou que a professora da EC acha que só tem que ensinar, e que ela não escuta as crianças. Achei pertinente colocar essa observação, mesmo que esteja fora da RC2, pois, soou como um desabafo de uma criança que não quer que o professor se restrinja apenas ao ato de ensinar os conteúdos das aulas, mas, que se faz necessário, ouvir a sua voz.

A terceira RC3 foi realizada na EP 303/304 norte no dia 11/12/2015 com sete colaboradores. O professor cujo personagem era o Demolidor aceitou participar da pesquisa, e antes da realização da RC mostrou os instrumentos musicais que ele utiliza na aula. Depois de explicar como seria a RC perguntei às crianças se eles gostariam de participar e todo o grupo concordou. Fiz o mesmo procedimento das outras RC. No começo percebi que os colaboradores estavam com muita vergonha, pois ficavam se olhando para ver quem começaria. Depois de certo silêncio, estimulei-os a começarem as suas narrativas. E foi assim que o primeiro colaborador começou a narrar.

Percebi que esse colaborador, ao iniciar a sua narrativa estava um tanto quanto trêmulo, mas à medida que narrava foi se sentindo seguro. Os outros colaboradores se aproximavam dele e cochichavam no ouvido demonstrando que o queriam como porta voz das suas narrativas. Mas, do meio para o final da RC3 já se sentiam bem à vontade até para fazer suas próprias narrativas. No momento da transcrição dessa terceira roda senti muita dificuldade porque como os colaboradores eram muito tímidos, falavam com

pouco volume, o que fazia com que eu demorasse muito tempo, pois tinha que escutar nos três aparelhos (IPad, gravador do celular e gravador portátil) para tentar entender o que eles falavam. Senti que a gravação não era a melhor maneira de fazer pesquisa com crianças e o que ideal seria que fosse uma filmagem. Como eu já havia feito três RC e levaria muito tempo para modificar a coleta de informações, achei por bem, continuar com os aparelhos sonoros.

No início das Rodas, estas não se constituíam, no meu entendimento a posteriori, uma roda narrativa, porque os colaboradores estavam se sentindo dentro do meu roteiro, mas a partir do momento que eles foram se sentindo à vontade, e eu fui deixando que eles elaborassem o próprio roteiro da cena que eles queriam escrever, eles começaram a produzir sentido de si. E essa produção de sentido foi sendo gerada no processo de partilhas das narrativas. Foi a partir dessa constatação que percebi que estava querendo um roteiro idêntico e com a mesma sequência em todas as RC, pois quando eu fazia as transcrições, percebia que tinham sido eles que haviam roteirizado a entrevista. Isso remete as palavras de Delory-Momberger (2012, p.528) indagando quem é verdadeiro entrevistador, deixando claro que é o colaborador que escolhe o que narrar e como narrar.

A quarta RC4 foi feita na EP 307/308 sul no dia 16/12/2015 com cinco colaboradores. A professora estava ensaiando no auditório para uma apresentação de fim de ano e no intervalo do ensaio perguntou quem gostaria de participar da RC. Das sete crianças, cinco concordaram em participar. Em seguida, fomos para uma sala de aula. Fiz o mesmo procedimento das outras RC, mas nessa EP observei que os colaboradores eram bastante expressivos, não demonstraram que estavam com vergonha em nenhum momento e interagiram comigo e com o boneco durante a RC.

A quinta e última RC5 foi na EP 210/211 sul no dia 06/04/2016 com nove colaboradores. A professora com o personagem de Tia Nena conversou com os colaboradores e explicou como seria feita a RC. Expliquei que quem quisesse participar iria para outra sala comigo, mas a Tia Nena falou que a turma era muito boa e que todos iriam participar e que ela iria fazer outra atividade em outra sala. Fiquei com todo o grupo de onze colaboradores, mas duas alunas não quiseram participar da RC. Os colaboradores se mostraram bastante receptivos, com uma participação bem ativa durante a RC.

Felizmente, nessas duas RC os colaboradores se expressavam bem e não tive dificuldades com as transcrições.

Somente depois que terminei a última transcrição, isto é, no momento que tomei a palavra do outro é que compreendi que é ele quem reconstrói e interpreta aquilo que se vive no espaço escolar. Em outras palavras, ele é o ator e autor da história que passarei a narrar no capítulo que segue.

\*\*\*

### **Processo de análise**

O desafio de interpretar a interpretação da criança em suas pequenas narrativas, segundo Passeggi (2014), tem exigido muito cuidado para que, ao nos aproximarmos da sua visão de mundo não deixemos nos envolver por aspectos técnicos que possam prejudicar a nossa compreensão do modo de pensar da criança.

Nesse sentido, tomei o seguinte questionamento: “o que se faz com a palavra do outro?”. E para responde-lo tentei, nesse processo de análise, organizar a palavra do outro dando um sentido de “enredamento”. Tomo deste conceito de “enredamento” as diversidades de acontecimentos que se sucederam nas histórias narradas pelos colaboradores nas RC. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528- 529).

Foi a partir dessas histórias narradas que organizei pequenos enredos intitulados como: 1) Escola Parque como segunda casa; 2) Música na Escola Parque é para ser divertida; 3) Professores da Escola Parque ensinam música e valores para a vida.

Para organizar esses pequenos enredos tomei algumas palavras-chave que se destacavam nas narrativas de diferentes colaboradores. Considerei, com cuidado, para que essas palavras-chave fossem mantidas no corpo do enredo, tornando-as temas centrais das narrativas, ou seja, juntando e organizando elementos heterogêneos. Assim, fui observando que esse conjunto de palavras-chave, agregados às narrativas, não só transformaram essa relação de acontecimentos, mas deram sentido ao que se faz com a palavra do outro. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529).

Esse processo me levou, como professora e pesquisadora, a pensar e tentar saber o que se faz com a palavra do outro. E isso não é uma tarefa fácil, pois requer-se tempo, escutar, saborear, enxergar, analisar, interpretar e, por fim, compreender para, assim, devolver ao outro a sua palavra.

\*\*\*

**ESCOLAS... “SÃO CASAS DE CRIANÇAS, ONDE A VIDA CORRE ALEGRE, DIVERTIDA, CHEIA DE CORES, MOVIMENTO, RISO E SOM.”<sup>5</sup>**



*Ilustração: Jangjun*

*“São casas de crianças, onde a vida corre alegre, divertida, cheia de cores, movimento, riso e som. As classes são salas de bric-à-brac. Há de tudo. Em uma adorável desordem. Os alunos – tal nome não tem sequer sentido nessas escolas – por toda parte, em conversa, trabalhando, planejando, presidindo clubes ou discutindo coisas a fazer. Nesta sala, toda uma cidade armada no chão. Com linhas de bonde, luz elétrica, correios, corpo de bombeiros, tudo enfim que constitui uma cidade. Um grupo de 30 crianças ergueu-a do chão em um ou dois anos de atividade. A iniciativa e o espírito social dessas crianças parecem milagres. Adiante, um estudo sobre transporte. Todo um museu de gravuras, de modelos e de exemplos reais de meios de comunicação. Monografias interessantíssimas. Uma estranha aliança dos recursos técnicos dos nossos dias com a imprecisão das capacidades infantis. No auditorium, um concerto de 200 crianças. Todos os instrumentos construídos pelas mãos desses meninos maravilhosos. A música, composta por aqueles artistas liliputianos. Enfim, sai-se com a impressão de um conto de fadas.”*

<sup>5</sup> TEIXEIRA, A. S. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 7ªed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975 p.54

Essas “casas de crianças” ou escolas, eram nas palavras de Anísio, “instituição conscientemente planejada para educar.” A escola dos sonhos, ou dos “contos de fada” fizeram parte do imaginário dele ao pensar nas escolas que desejava para todas as crianças (TEIXEIRA, 1975; 1997).

E para intitular os tópicos desse capítulo escolhi algumas narrativas dos colaboradores tomando como referência a força da narrativa evidenciada no processo de análise com três pequenos enredos: 1) A EP como segunda casa; 2) Música na EP é para ser divertida; 3) Professores da EP ensinam música e valores para a vida.

Dessa maneira, para construir esse capítulo de análise, tomei os pressupostos de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p. 107-109) em que uma análise narrativa se configura em uma boa história. Para tanto, como pesquisadora, procurei ir além da descrição buscando construir um sentido para o enredo estruturado nas narrativas. Embora, a narrativa seja fonte de informação, há uma intencionalidade, por parte do pesquisador, em evidenciar uma compreensão daquilo que fora compreendido pelos colaboradores da pesquisa, que nesse caso, foi ao encontro do idealizador das EPs. Bolívar (2012, p. 92) diz que, uma boa investigação narrativa é aquela que dá lugar a uma boa história narrativa. Porém, cabe salientar, que o roteiro dessa história, foi construído pelos colaboradores da pesquisa no ato de narrar, cabendo a mim, ouvir a eles e, chamando para as RC: Anísio Teixeira.

\*\*\*

“... Aqui é meu segundo lar.... É minha segunda casa...”<sup>6</sup>



*Ilustração: Jangjun*

Esse tópico traz a voz do aluno sobre a aula de música na EP. As narrativas desse pequeno enredo: A EP como segunda casa dão destaques aos porquês os colaboradores gostam da EP ao ponto de assegurá-la como a sua segunda casa. Penso que as características similares a de suas casas, são trazidas pelos colaboradores da pesquisa como um lugar onde se sentem bem e seguros, são cuidados, e possui boa alimentação.

Ao comparar a EP com a EC, eles relacionam a EP como um lugar de refúgio. Para eles, a EP é um lugar que tem uma finitude, um tempo único para os colaboradores porque sabem que quando crescerem não frequentarão mais este espaço escolar. Talvez, esses relatos tenham ocorrido porque as EPs de Brasília têm atendido nos últimos anos, os anos iniciais do ensino fundamental.

Organizei as narrativas que seguem em três momentos. O primeiro traz a visão dos colaboradores sobre a Escola Classe, que frequentam quatro dias

---

<sup>6</sup> Pica Pau (RC2)

por semana tendo aulas de todas as disciplinas. Há uma visão comparativa dos significados de escolas para eles. O segundo momento trata da visão que eles têm sobre a EP e, por fim, as sugestões de como, na perspectiva deles, deve ser uma escola.

Ao comparar a Escola Classe com a Escola Parque extraí da narrativa de Isadora o seguinte: “Eu gosto bastante. Se fosse para eu escolher entre escola normal e escola parque eu escolheria EP”. Como narrou Maria Mello “É minha salvação para a semana”. E Flash complementa: “Eu não aconselharia colocar nada da EC como EP. No relato de Magali<sup>1</sup> e Pikachu é possível compreender o porquê elas preferem a EP em detrimento a EC.

Por exemplo, de uma parte da escola ser com os professores legais. Assim, uma parte ser com os professores chatos que dão esse tipo de matéria: matemática, geografia, ciências, esse tipo de coisa, mas aí você podia fazer assim, fazer ao contrário, na escola classe a gente fica cinco... é... quatro dias, e aqui fica um. Poderia fazer na EP a gente ficar quatro [dias] e na escola classe fica um. (Magali<sup>1</sup>) A EP é um lugar bom. Você aprende várias coisas legais, e também você pode fugir das atividades da escola, ainda bem, né! Para fazer diferente não tem que ficar todo dia na escola, escola, escola... se você tem um lugar diferente para ficar. É isso! (Pikachu)

O interessante é que não foi perguntado aos colaboradores nada relacionado a EC, mas para falar da EP eles fazem comparações para elucidar aquilo que gostam e o que não gostam em suas vidas escolares e do cotidiano. Quando fazem menção para aquilo que gostam também mantêm o processo comparativo. Isso fica claro no relato de Pica Pau que diz em momentos distintos as seguintes frases: “Aqui é meu segundo lar [...] É minha segunda casa”.

Ao se deslocarem de suas casas para a EP eles dão pistas de como se sentem ao virem para a escola. Franjinha relata o seguinte: “Eu só venho pra EP porque aqui é muito legal, todo dia de sexta feira eu venho porque aqui eu posso brincar à vontade e atentar os professores [...] é meio legal e meio chata também”; “aqui é uma escola tão boa, tão boa, mas que, às vezes, os professores são muito chatos”; “a professora Mônica, ela é muito legal só que aí, às vezes, a aula dela é chata” (Franjinha).

Os colaboradores da pesquisa veem a EP como um lugar “legal porque a gente aprende muita coisa, aprende a tocar instrumentos, a fazer exercícios jogar, esportes, fazer muitas coisas”. (Flash). Indo nessa direção, Hulk também narrou: “aqui é muito legal! Nós fazemos educação física, aula de música, nós aprendemos muito”. E essa aprendizagem é, nas palavras de Snoopy, bastante divertida: Eu acho a EP legal, divertida, também porque tem aulas divertidas, legais e porque a gente conhece professores novos. E Magali 1 esclarece no seu relato o que entende por aprendizagens:

É muito legal! Porque tem teatro, música, tem educação física, para a gente se exercitar melhor, para a gente também aprender, né! Em como se exercitar, porque quando a gente crescer a gente não vai ter uma EP, e teatro para a gente saber como é que é apresentar, música para a gente saber cantar, aprender a tocar, e é muito legal. (Magali 1)

Ao que parece os colaboradores tem consciência do papel da escola em suas vidas, como um centro de aprendizagens. Os conhecimentos adquiridos no espaço escolar são para Flash “fazer muitas coisas”. Isso lembra a visão de Dewey (1967) sobre o que é educação. O autor entende a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência vinculada ao fazer experimental. Para ele a escola é uma comunidade em miniatura em que as pessoas, conectadas com a vida social, cooperam entre si. A concepção de Dewey, trazidas por Anísio Teixeira ao pensar a EP, é a de uma escola como laboratório da vida social voltado para o fazer.

Desse fazer emerge das narrativas dos colaboradores uma possível natureza do conhecimento que perpassam por verbos trazidos por eles como: tocar, jogar, divertir, brincar, aprender, saber, apresentar.

Essas diversas modalidades do conhecimento, retratadas nos verbos infinitivos acima, entram em conexão com aquilo que se narra e aquilo que se vive. Ou seja, a escola não pode estar apartada do mundo da vida e sim promover a vida dentro do ambiente escolar. E Anísio Teixeira complementa ainda, sobre a teoria da educação de Dewey, que seu mérito foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação não formal, recebida da vida e a educação direta e expressa das escolas, integrando a escola com a vida.

Ao denominar este tópico como “na minha segunda casa” entendo a escola como um lugar que, literalmente, acolhe, cuida, alimenta e que dá certa segurança para que os colaboradores encontrem caminhos para si e para a própria escola. Isso lembra os quatro pilares da educação que têm como premissa levar o aluno “a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (UNESCO, 2000).

Ao apontar caminhos para a própria escola os colaboradores dão os seguintes conselhos. O primeiro é sobre uma alimentação saudável sem, no entanto, tirar as guloseimas. Eles têm consciência do que é bom para suas vidas como narrou Carminha Fru Fru2: “ele [Thor] poderia construir uma escola de tudo que a gente gosta, de doce, de tudo. Na hora do lanche, sem ser aquelas comidas que sempre dão, algumas coisas diferenciadas”. Essa diferenciação pode ser entendida nos relatos de Mônica e Flash:

Eu aconselharia a botar uma cantina [...] um monte de coisas, só que não deixar ter muitos doces para as crianças, ter coisas saudáveis, tipo assim: sem salgadinho, sem refrigerante, [mas] suco de laranja, suco de maçã, esses sucos aí. (Mônica)

E sempre, e na hora do lanche, devia ter as coisas saudáveis de sempre, tipo a maçã, as frutas, mas, também, às vezes, né? Podia ter... podia ter alguma coisa assim, né? Tipo bala, salgado que o nosso corpo também precisa disso. (Flash)

Além de “botar uma cantina” como relatou Mônica, eles também pensam em outros espaços como: “tem que ter auditório, tem que ter um palco. [...] tem que ter salas e professores” (Pipa); “tem que ter teatro. [...] tem de ter parque e instrumentos” [musicais]. (Franjinha); “que tenha instrumentos de verdade. Precisa de instrumentos. ” (Pipa). “Muitos instrumentos... e violão” (Franjinha); “Tem de ter um lugar especial para guardar os instrumentos” (Isadora); “Tem que ter um mural para colocar as nossas coisas” (Carmem); “Tem que ser bem grande” (Isadora); “E também a Escola Parque precisa de uma piscina para aprenderem a nadar porque tem gente que não sabe. Ia precisar de instrumentos [...] de uma biblioteca para a gente ler. ” (Mulher Maravilha2); “Uma piscina bem grande, dez mil metros de profundidade e uma para os pequenos também sabe, a biblioteca maior, tipo dois andares, talvez...meio exagerada, com wi-fi, se pudesse mexer no computador, lá

tivesse um montão de computador, se você tivesse à vontade para estudar e tivesse também eventos como a outra falou aqui, tipo exposição de arte, passeios e tal"! (Pikachu).

Além de espaços físicos maiores que possam abarcar o lazer, o esporte, a arte, a cultura e a tecnologia, compreendo nessas narrativas que, ao mesmo tempo que os colaboradores gostam do espaço físico escolar existente e o recomendam para o personagem Thor, eles também sugerem uma melhoria da qualidade desse espaço.

As EPs foram planejadas dentro do ideário de Anísio Teixeira “que não via só uma escola, mas um conjunto de locais, em que as crianças se distribuam entre as atividades de estudo, de trabalho, recreação, reunião, administração, de vida e convívio”, fazendo com que “a arquitetura escolar combinasse aspectos da ‘escola tradicional’ com os da oficina, do clube, de esportes e de recreio, casa, comércio, restaurante e teatro” (TEIXEIRA, 1961, p.197).

É sabido que para abarcar toda essa diversidade, as escolas foram construídas em amplos espaços dentro da moderna arquitetura. Porém, com o passar dos anos, essa estrutura foi sendo modificada em quase todas as EPs, sendo compartimentadas para que os espaços fossem readequados para a quantidade de crianças.

Como professora de uma das EP, tratadas nesta pesquisa, presenciei o uso de divisórias para formar mais salas, o que descaracterizou o plano original. Isso fica claro nas narrativas dos colaboradores, ao se apropriarem de termos superlativos como: “tem que ser bem grande”; uma piscina bem grande”; “biblioteca maior tipo dois andares”. Pesquisas realizadas anteriormente sobre as EP evidenciam tais modificações no espaço físico:

A destinação, a ocupação e a configuração arquitetônica das Escolas Parque em Brasília foram sendo modificadas desde sua implantação. Por meio da construção de muros, instalação de grades e cercas, alterações de acesso aos átrios, vedação (cimentado) das áreas verdes. Todas estas ações ocorreram ao longo dos anos, em todas as cinco escolas. Estas mudanças visaram adaptar o espaço arquitetônico escolar à realidade existente. (XAVIER, 2013 p. 47)

Porém, cabe aqui ampliar essa discussão para as narrativas que os colaboradores trazem, problematizando assim a qualidade do ensino. O

aspecto quantificável, isto é, abrir mais vagas para as crianças não significa preservar a qualidade e a proposta original de Anísio Teixeira que, segundo Xavier (2013) eram 28 EPs, mas somente cinco foram construídas.

Por outro lado, os colaboradores enfatizam tais palavras para que façam sentido para eles que mais crianças possam ter acesso a esse tipo de escola: “Quando ele [Thor] construir uma EP, ele deveria pensar naquelas pessoas que são especiais, que são cadeirantes, para ficar mais fácil para eles, para eles andarem”. (Marina2). E para Mulher Maravilha2 a preocupação é com as crianças que não foram alfabetizadas e não frequentam uma escola: “Algumas crianças que não sabem ler, elas vão lá, ou têm crianças que não estudam, saem de casa e vem fazer visitas aqui. [As crianças poderiam], ficar aqui. Poderiam ficar vindo e frequentar todo dia aqui na biblioteca, aprendendo a ler”.

Esses cuidados, com a vida das crianças no espaço escolar, requeridos pelos colaboradores da pesquisa, são pensados como cuidado físico e emocional. No que se refere aos cuidados físicos, Denise trouxe o seguinte relato:

Geralmente as crianças que fazem uma bagunça no.... As pessoas geralmente fazem uma bagunça. É bom ter hospital na escola porque.... Uma vez um menino quase... a pessoa pode quebrar a perna, quebrar o braço, coisa assim, na escola por exemplo, um menino deixa uma coisa cair... Assim... Aí, uma pessoa faz uma.... Aí começa a bater nele.... Aí o menino fica todo machucado, coisa assim. (Denise)

E Minie chama a atenção para os cuidados que envolvem os aspectos emocionais que é o afeto:

E o material que mais vai precisar é amor, carinho, paixão, essas coisas assim de sentimento, porque se fizer uma escola com raiva, as crianças vão entrar na escola com raiva também, não vão gostar. Vai ter que ter professores com cara de felizes. Vai ter que ter muita brincadeira e a pessoa não vai poder, tipo, não vai poder ficar estudando, né. Vai ter que ter pelo menos, se for estudar o dia inteiro, pelo menos três recreios, para a gente brincar, essas coisas. (Minie)

Para Minie a afetividade é um sentimento que não pode faltar na escola. Isso significa dizer que cabe aos professores proporcionarem um ambiente afetivo para que ocorra a aprendizagem. O que pode ser percebido

na sua narrativa: “se fizer uma escola com raiva, as crianças vão entrar na escola com raiva também, não vão gostar. Vai ter que ter professores com cara de felizes”.

A escola é como a segunda casa, pois tem dentre as suas missões, a de acolher e proteger o aluno. Ao abordar sobre as missões da escola, Nóvoa (2009) orienta para que a escola cuide de suas crianças, porém sem que se sobrecarregue num transbordamento de missões que competem a outras instituições como por exemplo, a família, a igreja e demais instituições sociais e culturais, pois a principal missão da escola é a de promover o ensino e a aprendizagem.

Isso é possível perceber nas narrativas de Magali, Flash e Dragon Ball Z, que a escola tem a missão de ensinar, pois ao se projetarem no futuro, eles contam que a escola “tem que ter eu dando aula de teatro (Magali1) “e também tinha que levar a gente para a aula de música para ensinar os alunos”. (Flash); eu gosto da aula de música porque a gente aprende a cantar, aprende notas e para realizar alguma coisa que a gente pode ser no futuro. (Dragon Ball Z)

As narrativas partilhadas nas rodas de conversa neste tópico sugerem que a EP é um tempo único na vida desses colaboradores como narra o Capitão América: “É uma oportunidade muito grande que tem muitas crianças que não tem o que a gente tem” e a Mulher Maravilha2 conta que gosta muito da EP, “porque ela tem... ela... é... ensina muitas coisas divertidas, legais, ensina é... faz um monte de coisa, eu gosto muito dela, não queria sair dela, dessa escola, mas pena que eu vou sair, vou para o sexto ano, vai ser muito triste, despedir dessa escola”. Os relatos mostram o sentido dado por eles para este “*topo*” que são permeados por laços afetivos de pertencimento. Como bem lembra Passeggi (2008) é preciso ser de algum lugar. Considerar o contexto da EP como uma força na biografização dos colaboradores significa entender que o potencial não vem apenas do sujeito, mas provem dos outros, da situação e das oportunidades abertas pela própria situação (ABREU, 2011, p. 57).

Os colaboradores que parecem estar imbricados com o contexto da EP vão tecendo significados do que é a escola e dos caminhos que ela pode indicar, inclusive profissionalmente.

No processo de análise de narrativas Delory-Momberger (2012, 533-535) esclarece que na pesquisa biográfica, que nesta pesquisa tomo como narrativas infantis, a natureza do conhecimento proveniente das narrativas é abstraída das formas do discurso, dos esquemas de ação e motivos recorrentes ou *topoi*.

Para exemplificar as narrativas de Flash e Magali explicitam um discurso formativo: “eu dando aula”; “levar a gente para a aula de música para ensinar os alunos”. Há também um “agir na expectativa em que os colaboradores se colocam na posição de “ver o que vai acontecer e se entregar às circunstâncias”, ou seja, as posições que se colocam no ato de narrar. Assim, é recorrente nas narrativas a escola como um lugar em que os colaboradores “constroem um sentimento de si próprios e das suas formas próprias”. Ao se apropriar daquilo que se narra, os colaboradores indicam uma “gestão biográfica” a partir das escolhas do que querem contar, neste caso, o sentido que a EP tem em suas vidas (DELORY-MOMBERGER, 2012, 533-535).

Os sentidos atribuídos pelos colaboradores sobre a visão que têm sobre a EP estão carregados de significados que remetem a conhecimentos impregnados de alegria, diversão e paixão.

\*\*\*

**“ Eu acho a Escola Parque legal, divertida, também porque tem aulas divertidas. ”<sup>7</sup>**



*Ilustração: Jangjun*

Neste tópico as narrativas são interpretadas a partir do que os colaboradores contam sobre as aulas de música na EP, o que gerou quatro momentos do enredo: A EP é para ser divertida.

No primeiro momento, a palavra-chave que mais chamou atenção foi diversão. Depois fui percebendo que a diversão estava associada às atividades feitas durante a aula como tocar, cantar, compor (criar), o que me levou ao segundo momento. E dentre essas atividades que compõe uma aula de música, os colaboradores relataram as coisas que gostavam, bem como aquelas que não sentiam prazer em fazer. Disso surgiu o terceiro e o quarto momento para análise, pois ao contarem o que gostam e o que não gostavam na aula de música, os colaboradores também se posicionaram, nos termos de Delory-Momberger (2012, p. 534), “numa atitude de exploração das situações e de construção progressiva”, categorizado pela autora como “um agir

---

<sup>7</sup> Snoopy (RC5)

progressivo”, dando pistas do que é, e do que não é necessário ter na aula de música.

Retomando o primeiro momento, a palavra diversão foi surgindo espontaneamente das narrativas dos colaboradores sobre a visão que eles têm sobre a aula de música. Apreendo dessa visão uma aula que causa alegria, prazer e paixão às crianças. Esses adjetivos ficaram mais evidentes em suas narrativas como o que exemplifico a seguir: “eu acho divertida a EP porque você aprende música, educação física, artes, teatro... O que eu mais gosto é música, mas eu acho os outros legais também. ” (Carminha Frufu1); Para Isadora, “uma aula divertida e que ensine a tocar. ” Como esclarece Magali: “é divertido porque você aprende a tocar novas coisas, se perder no meio da música para você não ter vergonha de ficar no palco” (Magali1); “é uma música bem legal só para divertir os alunos” (Franjinha).

Para os colaboradores da pesquisa a aprendizagem musical consiste em fazer música de forma divertida. A relação desses colaboradores com a música é permeada pelo fazer musical. Ao inscrever em suas narrativas a palavra diversão o fazer musical é atravessado por relações sonoras e não sonoras (DEL-BEN, 2009). Dessa forma, como afirma Abreu (2011, p. 122), o fazer musical em sala de aula se torna algo prazeroso de se realizar.

Nesse agir progressivo capturado das narrativas dos colaboradores, a diversão está intrinsecamente relacionada às atividades da aula de música: tocar, cantar, criar e compor que, por sua vez, estão ligadas ao ensino e aprendizagem. Isso pode ser observado nas narrativas de Flash: “aula de música é boa porque a gente aprende muita coisa, aprende as notas musicais, a tocar instrumentos, a cantar no meio das pessoas, sem vergonha”. E Magali1 que relata: “eu gosto quando a gente toca instrumento, todo mundo junto e todo mundo participa, é muito legal e que quando a gente toca o instrumento, a gente fica com a [música] na cabeça”. Ainda, a esse respeito, Aninha conta que: “a gente bate [toca], a gente bate” e Carmem complementa: “a gente canta”; Franjinha também narra que “a gente inventa música, a gente inventa toques [...] e cria toque, canta, inventa instrumentos.

Para Beineke (2002), aprende-se música fazendo música. É uma atividade humana que se manifesta no fazer, na prática musical seja tocando cantando; ouvindo analisando e compondo (BEINEKE 2002, p.63-67).

Ao se relacionar ativamente com a música a criança poderá adquirir experiências de diferentes maneiras, como explicitado pela autora. Em todas essas atividades musicais, eles têm oportunidade de partilhar experiências musicais direta, pois do saber cria-se conhecimento.

E esse saber-fazer, saber-ouvir, saber-sentir pode levar ao que Passeggi (2008) diz sobre o saber-poder partilhar com o outro a aprendizagem da curiosidade epistemológica, neste caso, de compreender a música musicalmente, isto é, que tem especificidades próprias como área de conhecimentos.

Por outro lado, os colaboradores querem se expressar não só musicalmente, mas na relação com outras áreas artísticas, como narram as colaboradoras Mônica e Denise. Mônica traz em sua narrativa a dança como uma prática a ser realizada na aula de música: “ele [o professor] também podia ensinar a gente a dançar, porque aula de música não é só para cantar e tocar instrumentos, também serve para dançar. ”

Nesse aspecto, a colaboradora Denise entende que a dança e o teatro complementam o fazer musical. Ela disse que: “o que eu mais gosto de fazer é tocar instrumentos, cantar, dançar, que aqui na aula de música, a gente não toca só instrumentos, a gente faz um pouco de teatro também, a gente dança, mexe com bonecos. Acho que o que eu mais gosto... uma das partes que mais gostei, foi no ano passado que eu fiquei com um boneco chamado pirulito”.

Na visão dos colaboradores as diferentes especificidades das artes não estão apartadas da música, pelo contrário, elas estão integradas ao fazer musical. Talvez, essa maneira de perceber a integração dessas áreas se dê pelo fato do professor Tocha Humana integrar em seus projetos musicais, as diferentes linguagens como um meio para que o aluno aprenda música.

Essa integração, dos projetos musicais, com as diferentes linguagens se assemelha com a pedagogia de projetos, cujas propostas foram divulgadas principalmente por Teixeira (1975), que acreditava que o ensino poderia ser dado por meio de projetos ao invés de “lições”. Esses projetos não acompanhariam, segundo ele, a sequência lógica de divisão das disciplinas, mas poderiam se organizar em consonância com os interesses e capacidades da criança.

Dessa maneira, a criança estaria empenhada em uma atividade de sua preferência e escolha, para que pudesse adquirir conhecimentos [musicais] que a levassem a prosseguir motivada nos estudos [da música]. Nesse tipo de proposta pedagógica, é possível permitir que a própria criança faça articulação dos resultados dessa aprendizagem às experiências vividas reorganizando-as para, assim, partir para novos projetos. Isso, no entendimento de Teixeira (1975), faz com que “a criança chegue a um alto grau de organização científica”, pois, “assim como o cientista, usa inteligentemente os recursos para a conquista de um determinado fim”, a partir da construção do seu próprio conhecimento (TEIXEIRA, 1975, p. 80).

Isso lembra as palavras de Alheit (2011, p. 34) ao afirmar que, “somos nós que percorremos um processo de aprendizagem. Não existem substitutos para os processos de aprendizagem”. Portanto, é a criança quem toma as rédeas de sua experiência formativa.

Elenquei como terceiro e quarto momento as narrativas que ilustravam aquilo que os colaboradores gostam, e o que não é tão prazeroso fazer na aula de música.

Sobre o que gostam de fazer na aula de música as narrativas mostram que tocar, cantar e criar ritmos musicais são as preferências da maioria dos colaboradores:

E umas das coisas que eu mais gosto é tocar teclado e cantar. (Mônica); eu gosto de cantar. A coisa que eu mais gosto é cantar e tocar instrumentos, né! (Carminha Frufu1); A coisa que mais gosto de fazer na aula de música é tocar os instrumentos. Fazer. Tocar a música que o professor toca, que o professor manda tocar. Cantar música. (Flash); Eu gosto de cantar... (Isadora); [...] Eu gosto de ficar só com um instrumento e tocar só um instrumento (Franjinha); Inventar novos ritmos” (Isadora); Eu geralmente só gosto de fazer ritmos, eu gosto de tocar copos, fazer ritmos com a mão, ficar no chão sentado (Franjinha); Eu gosto de tocar no metalofone, na garrafa e no teclado. (Hulk); Eu gosto de tocar teclado. (Viúva Negra); Eu gosto de tocar no metalofone, na garrafa e no negocinho que faz barulho... É...no chocalho... É... metalofone. (Capitão América)

Nos relatos acima é possível perceber como acontece a aula de música nessas EP. Ao que parece as aulas são bastante musicais e permeadas pelo prazer de saber-poder-fazer. O processo de aprendizagem

musical acontece nesse modo de fazer música na sala de aula. Isso é o que explica Mônica em sua narrativa: “Eu gosto muito da aula de música, **porque eu aprendi** a tocar teclado” (grifos meus). Como disse Flash, a aula de música é para “aprender as coisas”. E essa motivação para aprender a tocar um instrumento se amplia para além do espaço escolar quando Carminha Frufru1 relata: “eu sempre quis aprender violão, agora, eu estou tentando aprender com o meu pai”.

A relação sonora que esses colaboradores constroem com a música os ajuda a vencer outras limitações não sonoras como narrou Denise, Mônica e Carminha Frufru1:

Antes eu tinha muita vergonha, mas agora que eu fiz aula de música comecei a apresentar nos palcos, comecei a tocar mais, agora eu perdi a vergonha toda e estou começando a tocar mais até em casa, minha mãe comprou um teclado para mim e agora eu estou tocando para os meus pais. (Denise). Eu gosto muito da aula de música, porque ela me fez perder o medo de palco, quando eu entrei no projeto, eu tinha, eu morria de vergonha, só que quando a gente apresentou a primeira, eu me, eu me senti livre, e eu comecei a falar tudo o que eu sentia, e foi muito legal”. (Mônica). Quando eu entrei na aula de música, tinha muita vergonha, não conseguia nem ficar na frente da minha mãe, é.... aí no dia que eu fui apresentar com o meu professor eu tinha que, tinha que falar na frente e tinha que tocar, aí depois daquele dia eu passei a não ter mais vergonha. (Carminha Frufru1)

Assim, as relações sonoras e não sonoras que perpassam pela aula de música pode ser sintetizada, com a narrativa de Marina1 que diz: “o que eu gosto na aula de música é.... de tudo.” (Marina1)

Entre as situações que não são tão agradáveis na aula de música alguns colaboradores trazem em suas narrativas algumas situações de ensino,

Quando troca para outro instrumento eu não consigo. É chato. Odeio trocar instrumento. (Franjinha); Também de cantar na aula de música. Geralmente eu não gosto tanto da aula de música por causa... faz muito barulho (Aninha); É, eu também não gosto [barulho]. (Pipa); Todo mundo gosta da aula de música, mas ninguém gosta do instrumento xilofone, que ele é muito chato, muito zuadento, enjoativo, fica fazendo muito barulho. (Mulher Maravilha2)

Nessas narrativas podemos perceber que os colaboradores gostam de fazer música em sala de aula, porém, o que incomoda, como apontaram Franjinha, Aninha, Pipa e Mulher Maravilha<sup>2</sup>, é o barulho, algo bastante comum nas aulas de música. Nesse sentido, as estratégias de ensino, podem ser reorganizadas pois a matéria prima da música é o som, e se não for bem organizada a aula, o som pode atrapalhar a aprendizagem.

Essas metodologias e estratégias de ensino podem ajudar naquilo que Magali<sup>1</sup> relata, “o tempo da aula de música é muito precioso”. Aprender música é, para os colaboradores, o ponto principal da aula. E esse tempo, muitas vezes, é absorvido não só pela falta de estratégias de ensino, mas também as relações entre os colegas de sala de aula como narram.

O que não gosto é quando a gente briga entre a gente e a gente perde o, um tempo da aula, e o tempo da aula de música é muito precioso; E o que eu não gosto é a mesma coisa da Denise, quando a gente briga, a gente pede silêncio, faz tudo errado e perde muito tempo da aula (Magali<sup>1</sup>). Carminha Frufu<sup>1</sup> complementa “e eu, que eu não gosto [...] quando o professor grita pedindo silêncio, aí perde o tempo da aula, essas coisas.

Além desses incômodos, Marina<sup>1</sup> acrescenta o seguinte: “o que eu não gosto na aula de música é de não se soltar, a pessoa não se solta, fica lá parada, e não faz nada. Isso é ruim. Quando você se solta, você sente um trem tão grande, que é muito bom”. Essa narrativa pode ser aclarada com o que afirma Merriam (1964) sobre as funções da música na sociedade. O autor explica que, a função da expressão emocional que a música exerce, é a expressão da liberação dos sentimentos, uma forma de desabafo de emoções através da música, o que nas palavras de Marina<sup>1</sup> “é muito bom”.

\*\*\*

**“O material que mais vai precisar é amor, carinho, paixão, essas coisas assim de sentimento.”<sup>8</sup>**



*Ilustração: Jangjun*

Nesse tópico as narrativas discutidas tratam das temáticas organizadas no eixo intitulado: Professores da EP ensinam música e valores para a vida. Para melhor compreensão das narrativas separei em dois momentos o que os colaboradores narram sobre os professores da EP. No primeiro momento evidencio as memórias dos colaboradores sobre o que pensam dos professores da EP e das aulas de música. Das lembranças trazidas em narrativas destacamos os seguintes relatos:

Quando eu estava no primeiro ano, é.... eu tinha uma aula de música, que tinha uma música que eu tinha que ensaiar. Eu não gostava daquela música, mas eu tinha que ensaiar. Aí, quando chegou no segundo ano, eu estava com o mesmo professor. Era uma professora, e ela me forçava a ensaiar. Eu não gostava daquela música. E quando chegou no terceiro ano, a mesma professora. Aí, eu comecei a gostar daquela música porque, de tanto que eu gostei ficou na minha cabeça. Fiquei cantando três dias seguidos no meu sonho. Eu sonhei com aquela música. (Carminha Frufu1)

---

<sup>8</sup>Minie (RC3)

Outras narrativas como a de Cebolinha também fazem referências as memórias musicais do espaço escolar. Ele disse: “quando eu estava no primeiro ano, fui aluno seu, a gente fez apresentação das músicas do Toquinho e foi muito legal.” E Marina1 relembra que,

Uma música que me marcou muito foi da abelha. Essa música eu aprendi ela no quarto ano, é... eu apresentei ela com a professora Tina, eu até ia fazer a apresentação da poesia da foca, só que aí teve algumas mudanças e aí não deu, e aí essa música me marcou muito. (Marina1)

Segundo Walter Benjamin (1987), a memória tem a função de efetivar a compreensão do passado pelo presente. O tempo é a atualização das experiências, sentimentos, vivências e representação do sujeito no agora. Nas narrativas dos colaboradores podemos ver as lembranças trazidas sobre um tempo em que tiveram aula de música na escola e como constroem seus pontos de vista sobre o assunto, a partir da experiência vivida. São marcas que ficaram, como narrou Marina1: “essa música me marcou muito”. A forma como Carminha Frufru1 relata uma sequência de eventos que se repetiram do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental levou-a a atualizar sua experiência com determinada música. Essas ressonâncias significam dizer que “não fazemos narrativas porque temos uma história, temos uma história porque fazemos narrativas” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

As lembranças musicais trazidas nas RC pelos colaboradores mostram o lugar que a escola, especificamente, a música da escola ocupa em suas vidas. Narra-se o que vive. E essas vivências deixam rastros no percurso percorrido por essas crianças. E esse agir progressivo, como narrou Carminha Frufru1, de ter experiências com a mesma música produziu pequenos saltos em seu olhar sobre si mesma. Isso lembra Larrosa Bondía (2002) dizer que somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação.

Elenquei como segundo momento desse eixo temático a idealização que os colaboradores fazem sobre o professor de música da EP. As palavras amor e alegria são as destacadas por Magali1 e Flash:

Um professor... Ele tem que ter vontade de dar aula, porque tem professor que não tem, coloca qualquer coisa e está bom,

e também saber falar português, não marciano, e ter amor, alegria, chegar sempre no bem-estar na escola” (Magali1). Tem que ter uns bons professores. Ter uns com a alegria de sempre. E, sempre termos um bom carinho pelos professores. (Flash)

O amor e a alegria estão permeados pela vontade de dar aula. Os colaboradores idealizam um professor que tem amor pelo que faz, neste caso, dar aula de música com prazer e ser claro na sua comunicação. A linguagem utilizada pelo professor em sala de aula, para ensinar música tem, nas palavras dos colaboradores, de ser elaborada de forma que leve o aluno à compreensão. É, no entanto, mais um modo de ser e agir em sala de aula cujas estratégias de ensino levem o aluno, como afirma Nóvoa (2009), a outra margem do rio. Ou seja, a outra margem do conhecimento. E essa travessia é feita com cuidado, amor e alegria.

Dentro desses propósitos educacionais, Swanwick (2003) chama a atenção para a eficiência do professor de música que corresponde a um forte senso de intenção musical relacionado com tais propósitos (SWANWICK, 2003, p. 58).

E para que haja esse engajamento educativo-musical é imprescindível o conhecimento musical do professor, uma vez que este tem o papel de ajudar as pessoas a aprofundarem os significados do seu discurso musical. E essa parece ser a compreensão dos colaboradores da pesquisa, isto é, pela imagem que fazem daquele professor que cuida, que brinca e que ensina música ao mesmo tempo. Isso é evidenciado em algumas narrativas, como bem lembra Minie: “O que eu mais vou lembrar são as bagunças e os amigos que eu fiz aqui, as brincadeiras, as coisas na aula de música. E a professora... eu vou lembrar muito dela”. Nesta direção, Dorinha conclui: “Eu vou sentir falta principalmente dos professores, que é a melhor coisa que tem aqui”.

Essa relação afetiva dos professores com as crianças é chamada por Abramowski (2010), citada por Abreu (2011) como carinho público. Nesse aspecto, o professor não direciona o carinho pelo aluno para o lado pessoal, mas para a sua condição de aluno. É uma afetividade que dá condições de facilitar a tarefa específica da escola que é a de ensinar, neste caso, música (ABREU, 2011, p. 115).

Além do carinho público, trazido nas narrativas com palavras como amor e alegria, os colaboradores idealizam o tipo de professor que gostariam que a escola tivesse.

Sugeri, durante as rodas de conversa, que os colaboradores construíssem suas narrativas dando ideias para o personagem Thor que vive em Asgard, lembrando aos colaboradores que nesse planeta onde vive o Thor, não há EP. Esse fantasiar a realidade, como explica Sarmiento (2004), faz parte da construção da criança, da sua visão discutida do mundo e da atribuição do significado às coisas. Para o autor, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade, isto é, como compreendem determinada situação.

Mônica explicou como gostaria que fosse esse professor ideal: “ele tem que ter muita alegria e muito amor pelas crianças, porque tem professores que a criança tipo... fica assim... fica conversando só um pouquinho e ele briga muito. E Denise exemplifica: “por exemplo, uma pessoa está conversando, ao invés de você falar brigando tipo... ‘para de conversar aí’, você fala: ‘você vai parar de conversar. Por favor, eu estou dando a minha aula. Assim, ser educado”. Minie também traz narrativas a esse respeito: “Eu gosto muito da professora, mesmo ela brigando. Ela briga muito com a gente. Eu gosto muito dela porquê ela explica direitinho. Briga com a gente, às vezes, mas ela explica direitinho”.

Carmem acredita que o professor precisa ter muita “concentração e paciência”, o que nas palavras de Isadora significa “saber lidar com confusões”.

Olhar para o que os colaboradores pensam, a partir de si mesmas, sobre as relações de professores e crianças e no agir destes atores em sala de aula, permite, como afirma Sarmiento (1997), descortinar uma realidade que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos da vida. E esse mundo da vida que é a sala de aula, visto a partir do olhar das crianças permite revelar fenômenos obscurecidos pelo olhar de muitos professores. Isso me leva a pensar que, como educador, é preciso ouvir as crianças, lentificando uma escuta sensível, ampliando e amplificando assim seus sentidos. Esse lentificar, lembra as palavras de Larrosa Bondía (2002 p.24) “em que se requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar”.

Como sujeitos de direito, os colaboradores da pesquisa se permitem dar conselhos aos professores. Isso é possível ver nas narrativas que seguem:

Eu aconselharia os professores também a não faltarem, não atrasarem, não maltratarem as crianças, ser sempre alegres, bons e ter uma saúde boa (Denise). Eu aconselharia também que tivesse muitos professores bons, e tinha que ter aquele que tivesse alegria de ser professor, chegar pontualmente, nunca viajar, igual a Denise disse, nunca poder faltar, não pode maltratar (Flash). Os professores viajem até pode... (Denise). Tem que levar a gente (Flash). Só que tem que chegar a tempo para dar aula, né! (Denise); Deixar a gente tocar os instrumentos que a gente quiser. (Capitão América); Não só como as professoras brincam só com os pequeninhos, podia brincar com os adultos também, com os maiores também porque elas brincam mais, riem mais, mais com os pequeninhos. Elas podiam rir também com a gente, brincar, se divertir, sair mais com a gente. Também quando a gente vai para o quinto ano, como a gente está agora, a gente podia se divertir com as nossas próprias professoras. (Minie)

Outro conselho dado por Franjinha se refere as competências e habilidades de professores de música: “Ele precisa tocar, acho que, quase todos os instrumentos”. Essa sugestão de Franjinha sobre as propostas para a aula de música é ampliada com outras ideias que os demais colaboradores trazem em suas narrativas:

Eu ia sugerir algumas salas bem grandes, para o professor e a professora, para os professores. É.... pegarem os alunos e fazerem umas coisas bem legais, [...] quando for no carnaval ou na Páscoa, enfeitar bem a sala (Mônica). Precisa de ter por exemplo, sei lá, uma música para dar exemplo como a tia faz aqui, ela passa a música no computador depois a gente tem que pegar o ritmo (Pipa). Ele tem que ensinar tocar mais, um pouco mais de instrumentos, aí a gente combinar um dia, de sempre no final da aula fazer uma brincadeira, senão, fica chato só fazer aula. Tem que ensinar, tem que ensinar a cantar, tem que ensinar as notas musicais, a tocar as coisas... e brincadeira da nota musical (Flash). Sobre o professor ele poderia também dar mais instrumentos porque tem várias coisas que as pessoas não conseguem [...] ah, e também a gente cantar nos finais das aulas, como fazer uma brincadeira de quem acerta a música, cantar. (Magali1); Poderia ser um professor ou professora divertido, e também que ensinasse músicas diferentes, ensinasse vários tipos de instrumentos e

poderia até ter instrumentos diferentes, que a gente nem conhecesse. (Marina2)

Sobre as brincadeiras na aula de música sugeridas pelos colaboradores, Lino (2010) esclarece que a música é essencialmente um modo de socialização, em que as pessoas manifestam sinestesticamente sua energia, brincando com sons. A música e a brincadeira podem ser descritas como aspectos da educação para a socialização. Ao fazer música brincando, as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som.

No ato de brincar, as crianças tomam contato consigo mesmas, com os pares e com os adultos, experimentando a interdependência existente entre a música, a escuta, o corpo e as paisagens sonoras de seu entorno; aprendendo e ensinando com prazer e significação o diálogo entre todas as músicas da música (LINO, 2010, p. 83-84). Isso fica expresso na narrativa do colaborador Flash: “de sempre no final da aula fazer uma brincadeira”.

Para Sarmiento (2004) a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis e para elas não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias. Isso me ajudou a perceber que nas narrativas, os colaboradores associavam a diversão com as atividades das aulas que para eles eram essencialmente brincadeiras, o que me levou a entender o porquê da preferência da EP em detrimento a EC. Na EP há uma intenção, por parte de alguns professores, de que as crianças aprendam brincando. Por isso, as aulas são “muito boas” e, de acordo com as narrativas dos colaboradores, ter uma aula prazerosa é a melhor maneira de se aprender.

Essas narrativas dos colaboradores me trazem lembranças como professora de uma das EPs. Lembro que ouvia de muitos pais que a EP não tem importância porque eles só vão para brincar. Tais lembranças me levam a pensar que esses pais não fazem relação da ludicidade com a aprendizagem.

Ao que parece, o que esses pais demonstram é um desconhecimento do ideário de Anísio Teixeira que, de acordo com Lipai (2004) definia a aprendizagem como um processo ativo, em que os interesses da criança devem ser a fonte de inspiração das atividades escolares. Anísio também

defendia duas ideias básicas: a gratuidade e a acessibilidade a todos da escola pública e a necessidade de implantação de experiências práticas em todos os níveis de conhecimento. E para que essas ideias acontecessem eram necessários três pontos básicos: **o lúdico** (educação artística, recreação e educação física), **o trabalho** (atividades em oficinas, hortas, etc.) e **o conhecimento acadêmico**.

Esse tripé, que fundamenta a formação global do aluno para o mundo da vida e do trabalho, é permeado pelo conhecimento científico. E isso significa considerar que a Arte, mais especificamente a música objeto deste estudo, consiste deste tripé. Ou seja, é uma área de conhecimento científico, também gera trabalho ou pode sinalizar caminhos profissionais para o aluno de educação básica e por fim, proporcionar ludicidade. Esse no entendimento de Anísio Teixeira é um tripé que se retroalimenta, não desconsiderando um melhor do que outro, mas que os três funcionam em conjunto.

As narrativas dos colaboradores evidenciam que esse tripé é fundamental na sua formação que podemos observar na narrativa de Flash: Tem que ensinar, tem que ensinar a cantar, tem que ensinar as notas musicais, a tocar as coisas... e brincadeira da nota musical e Magali<sup>1</sup>: sobre o professor ele poderia também dar mais instrumentos porque tem várias coisas que as pessoas não conseguem [...] ah, e também a gente cantar nos finais das aulas, como fazer uma brincadeira de quem acerta a música, cantar.

Macedo (2007), nos explica que de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss, o significado da palavra escola na versão latina quer dizer divertimento, recreio e na versão grega, descanso, lazer, tempo livre. Analisando a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem escolar como uma das condições para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, o autor faz duas suposições, a primeira, é de que a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, como formas interdependentes de conhecimento, poderia recuperar esses sentidos da escola que se perderam com o tempo e a segunda suposição é a de que teríamos de cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares possibilitando às crianças serem protagonistas das suas ações, dentro dos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem. Em uma escola para todos, desenvolvimento e

aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes e a condição para isso é que a dimensão lúdica qualifique as tarefas escolares.

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento, afirma o autor sobre a dimensão lúdica e é a principal atividade das crianças quando não estão nas atividades de sobrevivência como repouso ou alimentação. Sobre o brincar ele esclarece que:

É agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. No brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporciona no momento de sua realização. Este é o caráter autotélico do brincar. Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007 p.14)

Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa para ele considerá-lo na perspectiva das crianças, pois para elas apenas o que é lúdico faz sentido.

A história que os colaboradores nos contam sobre a EP é a de um lugar acolhedor comparado, por alguns colaboradores, com a sua própria casa. Há também, por parte deles, uma vontade de que esse espaço seja ampliado proporcionando maior inclusão. O afeto é um componente muito importante para esses colaboradores tanto que, quando se referem ao professor ideal, se expressam com palavras como: amor, alegria e carinho.

A escola é também um lugar que possui um tempo finito, mas que nesse tempo é capaz de promover aprendizagens que vão sendo construída para fazer “muitas coisas”. Esse fazer, por sua vez e nas palavras dos colaboradores, consistem em tocar, jogar, divertir, brincar, aprender, saber e apresentar. Dentre essas palavras a que mais se destaca é “a escola porque é para ser divertida”. Uma escola, como diria Anísio Teixeira, com vida.

\*\*\*

## ENTÃO...“ESCOLA DE VIDA E EXPERIÊNCIA”<sup>9</sup>



Ilustração: Jangjun

Iniciei este trabalho com as palavras “*Era uma vez...*”. A partir delas construí narrativas com crianças, com autores e com o personagem Thor, todos aqui tomados, neste capítulo, como personagens de uma história que me propus a contar ao longo da pesquisa.

Os personagens escolhidos pelos colaborados, que são de histórias e enredos diferentes, foram unidos por uma roda de conversa que possibilitou narrativas e escutas de histórias singulares e coletivas, memórias e projeções futuras, que coloca toda essa diversidade em uma unidade, numa mesma trama. Assim é a vida, assim é a escola. Os personagens se juntam com suas histórias para construir um novo enredo. E é desse novo enredamento que faço emergir algumas compreensões das narrativas infantis de uma escola com vida e experiências. É desse sentido de uma “escola de vida e experiência” que fecho, por hora, a trama enredada.

Me inspiro em Jorge Larossa que, ao tratar do sentido da experiência buscou construí-lo textualmente a partir da estrutura dos contos e novelas

---

<sup>9</sup>TEIXEIRA, A. S. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 7ªed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975 p.25

medievais que começam com as palavras “*Era uma vez...*” e levam as conclusões com a palavra “*Então...*”.

Durante o processo desta pesquisa me privei da palavra “então”. Ela, muitas vezes, aparecia na narrativa como um cacoete, mas agora, permitam-me retomá-la com outro sentido. O sentido da experiência.

*Então...*

Abro aqui a última RC com você leitor, professor e pesquisador das áreas de Educação Musical e Pesquisa (Auto)biográfica para que possamos trazer algumas compreensões a partir do que fora aqui enredado.

A palavra enredo tem origem na palavra "rede", o que sugere o entrelaçamento, o emaranhado, o envolvimento. Para esse último momento da pesquisa tomo a palavra entrelaçamento como o itinerário no qual essa pesquisa foi se construindo.

Comecei esse entrelaçamento com os autores que buscaram discutir “a visibilidade das crianças nas pesquisas e o respeito pela personalidade infantil”. Pude, por meio dessas pesquisas, trazer um breve panorama do ensino da música nos anos iniciais, mas mantendo o fio que teceu esta pesquisa – o que a criança diz sobre si e sobre a escola por meio das suas narrativas ou pequenos enredos.

Teci conhecimentos teóricos com autores da sociologia da infância que me ajudaram a aclarar o meu olhar sobre meu objeto de estudo – a criança – centro da escola: pressupostos teóricos. Esses conceitos tramados pela interatividade, ludicidade, a fantasia do real e a reiteração fundamentaram o caminho de toda a pesquisa no sentido de reconhecer a criança como alguém que além de ser ouvida é compreendida com e por meio dos sentidos que dá a sua vida nesse tempo de experiência com a escola.

Essa escola de vida e de experiência é a base dos pressupostos de Anísio Teixeira que fundamenta a importância de ouvir a criança uma vez que ela é o centro da escola. Dito de outra forma, uma educação com vida, na medida em que há uma participação da criança na construção da escola à sua imagem e semelhança.

Nessa perspectiva, esse pequeno mundo ou “pequenina universidade infantil” é um lugar de ricas aprendizagens rodeada por atividades sociais e de

recreação dentro de uma abordagem interdisciplinar. Em outras palavras, o exercício da vida precedido da arte.

Foi assim que ampliei minhas escutas delineando caminhos da pesquisa na trama enredada – Conhecimentos poderão ser enriquecidos e aprofundados até receberem uma organização lógica, racionalizada e sistemática. Encontrei na Pesquisa (Auto)biográfica fundamentos que nos convidam a refletir que vivemos cada instante das nossas vidas como o momento de uma história, história de um instante, uma hora, um dia, uma vida, nos levando a concluir que temos nossas pequenas histórias.

Assim fui entrelaçando esses conceitos, aproximando a teoria com o meu projeto do vir a ser uma pesquisadora narrativa. Essa trama foi configurada e reconfigurada com as experiências vividas nas participações em congressos nacionais e internacionais, com a experiência da leitura de autores conceituados e na produção de escritas e reescritas da pesquisa. Mas, foi nas rodas de conversas vividas com as crianças, colaboradoras da pesquisa, e o personagem Thor que o projeto do vir a ser pesquisadora narrativa foi sendo construído de fato.

O enredamento dos colaboradores foi sendo tecido à luz dos objetivos da pesquisa, dos conceitos fundantes, e dos caminhos metodológicos da pesquisa, transformado as narrativas infantis em uma história com um roteiro construído por eles próprios – Escolas... são casas de crianças, onde a vida corre alegre, divertida, cheia de cores, movimento, riso e som.

A trama tecida no processo de análise e interpretação das compreensões dessas crianças sobre a música na Escola Parque evidenciou aproximações com as ideias de Anísio Teixeira. Apesar desses colaboradores não conhecerem esses ideais, a obra de Anísio Teixeira permanece viva também nas narrativas infantis. Há nos relatos dos colaboradores da pesquisa uma intersecção com o ideário de Anísio Teixeira que foi planejado em um tempo que não fazia parte do mundo da vida dessas crianças. O tempo e a narrativa se encarregaram dessa aproximação.

Os colaboradores da pesquisa veem a EP como um lugar “legal”, em que se aprende muitas coisas e é divertido – um centro de aprendizagens. Os conhecimentos adquiridos no espaço escolar são nas palavras dos colaboradores “fazer muitas coisas”. Desse fazer, outras ações acontecem

como: tocar, jogar, divertir, brincar, aprender, saber, apresentar. Há nessas ações uma conexão com aquilo que se narra e aquilo que se vive. Isso significa dizer que a escola não pode estar apartada do mundo da vida, mas ao contrário, cabe a escola promover a vida.

E essa integração da vida com a escola acontece com a qualidade da educação, com espaços físicos maiores que possam abarcar o lazer, o esporte, a arte, a cultura e a tecnologia, e uma melhoria da qualidade desse espaço. Essa, portanto, é uma coerência para promover a integração dos projetos escolares. No caso dos projetos musicais escolares, as narrativas mostram que as crianças parecem querer tomar as rédeas de sua experiência formativa ao seu modo. Por isso, sugerem aulas divertidas e com brincadeiras.

Ao entrelaçar as narrativas infantis com as de Anísio Teixeira podemos dizer que são as experiências refletidas a partir e com as práticas musicais escolares que faz emergir o conhecimento. Dito de outra forma – É fazendo narrativas de si que os colaboradores vão se apropriando das experiências com música.

Se para Anísio Teixeira o tripé dos níveis de conhecimento é apoiado no lúdico, no trabalho e no conhecimento acadêmico, ousaria aqui acrescentar que a base desse tripé está nos conhecimentos, experiências e sentidos advindos das narrativas infantis.

Dentro da perspectiva (Auto)biográfica foi possível construir princípios explicativos para pensarmos **com** o aluno que tipo de escola, professores e aula de música queremos. Alguns desses princípios se norteiam em uma escola divertida, que acolhe, ensina musicalmente e constrói valores para a vida. E isso também são questões que pertencem a área de educação musical. É o sentido da escola com música que nos levam a pensar em uma educação musical escolar preocupada com o sujeito que, nos processos criativos musicais, seja tocando ou cantando, faça música de forma divertida. Essa, portanto, é uma proposição.

E como seria um fazer musical divertido? Bom, para os colaboradores da pesquisa o professor precisa rir mais, se divertir mais, ter a alegria de viver a profissão e se divertir junto com o aluno. Isso é, para eles, o maior tesouro. E parafraseando Delory-Momberger (2012, p. 526), o tesouro consiste em trilhar

caminhos empreendendo um trabalho de autoria e do que contam os relatos de outros autores. “É pouco e é muito, é o seu tesouro”.

As relações que esses colaboradores constroem com a escola é a de um lugar acolhedor comparado, por muitos, com a sua própria casa. Talvez, seja por isso que eles narram tanto sobre o afeto, levando-nos a pensar que o professor ideal é aquele que se expressa com palavras de amor, alegria e carinho.

As narrativas mostraram também que a escola é um lugar que possui um tempo finito, mas que nesse tempo é capaz de promover aprendizagens que vão sendo construída, como diria Anísio Teixeira, com vida. Talvez, seja por isso que os motivos recorrentes nas narrativas é que a aula seja concluída sempre com brincadeiras. Isso parece explicar que os pilares que sustentam o trabalho do professor não estão apartados da vida, mas integrados a ela. Assim, faz sentido que o coda final de cada aula de música seja permeado de alegria.

Ao tentar responder os objetivos da pesquisa que consistiram em compreender como as crianças dos anos iniciais das EPs de Brasília veem as aulas de música, penso que esses pequenos enredos trouxeram a história desses colaboradores com a escola. Eles assimilam a música ensinada na escola, ou seja, transforma essa música em algo próprio localizando-se assim, no tempo e no espaço escolar experienciado por eles. Portanto, acredito que as narrativas infantis aqui escutadas poderão gerar um novo modo de ouvir histórias produzidas no espaço escolar *com* crianças e *com* músicas. Isso possibilita para que ideias, proposições e, quem sabe, conceitos e princípios possam emergir conhecimentos gerado a partir das narrativas infantis e assim contar novas histórias com músicas, professores e crianças.

Cabe a mim que contou essa história, recorrer a um *tópos* duplo: por um lado, como professora de música, que se propõe a fazer música na Escola Parque **com** a criança. E, por outro lado, o *tópos* do desafio da construção da gestão biográfica engajando-me em novas histórias

\*\*\*

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A.L.G.; FINCO, D. (Orgs.) *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados, 2011
- ABREU, D. V. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese (Doutorado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ALHEIT, P. Biografização como competência -chave na modernidade. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul. /dez. 2011
- ÁLVARES, S. L.A; A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.12, p. 57-64, mar. 2005
- ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*, v. 3. Brasília: Plano Editora, 2002 (Série Pesquisa em Educação).
- BEINEKE, V. Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências. *Revista NUPEART*, Santa Catarina, v.1, p.59-72, set. 2002.
- BELLOCHIO, C. R.; Escola- Licenciatura em Música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 07, p.41-48, set. 2002.
- \_\_\_\_\_. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em música. *Revista Práxis Educativa*, v.07, n.01, p.227-252, jan. /jun. 2012.
- BELLOCHIO, C. R. et al. A linha Educação e Artes e as pesquisas em educação musical no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 01, p. 13-30, jan. /abr. 2012
- BELLOCHIO, C.R.; FIGUEIREDO, S. L. F. Cai, cai balão...Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em Música. *Revista Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n.1, out. 2009.
- BELLOCHIO, C.R.; GARBOSA, L.W.F. *Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados no laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS*. Cadernos de Educação. Pelotas, set/dez 2010. p. 247-272.

BELLOCHIO, C.R.; PACHECO, E.G. Música (s) e educação básica: pensando processos formativos e ações profissionais na unidocência. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 39-54, jan. /abr. 2014.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. V.1. p. 197-221.

BEZERRA, V. G. Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília, 2014, 194f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Musical), Instituto de Artes-Universidade de Brasília, Brasília.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB: Lei 9394/96. Diário Oficial da União, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CLANDININ, D.J.; CONELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia, EDUFU, 2011.

COLES, R. *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination*. Boston: Houghton Mifflin, 1989.

COULON, A. *La etnomedotología*. (3a ed.), Madrid, Cátedra, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.) *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.51, p.523-740, set-dez 2012.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em perspectiva*, v.2, p. 110-134, março de 2009.

DEWEY, J. *Vida e educação*. Trad. Anísio Teixeira; 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DINIZ, J. A. R.; JOLY, I. Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 16, 65-73, mar. 2007.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 28.093, de 04 de julho de 2007. Dispõe sobre o Registro do Ideário Pedagógico de Anísio Teixeira, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015. Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do DF - Programas e Projetos- Projeto Político Pedagógico das Escolas. Disponível em: <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DÓREA, C. R. D. Anísio Teixeira e as políticas de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). 23ª Reunião Anual da ANPED de 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG.

FIGUEIREDO, S. L. F de; O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. *Anais... do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Anais...*, Belo Horizonte, Paniel. 2010.

GONÇALVES, M. I. D. *A música, uma alternativa da educação na reconquista do homem*. Editora Especial, Brasília, 1996.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. A entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, p. 90-113. 2002.

HERON, J. *Co-operative inquiry: research into human condition*. London: Sage, 1996.

HEINKEL, D. Ser criança é ir à escola, ter amigos de montão: A escuta da infância em seu "ofício de aluno". 141 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Departamento de pedagogia (DePe) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2010.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Abem*, 2004, p. 17-25.

KRAEMER, R.D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v.11, n.16/17, abr./nov. 2000.

KUBITSCHKE, J. *Porque construí Brasília*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. 2000.

- LARROSA, B. J. Tres imagenes de Paradiso, o una invitación al Wilhelm Meister habanero. In: RODRIGUES, M.L. e LARROSA, J. (Orgs.) *Déjame que te cuente- ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002.
- LINO, D. L. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.
- LIPAI, A. E. *Uma arquitetura para o fluir da vida*. Integração, São Paulo, n. 37, p. 135-141, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MACEDO; PETTY; PASSOS. *Os Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artmed, 2007
- MARTINS, A.F. O ensino de artes nas Escolas Parque, p. 231-251 in: PEREIRA, E. W.[et.al.]. *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Universidade de Brasília, Brasília, 2011
- MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. Concepções e implicações para o ensino da música na educação infantil. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v.12, n. 2, p.210-219, 2012.
- MERRIAM A.P. *The Anthropology of Music*. Evanston. USA Northwestern University 1964.
- MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p.98-106, jan./jun.2014
- NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009.
- NUNES, C. *Anísio Teixeira*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife, 2010.
- OLIVEIRA SANTOS, P. F.; FIGUEIREDO, S.L.F.de A formação do professor de música em nível superior e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, *Anais... do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*. Pirenópolis, p. 144-153, nov. 2013.
- PASSEGGI, M. C. Memórias de Pesquisa-Formação: Cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA,

Tatyana M. N. (Org.) *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 27-42, 2008.

\_\_\_\_\_. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A.C.; SAMPAIO, C. S. S.; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: CRV, p.133-148, 2014.

PEDRINI, J.R. Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças. 131f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PENNA, M.; Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.07, p.7-19, set. 2002.

PEREIRA, E. W.[et.al.]. *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RIBEIRO, A. M. M. P. Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças, 99f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

PALLARES-BURKE, M. L. Ano Nacional Anísio Teixeira. *Folha de São Paulo. Caderno mais!* São Paulo, n.437, p.30-31, 25 jun. 2000.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Universidade do Minho, 1997.

PONSO, C. C. Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar. 94f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977, p. 17.

SANTOS, Fausto. Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica, ou ainda Paul Ricoeur a hermenêutica da tarefa. *Perspectiva filosófica*. Vol. II, n. 22, julho-dezembro, 2004.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SEVERO 2011, Sociedade, Ciência e Educação: Abordagens Sobre Conhecimento Pedagógico na teorização de Anísio Teixeira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.44, p. 202-215, dez 2011.

SOARES, N.F.; SARMENTO, M.J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: *Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, v. 12, n.13, jan. / dez, 2005.

SOUZA, T.L.S. Infâncias na contemporaneidade: desafios em meio à invisibilidade. *Anais... do II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisas com crianças: desafios éticos e metodológicos*. Porto Alegre, p. 1-10, 2014.

STAKE, R.E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Ponso, Porto Alegre, 2011.

SCHUTZE, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. *INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum*, 2007.

TEIXEIRA, A.S. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

\_\_\_\_\_. *As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues*. Arte e Educação. Rio de Janeiro, v.1, n.1, set. 1970. p.3.

\_\_\_\_\_. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 7.ed., 1975.

\_\_\_\_\_. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936), 1997.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. *Anais... Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, em 2007*.

VASCONCELLOS, V.R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância Invisível*. Junqueira; Marin, São Paulo, 2.ed., 2014.

WERTHEIN, J; CUNHA, C. *Fundamentos da nova educação*. UNESCO, Brasília, 84p., 2000.

XAVIER, C.C. Escolas Parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores. Dissertação (Mestrado em Arte) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Ilustrações: Jangjun. Disponível em:  
<<http://www.inspirefirst.com/2011/05/03/beautiful-illustrations-jangjun/>>. Acesso em: Ago. 2016.

## APÊNDICE

### APENDICE 1



Brasília, XX de XXX de 2015.

À direção/coordenação

Escola Parque XXXXX

A mestranda Olívia Augusta Benevides Marques, matrícula n. 14/017969, do programa de pós-graduação “Música em contexto” da Universidade de Brasília, deverá desenvolver, como parte de sua pesquisa, uma imersão no campo empírico sob minha orientação.

O campo empírico escolhido pela mestranda foi o contexto educacional das Escolas Parque do plano piloto da cidade de Brasília/DF, uma vez que a mestranda também é professora efetiva em uma das Escolas Parque do Distrito Federal.

O tema da pesquisa da mestranda consiste em compreender como os alunos, cursando o 5º ano do ensino fundamental veem as aulas de música. Para tanto, solicitamos a liberação desta escola para que a mestranda acompanhe algumas aulas de professores de música e, em comum acordo com os professores, promova ao final da aula, uma roda de conversa com alunos sobre as aulas de música na Escola Parque.

Informamos que essas rodas de conversas serão gravadas, mas não publicadas. Ou seja, constarão apenas como material empírico para procedimento de análise. Informamos ainda que os alunos envolvidos nas rodas e professores também não serão identificados.

Acreditamos que os dados apreendidos desta pesquisa poderão contribuir com o ensino e aprendizagem de música em escolas de educação básica no contexto local e nacional.

Desde já agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof.a. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

Matrícula n. 1063928

## APÊNDICE 2

### Roteiro de perguntas semiestruturadas

- 1) Como é uma EP?
- 2) Como é a aula de música na EP?
- 3) Quais são as lembranças das aulas de música durante esses anos que vocês estiveram na EP?
- 4) O que você gosta na aula de música da EP?
- 5) E o que você não gosta na aula de música da EP?
- 6) Caso o Thor te chamasse para construir uma EP em Asgard que conselhos você daria para ele?
- 7) E o que você aconselharia que ele não fizesse?
- 8) Como seria a sala de aula de música nessa EP de Asgard?
- 9) E sobre o professor de música, o que ele precisa ter para dar aula de música nessa EP de Asgard?