

A cultura escolar e o ensino de música na escola de educação básica

Carla Pereira dos Santos
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo: Este artigo foi elaborado a partir do recorte de uma tese de doutorado¹ concluída em 2013, desenvolvida com o objetivo compreender como se configura um modo de ensinar música na escola através de uma orquestra escolar. Neste recorte são evidenciadas algumas das expressões do ensino de música na escola de educação básica a partir da Cultura Escolar, com destaque ao modo como o grupo foi constituído e consolidado na escola. O objetivo do texto é destacar a relevância do conceito de Cultura Escolar para a compreensão da prática pedagógico-musical desenvolvida no campo empírico da pesquisa, o que possibilitou entender a Orquestra como uma prática escolar, caracterizado por um modo de pensar e agir nascido e sedimentado na escola.

Palavras-chave: Ensino de música na educação básica. Grupos instrumentais escolares. Cultura escolar.

School culture and music teaching at elementary school

Abstract: This article was extracted from a doctoral dissertation completed in 2013, developed in order to understand how to set up a way of teaching music at school through of a school orchestra. In this piece, some music education expressions are identified in basic education school based on School Culture, especially the way the group was formed and consolidated at school. The purpose of the paper is to highlight the relevance of the School Culture concept for understanding the music pedagogy practices developed in the field of empirical research, making it possible to understand the Orchestra as a school practice, characterized by a way of thinking and acting born and settled in school.

Key words: Music education in basic education. School instrumental groups. School culture.

¹ Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sob orientação da Professora Dra. Luciana Del-Ben, com apoio da CAPES.

Introdução

Este artigo, situado no campo das práticas pedagógico-musicais desenvolvidas nas escolas de educação básica, apresenta um recorte da tese de doutorado *Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar*, realizada com o objetivo de compreender como se configura um modo de ensinar música na escola através de uma orquestra escolar. Mais especificamente, a pesquisa buscou compreender as dimensões envolvidas no ensino (o que, como, quem, para quem, por que e para que se ensina música nesse grupo) e seus significados.

Ao considerar que “muitas são as formas de desenvolver o ensino de música nas escolas, assim como diversos podem ser os seus conteúdos e objetivos” (DEL-BEN, 2009:116), tomei como objeto de estudo a Orquestra Villa-Lobos², pertencente a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre – RS. Essa orquestra, que existe há vinte e cinco anos na escola, gradativamente tornou-se um projeto que envolve, além da orquestra como grupo principal, oficinas e grupos de câmara, o que a levou a extrapolar os limites da escola, estendendo-se à comunidade.

Tendo em vista a amplitude do tema proposto, e as diversas possibilidades de olhar para ele, o objetivo da pesquisa foi construído a partir de questionamentos levantados por meio da revisão de literatura e do contato *in loco* com o campo. A revisão, estruturada a partir de dois eixos – escola e grupos

musicais me permitiu entender escola como uma instituição que possui sua própria cultura e especificidades e, “embora regimentos, normas, regras, estatutos que norteiam as práticas educativas pretendam implantar uma ação homogeneizadora, em razão da diversidade sociocultural de cada escola, estes são reinterpretados, relativizados e adaptados às condições concretas de cada qual” (TEIXEIRA, M., 2005:136).

A escola, ao lado de outras instituições, caracteriza-se como uma importante agência de socialização. Entretanto, diferentemente das demais instituições, a escola parece agregar e formalizar um conjunto de saberes que são considerados comuns e necessários à formação dos indivíduos para a vida na sociedade. Além de possuir um funcionamento próprio que a diferencia das demais instâncias, a escola, conforme Delory-Momberger (2008) em seus estudos sobre (auto)biografia e história de vida, possui um projeto para os indivíduos e ele se traduz nos currículos, nos programas, nos conteúdos, nas normas e prescrições, sendo, dessa forma, “um espaço fortemente estruturado e dotado de função, que atende ao projeto de aprendizagem coletivo, que é o da instituição escolar” (DELORY-MOMBERGER, 2008:136).

Assim, compreendida como uma instituição socializadora constituída pela ideia de operacionalização de um projeto educativo, a escola é, ao mesmo tempo, ordenadora do social e produtora de sentimentos, valores, comportamentos e sensibilidades, como afirmou Faria Filho (1998). Esse conjunto de especificidades da escola, que correspondem aos seus modos próprios de ensinar, aprender e estruturar-se como instituição

² O nome da escola, orquestra e dos participantes da pesquisa são reais. Todos devidamente autorizados pelos indivíduos ou seus responsáveis.

socializadora, e também a forma como elas são articuladas em uma determinada situação e época, indicam a existência de uma cultura própria da escola, a chamada cultura escolar, cultura essa que possui suas bases alicerçadas na história, mas que vai sendo constituída cotidianamente através das ações escolares.

Nessa direção, a Cultura Escolar, compreendida na perspectiva de Viñao Frago (1995; 2006) como toda a vida escolar, constituída e sedimentada na escola ao longo do tempo, foi tomada como construto teórico do trabalho, que possibilitou olhar para o campo e entender o que nele estava sendo produzido, assim como as dimensões envolvidas no ensino, a partir da prática em uma orquestra escolar.

Compreender como se configura o processo de construção de um modo de ensinar música no interior da escola através da Orquestra Villa-Lobos, significa compreender os arcabouços que sustentam o processo de ensino nessa orquestra escolar. Significa também, se apropriar da Cultura Escolar para entender uma prática escolar construída na própria escola a partir de suas ações cotidianas e um modo de ensino resultante desse caminho. Torna-se assim, possível pensar as experiências escolares a partir da dinâmica social estabelecida pelos sujeitos, bem como o impacto e a visibilidade do trabalho diário do professor de música na escola para o desenvolvimento de suas propostas. Neste recorte, procurei trazer algumas das expressões do ensino de música na escola de educação básica a partir da Cultura Escolar, objetivando destacar a relevância desse conceito para a compreensão da prática pedagógico-musical desenvolvida no campo empírico da pesquisa realizada junto à Orquestra

Villa-Lobos, bem como no modo como o grupo foi constituído e sedimentado na escola. Não proponho, neste trabalho, apresentar os resultados da pesquisa, mas sim evidenciar algumas de minhas compreensões sobre o campo estudado a partir da Cultura Escolar. Para tanto, destacarei os autores e perspectivas que me conduziram no decorrer da pesquisa, assim como os principais expoentes do conceito e seus olhares para a cultura escolar. Uma revisão da literatura referente à cultura escolar permitiu compreender a abrangência do conceito para o entendimento das práticas escolares.

Caminhos metodológicos

O estudo de caso qualitativo foi o caminho metodológico para a condução da pesquisa, conforme definições propostas por Strauss e Corbin (2008), Bogdan e Biklen (1994) e Stake (1995), por permitir abordar dimensões subjetivas não quantificáveis.

A coleta dos dados ocorreu a partir de uma imersão em campo que não teve delimitação de tempo ou de quantidade de dados, haja vista que compreender o meu objeto de estudo sob a lente da cultura escolar exigia um mergulho profundo na escola para acompanhar e compreender a orquestra em sua complexidade; por isso, permaneci em campo durante dois anos e cinco meses. No decorrer dessa imersão, os instrumentos de coleta utilizados foram: observações, entrevistas semiestruturadas e registros audiovisuais, mais especificamente fotografias e filmagens. Foi inspirada nos princípios da teoria fundamentada, com o suporte da análise indutiva que busquei interpretar os dados, tendo como base as informações contidas no próprio material coletado. Assim,

procurei construir as categorias e o enredo que buscou entrelaçar os dados ao longo da análise.

Cultura Escolar: o viés condutor da pesquisa

A cultura escolar é um conceito que, nas duas últimas décadas, despontou entre as discussões e estudos de diferentes áreas: "história, história da educação e das ciências sociais em interface com o currículo, os estudos culturais, a literatura, o livro didático, o gênero, as políticas educacionais, entre outras" (SILVA, 2006:215), a fim de compreender as práticas e a dinâmica interna da escola. Na perspectiva da história da educação, Vidal (2005a) afirma:

Foi procurando perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, [que] a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social (VIDAL, 2005^a:5).

Essa concepção representa algumas das perspectivas dos estudos históricos em educação, que, conforme Gonçalves e Faria Filho (2005), apontam para o interesse em compreender o funcionamento interno da escola, entendendo que "no seu interior existe uma cultura em processo de formação" (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005:32).

Segundo Faria Filho et al. (2004), sendo essas as então emergentes discussões sobre cultura escolar no Brasil, abrem-se, assim, perspectivas para a construção de uma nova história das instituições escolares e para uma nova percepção de cultura escolar, construída a partir dos sujeitos que dela participam e de suas práticas. Assim, é possível dizer que "uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas do universo escolar" (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005:52). Nesse sentido:

Não é uma cultura escolar que se articula em torno do conhecimento, do saber, mas da possibilidade de construção de uma instituição ordenadora do social e, portanto, produtora de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo (FARIA FILHO, 1998:146).

Nos estudos sobre as práticas escolares são articuladas duas importantes dimensões do fenômeno educativo: "a dimensão macro dos processos de escolarização" (FARIA FILHO, 2007:196), que corresponde à compreensão dos processos de escolarização ao longo de um tempo histórico, e a "a dimensão micro das práticas escolares" (FARIA FILHO, 2007:196), que olha para uma situação, um momento, para um tempo mais curto dessas práticas. Em se tratando dos estudos históricos, Faria Filho (2007) afirma que a cultura escolar é responsável por fazer a mediação entre essas duas dimensões, sobretudo porque a

cultura escolar situa-se no "entroncamento" dessas perspectivas. Conforme o autor, "é justamente porque as culturas escolares realizam essa mediação entre os macroprocessos da escolarização e os microprocessos escolares que a sua investigação dependerá sempre da escala analítica adotada" (FARIA FILHO, 2007:196).

Assim sendo, não há como compreender uma prática escolar em uma situação ou momento específico, sem considerar seu tempo mais longo de existência, tendo em vista que as ações escolares estão, de algum modo, relacionadas a uma dimensão macro dos processos de escolarização, de acordo com suas continuidades, rupturas e inovações.

Nessa direção, compreendida como "toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer"³ (VIÑAO FRAGO, 1995:69, tradução minha), a cultura escolar, sedimentada e constituída na escola ao passar do tempo (VIÑAO FRAGO, 2006), tem sido tomada "como uma categoria, como um construto teórico que permite, metodologicamente, operacionalizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar" (FARIA FILHO, 2007:196-197). A cultura escolar permite olhar para o campo empírico escolhido e entender o que nele está sendo produzido a partir de suas práticas, haja vista que, como apontado por Gonçalves e Faria Filho (2005), o enfoque nas práticas escolares é uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre cultura escolar.

Para Faria Filho (2007), a cultura escolar como categoria de

análise possui um valor heurístico de cunho metodológico, sendo possível, através dela, "articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo escolar" (FARIA FILHO, 2007:195). Ainda segundo o autor:

Penso que há na categoria cultura escolar um potencial analítico que está ancorado, por um lado, na articulação dos diversos elementos constitutivos da experiência escolar que se propõe, e, de outro, na visibilidade que dá às práticas de divulgação, de imposição e de apropriação efetivadas no interior do campo educacional em dado momento histórico (FARIA FILHO, 2007:197).

No que concerne à experiência escolar, a cultura escolar representa, então, todas as ações da escola, seja sua organização, a estruturação curricular, os rituais, as rotinas. De acordo com Viñao Frago (2006), a cultura escolar não deve ser compreendida como parte da cultura global que se difundiu na escola, mas como uma cultura especificamente escolar, acessível apenas pela mediação da escola e por ser uma criação específica dessa instituição, em sua gênese e configuração. Portanto, a cultura escolar tem sido considerada como conceito, categoria e como prática escolar, que guarda os acontecimentos silenciosos das práticas escolares aos quais se referiram Gonçalves e Faria Filho (2005).

Assim, a partir dos vários enfoques e ao direcionar-me para a dimensão micro das práticas escolares, pude verificar que vários trabalhos da área da educação têm

³ toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VIÑAO FRAGO, 1995: 69).

se dedicado a compreender as escolas por meio da cultura escolar, seja na sua materialidade, seja nas concepções ou práticas de ensino, a partir de uma perspectiva histórica ou de um momento e uma situação. "Ao optar pela cultura escolar, como categoria para analisar as práticas escolares, impõe-se a explicitação das possibilidades de articulação dessa categoria com o objeto proposto e, ainda, a sua articulação com o tempo recortado para estudá-lo" (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005:48).

Enfim, foi sob a lente da cultura escolar, auxiliada pela perspectiva de Viñao Frago (1995; 2006) e pelos dois potenciais eixos analíticos propostos por Faria Filho (2007), que busquei entender as diferentes "facetas da experiência escolar" em seu dia a dia, no âmbito do trabalho realizado pelo grupo instrumental escolar estudado, a fim de compreender como se configura um modo de ensinar música na escola.

Conhecer os principais conceitos e autores que discutem a Cultura Escolar é relevante para compreender a dimensão do conceito e como ele possibilita enxergar a escola a partir do que ocorre em seu interior. Assim, as diferentes perspectivas e enfoques no uso do conceito da Cultura Escolar por seus principais expoentes serão apresentados, entretanto, alguns aspectos se manterão em convergência, não inviabilizando "a semelhança nos pressupostos básicos dessa expressão (as ideias de continuidade, estabilidade, sedimentação e relativa autonomia) e na caracterização dos elementos que a compõem"⁴ (VIÑAO FRAGO,

2006, p. 73, tradução minha). Assim, através de uma releitura dos conceitos apresentados, destacarei aqueles que mais se aproximam da minha proposta de estudo, entre os quais o conceito que norteou meu olhar na compreensão do campo.

As dimensões do conceito

As revisões apresentadas por Faria Filho et al. (2004), Silva (2006) e Vidal (2005a, 2005b) indicam que os primeiros trabalhos a disseminar o conceito de cultura escolar no Brasil remontam à década de 1990. Indicam, também, os principais autores que se dedicaram a essa temática, a partir dos quais o conceito de cultura escolar começou a ganhar destaque entre os estudos no campo da educação no Brasil.

O francês Andre Chervel foi um dos autores que se debruçou sobre a cultura escolar. Para ele as disciplinas escolares parecem fazer parte de um conjunto amplo de aspectos, que, concatenados, vão dando forma às práticas e à cultura produzida na escola. O caráter criativo do sistema escolar não está desvinculado da autonomia da escola e das disciplinas, nem da relação dessa instituição com a sociedade. Para o autor, o sistema escolar desempenha um duplo papel: "[formar] não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global" (CHERVEL, 1990:184). Nessa direção, a cultura escolar pode impactar também a vida dos indivíduos na sociedade.

Em direção ao que propõe Chervel (1990) está a concepção de Dominique Julia (2001). Ao conceituar cultura escolar, o autor atribuiu maior atenção para o que

caracterización de los elementos que la integran (VIÑAO FRAGO, 2006:73).

⁴ la similitud en los supuestos básicos de dicha expresión (las ideas de continuidad, estabilidad, sedimentación y relativa autonomía) y en la

acontece no interior da escola, às suas normas e práticas que se tornam visíveis no dia a dia escolar, bem como ao funcionamento da escola. É nesse sentido que Julia afirma que se deve ir à “caixa-preta” da escola para entender o que lá acontece. Segundo o autor, “a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (JULIA, 2001, p.33). Ele considera ainda que:

Para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001:11).

A escola, a partir da perspectiva de Julia, pode ser compreendida como uma instituição não estática, que vai construindo e dando visibilidade às suas práticas. Essa perspectiva de Julia, assim como destacou Chervel, revela uma escola autônoma, que não nega o que acontece em seu dia a dia, nem a diversidade de ações, modos de pensar e fazer que ali vão se constituindo e moldando-se conforme as necessidades de cada instituição. Esse olhar de dentro para fora da escola possibilita uma melhor compreensão do fenômeno educativo, possibilitando entendê-lo em sua complexidade de ações, configurações e modos de realizar-se. A compreensão da escola, para Julia (2001), que ocorre a partir de seu olhar para o interior dessa

instituição, é orientada por três eixos, considerados pelo autor como as principais vias de entendimento da cultura escolar: normas escolares, papel profissional do educador, e análise dos conteúdos e das práticas escolares. Por meio desses caminhos, a cultura escolar é por ele conceituada como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001:10).

Julia, ao valorizar as práticas, relativiza as normas, sobretudo ao suscitar as subjetividades inerentes a essas práticas, como os modos de pensar e agir que vão sendo estabelecidos no dia a dia das práticas escolares, sendo, assim, passíveis de transformações. Tanto as práticas quanto as normas parecem não ser fixas, mas dinâmicas e passíveis de mudanças ou adaptações, de acordo com o próprio fluxo daquilo que vai acontecendo na escola. Segundo o autor, através de um inventário dessas práticas, seria possível notar e compreender as mudanças que ocorrem de geração em geração. “Aliás, é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos escolares” (JULIA, 2001:34), e a meu ver, a consequente mudança no conjunto de normas e práticas, o que confere

à escola um caráter movente, em suas ações e concepções, mostrando que ela se adapta para atender o que nela vai sendo construído.

Embora a perspectiva de cultura escolar seja tratada de maneira diferenciada por Julia e Chervel, é possível notar pontos convergentes que, conforme colocado por Viñao Frago (2006), mantêm os pressupostos básicos da cultura escolar: ambos focam as práticas escolares, defendem a autonomia da escola e acreditam na sua capacidade de produzir uma cultura específica. Entretanto, aproximam-se da cultura escolar por caminhos e olhares diferentes, mas, entrecruzados e passíveis de diálogo.

Por outra acepção, a cultura escolar é definida por Forquin (1992, 1993) como "o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normatizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993: 167). Para ele, a escola, com base em seus valores culturais, seleciona sua própria cultura, e dela seleciona também os conteúdos que serão ensinados. Nesse aspecto, Forquin (1993) remete a Viñao Frago (2004), ao entender que esses valores culturais são resultantes da dinâmica social que se estabelece dentro da escola, determinando a sua cultura e consecutivamente suas escolhas. No entanto, o que explica Forquin (1993) é que esses conteúdos selecionados para o ensino devem ser organizados e transpostos para que possam ser transmitidos e assimilados, passando, assim, por um processo de transposição didática. A transposição didática é um dos imperativos didáticos, os quais, segundo Forquin (1992:32),

são dispositivos que medeiam a transmissão do conhecimento na escola.

A concepção de cultura escolar de Forquin parece estar relacionada aos conteúdos e aos conhecimentos selecionados e ao modo de torná-los transmissíveis, sendo derivada da cultura geral e subordinada ao que denomina de imperativos didáticos. Forquin considera que "a escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993:167), e, nesse viés, aproxima-se das perspectivas anteriormente apresentadas.

O conceito de cultura escolar desenvolvido pelos autores citados tem como base o interior das próprias escolas e suas práticas. Com base nessas perspectivas, está também a definição de Faria Filho (2007), que entende a cultura escolar como:

A forma como em uma situação [...] concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2007:195).

Como já apontado, a cultura escolar não deixa de trazer consigo a tradição histórica da escola. No entanto, isso não significa que a cultura escolar permaneça inerte às transformações e necessidades da

realidade social, como pode ser verificado nos resultados dos trabalhos de Faria Filho (1996) e Vago (2002).

Para Viñao Frago, autor que ampliou ainda mais o modo de olhar a cultura escolar, "é possível dar uma definição e fazer uma caracterização conjunta que englobe os aspectos essenciais da cultura escolar, sem qualquer implicação de que esta síntese pessoal seja assumida por todos os autores citados"⁵ (VIÑAO FRAGO, 2006: 73, tradução minha).

Assim, também a partir de um olhar para a realidade escolar, Viñao Frago expande o conceito de cultura escolar, ao considerar não apenas as disciplinas ou as práticas, mas toda a vida escolar. Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar refere-se aos modos de fazer e pensar as práticas, os hábitos, atitudes, rituais e comportamentos escolares, que são instituídos ao longo do tempo e transmitidos de geração em geração. Caracteriza-se, pois, pelas diferentes práticas que ocorrem no interior da escola, sendo, assim, considerada pelo autor como tudo o que ocorre dentro da escola, ou seja, é "toda a vida escolar". Para o autor, a cultura escolar, assim entendida:

Estaria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos)

sedimentadas ao longo do tempo em forma de

⁵ Sea posible dar una definición y hacer una caracterización conjunta que englobe los aspectos esenciales de la cultura escolar, sin que ello signifique que esta síntesis personal sea asumida por todos los autores citados (VIÑAO FRAGO, 2006:73).

tradições, regularidades e regras de jogo não postas em questionamento, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas⁶ (VIÑAO FRAGO, 2006:73, tradução minha).

Para Viñao Frago (2006), a cultura escolar possui a capacidade de gerar seus próprios produtos, a exemplo das disciplinas, dos temas ou conteúdos escolares que estão sempre em transformação dentro da escola, sendo fortalecidos e sedimentados pela interdependência das diversas partes que a constituem. Conforme o autor, esses produtos são considerados:

Uma das criações mais genuínas da cultura escolar. Mostram seu poder criativo. Além disso, possuem sua própria história. Eles não são, portanto, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Eles nascem e evoluem. Transformam-se ou desaparecem, se separam e se unem, são rejeitados e absorvidos. Eles mudam seus nomes, modificam seus conteúdos. São, assim vistos, organismos vivos (VIÑAO

⁶ Estaría constituída por um conjunto de teorias, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a ló largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho y compartidas por sus actores, em el seno de las instituciones educativas (VIÑAO FRAGO, 2006:73).

FRAGO, 2006:75, tradução minha).

Ainda na perspectiva do autor, as mudanças ocorrem, porém, de forma lenta e gradual. Nesse processo, a própria dinâmica social estabelecida dentro da escola pode ser considerada a principal responsável pelas mudanças e inovações dessa cultura. Conforme o próprio autor, "os professores constituem, pois, o elemento chave tanto nos processos de reforma, inovação e mudança como na configuração da cultura escolar, ou seja, das práticas e diretrizes que governam de fato a organização escolar e o ensino na sala de aula"⁷(VIÑAO FRAGO, 2004:76, tradução minha).

Viñao Frago (1995:68-69) também desconsidera a ideia de uma cultura escolar geral que compreenda todas as instituições, visto que cada uma possui suas próprias especificidades e características que as diferenciam umas das outras, ou seja, possui um conjunto de aspectos institucionalizados e de histórias que envolvem o fazer escolar cotidiano: práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, função, uso e distribuição de objetos materiais, modos de pensar e ideias compartilhadas. Por isso, prefere utilizar o termo culturas escolares. Assim, considera que:

[...] parece ser mais frutífero e interessante falar, no plural, de culturas

escolares. [...] Não há duas escolas, colégios, institutos de ensino secundário, universidades ou faculdades exatamente iguais, ainda que possa se estabelecer semelhanças entre elas (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33 apud Faria Filho et al., 2004:148, tradução minha).

Assim, a cultura escolar, para Viñao Frago, a partir de uma perspectiva interna à escola, considera tanto os aspectos que dizem respeito às normas e rotinas escolares, quanto os fazeres cotidianos, as práticas, os modos de viver e de pensar, ou seja, as subjetividades presentes na construção das diferentes culturas escolares, aproximando-se, dessa forma, das proposições de Dominique Julia.

Tendo em vista o direcionamento do olhar para o interior da escola, todas as perspectivas apresentadas se aproximam do meu objeto de estudo, no entanto, pela abrangência, e por sintetizar os aspectos "essenciais", o conceito de cultura escolar proposto por Viñao Frago é o que mais parece se relacionar com meu trabalho, portanto foi tomado como base para a compreensão e direcionamento do meu estudo junto à orquestra. Entretanto, os demais autores também foram retomados, contribuindo no entendimento de especificidades da cultura escolar presente nos dados e no meu modo de compreender esse conceito.

A partir das perspectivas apresentadas, é possível compreender que a cultura escolar é o processo e o resultado das experiências dos sujeitos escolares, de um conjunto de normas, rotinas, valores e comportamentos,

⁷ los profesores y maestros constituyen, pues, el elemento clave tanto en los procesos de reforma, innovación y cambio como en la configuración de la cultura escolar, o sea, de las prácticas y pausas que gobiernan de hecho la organización escolar y la enseñanza en la aula. (VIÑAO FRAGO, 2004, p. 76).

conhecimentos, sensibilidades, modos de agir e de pensar, e dos sentidos que vão sendo construídos e compartilhados pelos indivíduos no cotidiano da escola, no decorrer de uma situação concreta. Conforme deixam evidenciar os autores, não há como pensar em cultura escolar sem antes pensar em como essa cultura vai sendo construída e/ou apropriada pelas pessoas que fazem parte da escola, e como ela é transformada a partir do próprio dia a dia escolar.

O ensino de música, como uma prática que compõe a vida da escola, é parte constitutiva da cultura escolar da instituição à qual pertence. Como produto e produtor dessa cultura escolar, o ensino de música pode ser melhor compreendido em sua complexidade, ao ser visto de dentro do contexto em que acontece.

Assim, articular a cultura escolar com minha área de estudo, pensando em suas especificidades e delimitações para explicar os fenômenos educativos no campo da educação musical escolar, foi o desafio posto ao propor a pesquisa realizada. Para tanto, foi apropriando-me do conceito de cultura escolar, para que eu pudesse olhar para o campo e entender o que nele estava sendo produzido, que desenvolvi meu trabalho.

Expressões do ensino de música: a sedimentação na escola

Foi a partir da cultura escolar, entendida como “toda a vida escolar” (VIÑAO FRAGO, 1995), que pude entender a Orquestra Villa-Lobos como uma prática escolar, que representa um modo de pensar e agir sedimentado na escola, que mobilizou e alterou alguns dos elementos que compõem o fenômeno educativo, como tempos, espaços, conhecimentos, práticas, condutas,

rotinas e a própria vida dos indivíduos.

Esse modo de pensar o ensino nasceu na escola, com a professora de música que, ao perceber o interesse dos alunos em aprender música, começou a construir na escola um modo de ensinar, com foco na prática coletiva, que foi ampliado gradativamente “ao longo de sua própria vida”. Nesse processo, ficou evidente o impacto da iniciativa e atuação da professora, considerado, como apontou Viñao Frago (2004), elemento chave para as inovações, mudanças e para a configuração da cultura escolar naquela instituição.

A contribuição da professora de música na existência e realização desse projeto é inegável. Foi a partir de sua iniciativa e empenho que a música passou a ter visibilidade e a ser reconhecida na escola. Cecília, professora responsável pela Orquestra, insistiu em um projeto que, como mesmo falou, não veio pronto, mas foi crescendo conforme sua própria demanda, passando dos 11 alunos matriculados no Clube de Flauta, no ano de 1992, para uma orquestra formada por 42 integrantes e um projeto com mais de 70 turmas de oficinas de instrumento em 2010.

Assim, a partir da iniciativa da professora de música, essa prática escolar começou a ser desenvolvida através de um pequeno grupo instrumental. No decorrer dos anos, o grupo ampliou suas atividades, criou oficinas de instrumento, e tornou-se uma orquestra, com uma rotina de apresentações e espetáculos públicos, além de sucessivos ensaios e situações de convívio coletivo, mesclando as exigências necessárias para a preparação do trabalho com as relações sociais construídas pela convivência no grupo. Com a

reorganização e criação de novos tempos, espaços e práticas, a escola necessitou criar também novas rotinas, e adequar seu *modus operandi* para dar conta das demandas e funcionamento da orquestra.

A escola acolheu a proposta da professora de música, passando a possibilitar os meios necessários para o desenvolvimento dessa prática na instituição, ao incorporá-la como parte das atividades e projetos escolares, tornando a música objeto de ensino. Isso ocorreu devido ao impacto do projeto, que, por suas ações, passou a fazer sentido para a escola, dando visibilidade não apenas a ela, mas à comunidade e ao grupo de alunos participantes. Foi nessa direção que a escola não mediu esforços para flexibilizar seus horários e expandir seus espaços para comportar a orquestra, suas oficinas e os grupos a partir dela formados (coros, grupo de flauta avançada, cordas e choro), e, sobretudo, para liberar a professora, que possui 60 horas para atuar exclusivamente nas atividades do grupo.

Assim, a orquestra foi construindo um movimento musical de forma articulada com o projeto educativo da escola, de modo que, hoje, conforme apontaram os dados, está sedimentada na escola e não pode mais ser apartada dela. É nessa perspectiva que, para a diretora Andréia (gestão 2005 a 2007), a orquestra tornou-se uma coisa orgânica, que já faz parte da rotina da escola, porém, pela proporção que tomou, “é quase que mais uma escola pra tu gerenciar junto. [Parece] uma escola de música junto com a tua escola do dia a dia” (ANDRÉIA: 4, 25/11/2010). Ao ser reconhecida pela escola, a orquestra passa a ser parte integrante de suas propostas. A fala do diretor Adão

(gestão 2008 a 2010) revela como isso se configura:

A orquestra foi considerada durante muito tempo como um projeto. Hoje nós nos recusamos a usar a expressão projeto, porque a ideia de projeto nos dá uma ideia de transitoriedade, e nós não podemos mais discutir transitoriedade quando nós temos, na verdade, um projeto que dura 18 anos. Então, hoje, nós, concretamente, temos um programa de música dentro da escola, que está contemplado dentro do PPP [projeto político-pedagógico]. (ADÃO:3, 17/11/2010).

Adão explica ainda que a “passagem de um projeto para programa se dá exatamente por um aspecto histórico, quando a coisa, historicamente, se constitui de maneira mais orgânica, porque ele passa a ser permanente, ele passa a ser intrínseco àquele espaço e não pode mais ser subtraído” (ADÃO: 3, 17/11/2010). Torna-se um programa por sua atuação e por seu reconhecimento, que deixa perceber o resultado dessa aprendizagem, que vai além do produto artístico, mas está relacionado aos saberes que vão sendo incorporados à formação dos integrantes. A orquestra tem resultados concretos, o que a torna referência para a escola, para a comunidade e para a rede.

Assim, de acordo com o diretor da escola (gestão 2008 a 2010), a orquestra deixou de ser um projeto e se tornou um programa de música. Essa articulação com o projeto escolar foi determinante nas definições referentes à estrutura

organizacional do grupo. A fala de Adão evidencia como e em que dimensão esse grupo passou a fazer sentido para a escola. A orquestra não só permaneceu na escola ao longo dos anos, como nela foi gerada e desenvolvida, o que a torna intrínseca a esse espaço. A história da orquestra não está isolada da história da escola; mesmo assim, o seu reconhecimento não ocorreu de modo imediato, mas foi construído ao longo dos anos, conforme cada etapa de desenvolvimento do projeto, que transcendeu seus limites e extrapolou a ideia de ser um projeto de turno inverso. Assim, a incorporação da orquestra como programa de música na escola não está relacionada apenas ao seu tempo de existência dentro dessa instituição, mas, principalmente, às suas ações e à forma como elas foram sendo concatenadas e, sobretudo, aos seus significados.

Foi pelo modo como se constituiu e como se organizou que a orquestra passou a fazer sentido para a escola, tornando-se um programa de música, constituído de maneira orgânica na escola e passando a ser permanente, não apenas pelo tempo de existência, mas, sobretudo, por suas ações e resultados. Ao longo do tempo, muitas negociações e mudanças foram ocorrendo, tendo em vista sustentar o trabalho da orquestra, que foi se transformando e se consolidando com o passar dos anos graças à flexibilidade dada pela escola para a busca de parcerias e ampliação de suas atividades.

Sob o olhar da cultura escolar, pude verificar que o modo de ensinar música na escola através da Orquestra Villa-Lobos se construiu a partir da prática musical em grupo e do fazer musical por ele gerado, que envolve as apresentações artísticas, fazer música com o outro, tocar

instrumentos, socialização e convívio coletivo, relações entre pessoas, sentimento de pertença, valores e condutas que vão sendo construídos e internalizados no decorrer do processo. Conjuntamente, esses dois pilares, que tem as apresentações e espetáculos como culminância, tornam-se o elemento motriz e gerador da aprendizagem musical na orquestra.

É a partir das finalidades convergentes ao projeto de formação que a Orquestra Villa-Lobos estabelece suas conexões com a escola. Entretanto, para fazer com que sua proposta pedagógico-musical funcione nos moldes de um grupo artístico, a orquestra parece construir na escola uma sistematização própria de horários e de funcionamento, que difere das outras áreas de conhecimento. A orquestra, por sua estrutura de grupo artístico, necessita fazer adaptações na escola: criar novas rotinas, normas, bem como determinar e organizar seu próprio andamento e suas atividades, fazendo com que os tempos e espaços escolares sejam reorganizados em função de suas atividades. A orquestra não nega os tempos e espaços, tampouco as normas e rotinas já existentes na escola; o que ocorre é uma adaptação, tanto da orquestra quanto da escola, em função da viabilização das atividades. Por isso, a orquestra possui um tempo e uma carga horária diferenciados, pode fazer a seleção de seus alunos e definir seus conteúdos, escolher seus professores, criando normas e uma rotina na escola que não são para todos os alunos da instituição.

Assim, a orquestra cria uma sistematização própria dentro da escola, que foge de parte das rotinas já estabelecidas. A escola, por reconhecer o trabalho da orquestra,

a acolhe e lhe dá a autonomia necessária para que consiga se organizar, mostrando ser uma instituição flexível que se molda diante das demandas e necessidades escolares que vão surgindo dentro dela, desde que estejam de acordo com suas finalidades. É nesse sentido que a escola deve ser compreendida como “um conjunto de múltiplas possibilidades, mas com finalidades convergentes”, como destacado no projeto político pedagógico da instituição.

É na articulação com o projeto escolar que a orquestra vai criando esse próprio modo de funcionamento e suas normatizações para atender às demandas que vão sendo criadas a partir do fluxo dos acontecimentos escolares. Por ser um “mundo social”, como afirmou Forquin (1993), a escola tem características e vida própria, bem como a autonomia para definir seus próprios ritmos, ritos, modos de pensar e realizar suas práticas. É nessa perspectiva que a Orquestra Villa-Lobos parece definir seus próprios procedimentos, construídos para atender às suas necessidades e funcionamento.

Além disso, os dados deixam entender que a escola é o lugar onde as pessoas querem estar porque gostam e porque ela passou a ter um sentido para suas vidas, sobretudo, por ser uma instituição que propicia aos alunos o acesso a novos conhecimentos e experiências. A Escola Villa-Lobos, ao valorizar as ações escolares que vão surgindo da própria dinâmica social estabelecida dentro da escola, divulga suas práticas e o modo de ensinar que é construído e efetivado em seu interior.

Esse modo de ensinar música na escola através da Orquestra Villa-Lobos, mesmo não sendo desenvolvido como conteúdo do

componente curricular, desenvolve-se de forma articulada e condizente com os objetivos da educação básica, propiciando o desenvolvimento de conhecimentos e experiências que fazem parte do “projeto de aprendizagem coletivo”. O ensino na escola através da Orquestra Villa-Lobos, construído no próprio contexto escolar a partir da dinâmica estabelecida e das demandas surgidas em seu interior, é um projeto escolar, constituído e sedimentado ao longo dos anos, que se organiza a partir de uma relação com música que toma como referência o conhecimento e a prática profissional.

Como parte de um projeto escolar de ensino feito para a comunidade, essa prática foi construída através de um envolvimento coletivo que possibilita articular a formação artístico-musical específica para tocar no grupo com a formação integral dos participantes. A partir dessa compreensão, entendo que o modo de ensinar música na escola Villa-Lobos, por meio de sua Orquestra, se configura como uma prática coletiva, desenvolvida como um projeto que se tornou programa de música e se consolidou na escola ao passar a fazer sentido para ela, sobretudo, porque foi construído, articulado e sedimentado no próprio contexto.

Considerações finais

A partir do que foi sendo compreendido no decorrer do estudo, passei entender a cultura escolar também como uma “teia de significados” (GEERTZ, 1989) tecida na escola, por ela e pelos sujeitos escolares, a partir de sua história e de suas práticas, dando sentido à dinâmica social estabelecida na instituição. Nessa teia, a Orquestra Villa-Lobos parece participar do

processo de tecelagem que dá sentido às práticas desenvolvidas na escola em seu dia a dia.

Foi pelo modo como se constituiu e como se organizou que a orquestra passou a fazer sentido para a escola e se tornou um programa de música. Conforme apontado pelos diretores Andréia e Adão (gestão 2005 a 2007 e 2008 a 2010, respectivamente), a orquestra se constituiu de maneira orgânica na escola e passou a ser permanente, não apenas pelo tempo de existência, mas, sobretudo, por suas ações e resultados. Ao longo do tempo, muitas negociações e mudanças foram ocorrendo, tendo em vista sustentar o trabalho da orquestra, que foi se transformando e se consolidando com o passar dos anos graças à flexibilidade dada pela escola para a busca de parcerias e ampliação de suas atividades.

Nesse processo de constituição do ensino de música na escola através da Orquestra Villa-Lobos, pude verificar que o papel da escola foi o de acolher a proposta da professora de música, passando a possibilitar os meios necessários para o desenvolvimento dessa prática na instituição, ao incorporá-la como parte das atividades e projetos escolares, tornando a música objeto de ensino.

Como parte dessa "teia de significados", pude entender o processo de constituição e solidificação da Orquestra Villa-Lobos na escola como um grupo instrumental gerado e ao mesmo tempo gerador da cultura musical escolar da instituição à qual pertence. A partir dessa compreensão, pude chegar aos resultados da pesquisa e aos modos de pensar e agir que nasceram e se sedimentaram na escola.

Assim, foi a partir da cultura escolar que pude entender a

Orquestra Villa-Lobos como uma prática escolar, que representa um modo de pensar e agir sedimentado na escola, que mobilizou e alterou alguns dos elementos que compõem o fenômeno educativo, como tempos, espaços, conhecimentos, práticas, condutas, rotinas e a própria vida dos indivíduos (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005), a partir dos significados construídos no contexto escolar.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

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. n. 1, p. 110-134, março 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. PASSEGI, Maria da Conceição; NETO, João Gomes da Silva; PASSEGI, Luis. Natal - EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil. Reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcos Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da faculdade de educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*. São Paulo, 1996, 362 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

_____; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p. 139-159, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e educação: discurso pedagógico, cultura e poder*, Porto Alegre: Pannonica Editora, n. 5, p. 03-49, 1992.

_____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. LOURO, Guacira Lopes. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. Guanabara/Koogan, 1989.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a*

pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 31-57.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Editora UFPR: Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da cultura análise de grupos para o estudo das culturas escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 119-139.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005a, p. 03-30.

_____. *Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do*

século XIX. Campinas: Autores Associados, 2005b.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de belo horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de La educación y história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 63-82, set./out/nov/dez. 1995.

_____. Bibliotecas, "culturas escolares" y formacion de profesores. *Educação & Realidade*. V. 29, n. 2. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de educação, p. 65-87. 2004.

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y câmbios*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.