

A PESQUISA SOBRE MÚSICA E ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA EDUCACIONAL

ROMANELLI, Guilherme (PPGE/ UFPR)
guilhermeromanelli@ufpr.br

GARCIA, Tânia Braga (PPGE/UFPR)
taniabraga@terra.com.br

Área Temática: Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O ensino de música nas escolas brasileiras, ao longo do tempo, se caracteriza pela descontinuidade e, em certos períodos, pela ausência. Por outro lado, a produção de pesquisas na área de educação musical cresceu consideravelmente nas últimas décadas. Os estudos sobre a educação musical em escolas brasileiras têm se concentrado especialmente em documentos legais e na ação de professores, questionando principalmente a formação específica em música desses últimos. Este texto se situa no campo de debate sobre a pesquisa educacional, na direção de apresentar elementos que possam contribuir para um entendimento mais aprofundado das manifestações musicais que ocorrem na escola, tendo como foco os alunos. A pesquisa etnográfica é apresentada como possibilidade de aproximação do universo discente, revelando, por meio da observação exaustiva do cotidiano escolar, aspectos musicais que não têm sido contemplados pelas investigações no campo relativo à presença da música na escola, cujos focos se concentram prioritariamente no estudo de leis, currículos, formação de professores e ação docente. Para tanto, são discutidos elementos da observação participante, da etnomusicologia e da etnografia. Os principais teóricos que sustentam este texto são Elsie Rockwell (1995), Patricia S. Campbell (1998), Thomas Turino (1999) e Jusamara Souza (2000a; 2000b; 2000c e 2007). A partir de pesquisa bibliográfica e da experiência de trabalho de campo em uma pesquisa específica, são apresentadas e problematizadas propostas para a pesquisa no cotidiano escolar. Defende-se a etnografia como uma forma privilegiada para o entendimento das relações complexas que a criança tem com a música dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Pesquisa em educação musical; Etnografia educacional; Ensino de Música.

Introdução

A educação musical nas escolas brasileiras não pode ser entendida como um processo marcado pela linearidade e continuidade. Desde as primeiras propostas da utilização da música na escola, trazidas pelos jesuítas (OLIVEIRA, 2007), essa arte ocupou espaços variados no cotidiano escolar. Durante a era Vargas, o compositor Villa-Lobos assumiu o

desafio de universalizar o ensino da música, tendo, entretanto, como objetivos a formação cívica e a disciplina dos alunos (SOUZA, 2007), por meio do Canto Orfeônico que valorizava o cancionário do folclore brasileiro.

Em 1971, a Lei 5692 instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo básico. Ainda que a proposta incluísse a música, a Educação Artística não tinha caráter de disciplina configurando-se muito mais enquanto atividade recreativa que reunia fragilmente as artes plásticas, a música e o teatro em uma pequena carga horária do currículo escolar (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000). A nova lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996) promoveu a arte ao *status* de disciplina, no entanto o ensino da música continuou a encontrar desafios profundos, como o problema da atuação do professor que deveria se dividir entre os conteúdos de artes visuais, música, teatro e dança (ARROYO, 2004).

A partir desses elementos brevemente indicados, pode-se afirmar que o ensino de música não ocupou regularmente um espaço na escola brasileira, o que levou muitos autores a afirmarem a ausência da música na educação básica. Atualmente, está tramitando no Congresso Nacional um Projeto de Lei que já foi aprovado no Senado e que institui a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica (BRASIL, 2008). O PL-2732/2008 torna obrigatório o ensino de música dentro da disciplina de artes, a cargo de um professor específico de música, o que reafirma a presença da problemática sobre o espaço curricular que será ocupado, e as formas pelas quais isso se efetivará no cotidiano das escolas.

A trajetória conturbada do espaço da música na educação básica estimulou um grande número de pesquisas que produziram, nas últimas décadas, informações relevantes sobre o ensino de música na escola brasileira. Dentre as análises feitas sobre esse tema, encontram-se pesquisas baseadas no estudo de leis e normatizações (BRÉSCIA, 2003; FIGUEIREDO, 2002; FONTEERRADA, 2005; HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000; PENNA, 2004), currículos (JOLY, 2003), depoimentos de professores (BEYER, 2003; SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005), cursos de formação de professores (BELLOCHIO, 2003; FIGUEIREDO, 2005a e 2005b; MENDES; CUNHA, 2001; TOZETTO, 2005) e relatos de alunos (DEL BEM, 2000a e 2000b; RAMOS, 2003; SUBTIL, 2005; WOLFFENBÜTTEL, 2004).

Para os objetivos deste trabalho, é relevante destacar a produção de Jusamara Souza (2000a, 2000b e 2000c) que apresenta contribuições teóricas para o entendimento da relação cotidiano e escola, apontando direções para a investigação que se aproxima dos saberes e

práticas para compreender e explicar o que ocorre no processo de escolarização. Mesmo discutindo questões fundamentais para entender como a música é ensinada, essas pesquisas não têm como opção teórico-metodológica a observação exaustiva da relação entre a criança e a música na escola, o que aponta uma lacuna ainda a ser preenchida pela investigação educativa.

É inegável que houve um grande avanço na pesquisa sobre o ensino de música no Brasil (FERNANDES, 2007), entretanto, como afirmado, poucos estudos apresentam resultados sobre a realidade da música na escola brasileira tendo os alunos como sujeitos. É nessa direção que este texto pretende analisar algumas possibilidades que as abordagens etnográficas têm para o desenvolvimento de pesquisas sobre as relações entre sujeitos, música e escola.

O tema proposto tem relação direta com a formação de professores, já que para que a ação docente cumpra seus objetivos é essencial que o professor conheça os seus alunos (JOLY, 2003). No caso específico da educação musical, uma aproximação etnográfica pode expor aspectos do universo discente trazendo à tona informações importantes sobre a relação que as crianças estabelecem com a música, em particular no espaço em que ocorre a escolarização.

A etnografia como caminho teórico-metodológico para se aproximar da realidade da escola

Em análise a respeito das pesquisas qualitativas sobre as escolas mexicanas, iniciadas nos anos 70, Elsie Rockwell (1995) afirma que elas permitiram desconfiar das explicações que até então eram dadas sobre a realidade escolar. Os estudos demonstraram que a realidade divulgada em certas pesquisas não correspondia aos dados levantados em investigações mais profundas. Estes dados evidenciaram que a realidade da escola poderia ser bem diferente do que era indicado em normas e documentos oficiais.

A partir dessas constatações, a pesquisadora passou a coordenar pesquisas apoiadas na idéia de o processo escolar deve ser entendido como um “conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, dentro do qual o currículo oficial constitui apenas um nível normativo” (op. cit., p. 14, tradução nossa).

Rockwell admite, sem dúvida, que currículos influenciam o processo escolar, entretanto, não são determinantes únicos das configurações que o ensino toma no espaço

escolar. Desta forma, apenas a análise dos documentos escolares, tais como leis, currículos e planos de aula não seria suficiente para avaliar a realidade da escola. A autora defende a necessidade de analisar e reconstruir a lógica dos processos que ocorrem dentro da instituição de ensino. E, nessa perspectiva, os registros etnográficos poderiam se constituir em solução teórico-metodológica para tal reconstrução, em processos de estudo da “escola cotidiana”, os quais procuram investigar os múltiplos sentidos da experiência escolar.

Essa perspectiva de investigação, defendida por Ezpeleta e Rockwell (1985 e 1989) e difundida no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980, se diferencia de outras como a pesquisa participante e a etnometodologia, que também passaram a ser utilizadas pela pesquisa educacional brasileira nessa década, como parte de um esforço de aproximação efetiva com a escola e sala de aula. Esta preocupação ganhou força, em diferentes países, a partir de 1970, em parte como resultado da crítica aos modelos do tipo “processo-produto” marcadamente influenciados pela psicologia.

Em países anglo-saxões, o surgimento da etnografia crítica estimulou a discussão sobre a necessidade de conhecer a realidade das escolas e das salas de aula por meio da observação participante e, no caso do Brasil, esse movimento se dá um pouco mais tarde, fortalecendo-se a partir da segunda metade de 1980, como demonstram estudos avaliativos sobre a pesquisa educacional realizados no país, como os de Gouveia (1971), Gatti (1983) e Warde (1993)¹.

Particularmente interessa destacar aqui a constatação feita por Warde de um “declínio das pesquisas de tipo quantitativo e o pequeno crescimento dos estudos teóricos” (1993, p.71), decorrente de um “novo estilo de pensamento” que privilegia a análise das microdimensões dos processos educacionais (p.70). Entre estudos de caso e estudos etnográficos, a pesquisadora localizou 117 trabalhos no período analisado, apresentando um crescimento próximo a 50%.

Evidentemente, o final da década de oitenta e o início dos anos noventa agregaram novas preocupações à pesquisa educacional, bem como tendências mais recentes da investigação realizada em outros países. É importante lembrar que o movimento em direção a diferentes “alternativas metodológicas”, particularmente qualitativas e em especial os estudos de caso, tem correlação com um tipo de produção bibliográfica que cresceu no campo

¹ Essa discussão encontra-se feita, com maior profundidade, em tese de doutoramento defendida na FEUSP. Ver: Garcia, Tânia. *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)*, 2001.

da Educação na década de oitenta. Voltadas à discussão de questões metodológicas na pesquisa educacional, obras como as de Lüdke e André (1986) e Ezpeleta e Rockwell (1989), passaram a se constituir em leituras orientadoras para a definição da metodologia em muitas investigações.

Portanto, pode-se afirmar que na segunda metade da década de 1980 o uso da observação no interior da escola e da sala de aula passa a ser entendido como uma estratégia relevante para investigar os diferentes processos que ali ocorrem. E uma das alternativas que se fortaleceu apontava para as abordagens etnográficas cuja entrada, no Brasil, se deu a partir de diferentes perspectivas (GARCIA, 2001).

Uma delas originou-se com a presença, no país, da pesquisadora britânica Sara Delamont, que participou de seminários sobre o potencial da abordagem antropológica para os estudos de sala de aula. Seu artigo foi publicado em 1981, em obra de Psicologia Escolar organizada por Maria Helena Patto. O texto de Delamont e Hamilton (1981/1991) estabelece claramente as distinções entre os estudos de análise da interação e os estudos antropológicos:

Metodologicamente, os estudos “antropológicos” da sala de aula baseiam-se na observação participante, durante a qual o observador mergulha na “nova cultura”. Isto é, ela abrange a presença de um observador (ou observadores) durante longos períodos, numa única sala de aula ou num pequeno número delas. Durante esse tempo o observador não só observa, mas também conversa com os participantes (...) Além disso, o antropólogo não faz uma distinção muito grande entre observador e observado enquanto categorias, como o faz a análise da interação. (p.390).

O conceito de sala de aula como uma “cultura” a ser conhecida aparece, aqui, justificando a perspectiva antropológica e definindo o objetivo de compreender os “processos associados à vida na sala de aula, a partir da presença do pesquisador em campo e levando em conta o que as pessoas fazem, bem como suas intenções”. (p.393). Essa foi uma contribuição relevante para que se pudesse lançar um novo olhar – antropológico - à sala de aula.

Contudo, são os trabalhos do grupo de pesquisadores ligados ao Departamento de Investigaciones Educativas (México) que parecem ter exercido influência mais efetiva sobre pesquisas brasileiras, particularmente que se propõem a conhecer o cotidiano escolar, conceito utilizado por pesquisadores do grupo mexicano a partir da Sociologia de Agnes Heller. Para a constituição dos aportes teórico-metodológicos, esse grupo de pesquisa se sentiu desafiado também a pensar a etnografia educativa no contexto do seu próprio país, associando outras

perspectivas - sociológicas e históricas – ao olhar antropológico, o que contribuiu para redefinir a escola como objeto de investigação.

Nessa forma de compreender a etnografia educacional, os estudos *em escolas*² ganham força e sentido, pois, como afirmam Ezpeleta e Rockwell, “a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina.” (1989, p. 11), pois ainda que se reconheça a existência de leis e estruturas do capitalismo, a escola se realiza na diversidade e na diferenciação da realidade histórica concreta, que precisa, portanto, ser captada para tornar possível uma prática transformadora. A consequência mais forte para essa perspectiva de estudo etnográfico está na reconceitualização de escola como “construção social”, que aponta para duas necessidades fundamentais em termos teórico-metodológicos.

A primeira diz respeito à necessidade de levar em conta as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola, e isso indica a relevância da observação participante como estratégia de trabalho de campo, e a permanência do pesquisador nesse campo como condição essencial para “abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 23). Essa direção está sustentada pelo entendimento do cotidiano como um primeiro nível analítico no qual o pesquisador insere suas questões e começa a produzir suas análises.

A segunda necessidade diz respeito ao fato de que a vida cotidiana das escolas precisa ser estudada na relação com outros níveis de análise, que permitam “reconstruir a continuidade social e interpretar os sentidos históricos de diversas práticas presentes nas escolas” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 23). Isso significa que “o corte do cotidiano, para o qual o sujeito individual é o referencial significativo” é apenas um “primeiro nível analítico possível das atividades observáveis em qualquer contexto social” (p. 22).

Entendendo a etnografia a partir dessas considerações sucintamente apontadas, é preciso dizer também que o entendimento dessa forma de produzir conhecimento sobre a escola é entendida, aqui, em sentido estrito, ou seja, como um processo que implica, primeiramente, trabalho de campo intensivo e prolongado para observar, registrar e descrever analiticamente o que ali ocorre. Ainda, entende-se que a observação é o processo privilegiado

² Usa-se aqui a expressão tomada da antropologia, no sentido de que os antropólogos não estudam aldeias, mas em aldeias. (ver: GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Trad. Alberto Bixio. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003, p. 33.)

a ser usado no trabalho de campo, embora possa ser associado a outras formas ou estratégias, como entrevistas, gravações, análise documental, entre outras.

No entanto, como afirma Garcia (2001), não é apenas a realização de observações que define a investigação etnográfica. O trabalho de campo compreende operações de análise que deverão evitar que a investigação seja apenas uma validação de posições assumidas pelo pesquisador em relação ao seu objeto. Trata-se, de fato, de manter-se como critério a idéia de construção de novas relações a partir do trabalho de campo, processo pelo qual as concepções iniciais do pesquisador resultam transformadas - modificadas, complexificadas, condicionadas, determinadas - em alguma medida (ROCKWELL, 1987, p.31).

Uma última característica da etnografia assim compreendida diz respeito ao texto que resulta desse processo de investigação, no qual a riqueza e a complexidade das observações sejam preservadas no conjunto das análises feitas pelo pesquisador, e que a experiência de campo seja explicitada sem perder suas características essenciais, como a historicidade, por exemplo. Como relatório final da investigação realizada, espera-se que inclua descrições contextualizadas e interpretativas, construídas em um diálogo teórico (ROCKWELL, 1998, p.4).

É, portanto, com essas perspectivas que a etnografia estará sendo abordada, neste texto, como uma alternativa para o estudo dos saberes e práticas escolares e, particularmente, para o estudo das relações entre a escola e o ensino de música.

Investigando etnograficamente a música na escola

Nas pesquisas em educação musical no Brasil, a etnografia vem recentemente sendo apontada como alternativa para estudar a realidade da escola, proporcionando um aprofundamento que possibilita dialogar com pesquisas que tradicionalmente utilizam entrevistas, depoimentos, análise de documentos legais e de currículos como opção metodológica.

Mesmo considerando que existem entendimentos distintos sobre a relação entre a música e a escola, pesquisas baseadas apenas em entrevistas e depoimentos podem levantar dados incoerentes com o cotidiano escolar, conforme cita Cláudia Bellochio (2003) ao discorrer sobre pesquisas que investigam a prática docente no ensino de música no Brasil. Na busca do entendimento sobre a realidade da música na escola, o ponto de vista dos sujeitos

escolares, e em especial das crianças e jovens, deve ser considerado, embora não possa ser a única fonte de produção de dados.

Fernandes (2007) relata que entre os estudos sobre a música na escola brasileira existem diversas pesquisas que se concentram na análise de aspectos legais e curriculares. Tais pesquisas são certamente relevantes para entender como a música ocorre nas escolas, entretanto, não são uma descrição detalhada da realidade e muitas vezes não respondem satisfatoriamente certas questões que o pesquisador formula sobre o cotidiano escolar. Ao discorrer sobre as competências de pesquisa necessárias ao professor de música, apoiado em outros autores, Fernandes destaca que a etnografia permite aflorar a riqueza da situação pesquisada por meio da descrição.

Antes de ser utilizada no Brasil, a etnografia era utilizada na Europa e nos Estados Unidos em pesquisas que investigam a relação entre a música e a escola. Jusamara Souza (2000b) relata que, em pesquisas em música, a etnometodologia ficou evidente na Alemanha, a partir da década de 1970, quando grupos de sociólogos investigavam a relação entre a pedagogia e a música. Dentro dessa tradição de pesquisa, Souza destaca a obra de Brinkmann que investiga a música no cotidiano indagando “Quais são as formas de transmissão, ou como a música é transmitida no dia-a-dia? Onde a música é transmitida? Com que intenções?” (Souza, 2000b, p. 33).

Na obra *Song in their heads*, Patricia Campbell (1998) tem como objetivo descrever o significado que a música tem na vida das crianças americanas, propondo um modelo que possa ser utilizado em outras análises que estudem a relação música-criança. Utilizando técnicas de observação participante, a autora propôs um modelo de observação que se originou dos sistemas de notação de campo que criara para acompanhar e observar seus alunos de licenciatura durante seus estágios.

Ao apresentar os passos que foram seguidos para organizar as observações de campo, Campbell descreve as minuciosamente orientações para os três momentos fundamentais da visita à escola: antes, durante e depois. Para cada situação, a autora enfatiza a postura a ser seguida pelo pesquisador, os materiais de coleta de dados necessários ao campo, o relacionamento a ser construído com os profissionais que atuam na escola e, em especial, os cuidados com a transcrição e notas de campo, discutindo os cuidados necessários para que o material coletado possa traduzir com a maior fidelidade e honestidade possível o que ocorre em situações em que as crianças se relacionam com a música.

Uma possibilidade para entender com profundidade como a música se manifesta na escola, é o amplo conhecimento do cotidiano escolar, que é definido por Elsie Rockwell, segundo a concepção de Agnes Heller, como “todos os tipos de atividades que constituem, para cada sujeito particular, processos significativos de reprodução social e apropriação cultural” (ROCKWELL, 1995, p.7 – tradução nossa). No entanto, participar do cotidiano da escola enquanto pesquisador apresenta desafios que devem ser superados por meio de um planejamento sólido, rigor metodológico além de fundamentos epistemológicos que possibilitem a validação e a análise criteriosa das informações coletadas.

Jusamara Souza (2000a; 2000b), em suas pesquisas sobre a música no cotidiano, também se apóia em Agnes Heller para definir a vida cotidiana como “totalidade de atividades do indivíduo em relação a sua construção, a qual cria respectivamente as possibilidades de construção social” (SOUZA, 2000b, p. 37). Ao defender a necessidade de considerar as dimensões pessoal e social do sujeito, no estudo do cotidiano, Souza define a vida cotidiana como “um atributo do ator individual, porém ela se realiza sempre num quadro socioespacial. Seu estudo deve partir dos homens, da sua vida real, a importância dos valores e do senso comum para revelar as estruturas. Ou seja, a banalidade do cotidiano não é tão irrelevante.” (p. 37). Dessa forma, Souza (2000c) defende o cotidiano como ponto de partida para pesquisas que procuram entender as experiências musicais das crianças, em uma proposta que ela chama de “decisões metodológicas pluralistas” (p. 165).

Em função do pequeno número de pesquisas na área de educação musical que tomam a etnografia como referencial metodológico, optou-se por usar essa abordagem para o trabalho de campo da tese de doutorado “A elaboração de conceitos musicais em alunos das séries iniciais do ensino fundamental” (ROMANELLI, 2008). O objetivo da investigação etnográfica realizada foi identificar e categorizar as manifestações musicais de alunos de sete a onze anos de idade dentro de diversos espaços escolares além da sala de aula.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas municipais de Curitiba – PR, nas quais foram feitas observações exaustivas de grupos de alunos, todos os dias da semana, durante um semestre letivo. Após a aproximação que incluiu períodos de adaptação nas turmas participantes, as primeiras observações serviram especialmente para levantar as categorias de análise que orientariam a continuidade da investigação.

Diante da particularidade dos espaços escolares que foram estudados, em todas as observações, a caneta e o caderno foram os únicos materiais de registro utilizados, o que

originou um grande número de notas que foram transcritas, categorizadas e posteriormente analisadas.

A investigação etnográfica permitiu identificar a presença de situações musicais que não são previstas por nenhum documento oficial, e também não foram apontadas nos depoimentos de professores daquelas escolas. Por se tratar de escolas que não tinham professor específico de música, ou ainda por não contarem com atividades extra-curriculares envolvendo música, as duas instituições de ensino figuravam nos levantamentos oficiais da Secretaria de Educação como instituições onde a música não era ensinada.

Contudo, a presença intensiva do pesquisador nas atividades desenvolvidas pelos alunos nos diferentes espaços escolares permitiu constatar que muitas manifestações musicais ocorriam com frequência, incluindo brincadeiras musicais e manifestações musicais livres. Dentre tantos exemplos musicais registrados, certas situações específicas recorrentes chamaram atenção, como: exploração de objetos sonoros, diálogos musicais e processos de aprendizagem musical. Para alguns sujeitos escolares, muitas daquelas manifestações que foram categorizadas por essa pesquisa enquanto musicalmente relevantes, eram interpretadas como “barulho” ou “bagunça” feitos pelas crianças. As observações permitiram encontrar constâncias nas manifestações musicais das crianças, o que demonstrou a complexidade da relação que existe entre a criança e a música no universo escolar, mesmo nas situações em que não há um espaço curricular definido para realização de atividades com a música.

Outro elemento a destacar é a necessidade de criação de códigos específicos para o registro das ações musicais realizadas pelas crianças, e que necessitam estar descritas não apenas por meio da linguagem verbal, recurso utilizado pelos pesquisadores de diferentes campos científicos, mas também com o uso de códigos e símbolos que são específicos da linguagem musical.

A análise do material produzido suscitou a necessidade de encontrar referenciais teóricos para, em diálogo com o material empírico, buscar explicações científicas para explicar as relações observadas. Questões como origem cultural das crianças, seu contato com a mídia e a relação com os adultos da escola estão sendo consideradas nas análises a partir de teóricos como Raymond Williams, Georges Snyders e Bernard Charlot.

Para Thomas Turino (1999) as práticas musicais devem ser entendidas a partir do suporte das ciências sociais e do reconhecimento que existem lacunas metodológicas que devem ser superadas a fim de evitar interpretações equivocadas do que se pretende descrever

e conhecer. Para ele, a preocupação de uma nova maneira de entender uma determinada realidade social a partir da observação se fundamenta na procura de uma alternativa ao “excesso acadêmico” que por vezes força uma adaptação equivocada do que se observa, a determinadas regras e estruturas da ciência. Uma dessas alternativas é a etnografia, que tem na “teoria da prática” uma possível construção metodológica.

Considerações Finais

Na história da educação brasileira, o ensino da música foi marcado pela complexidade e irregularidade, traduzindo-se muitas vezes em ausência. Entretanto, mesmo que a música não tenha ocupado papel relevante nas práticas de ensino, não se pode afirmar que ela esteve ausente da escola. Patricia Campbell (1998) fundamenta-se em John Blacking para defender que as crianças são musicalmente ativas mesmo em situações onde a música não é formalmente ensinada.

Ao considerar que a criança faz música naturalmente, as pesquisas que versam sobre a educação musical devem analisar o que ocorre musicalmente dentro da escola. Para isso, poder-se-ia perguntar às crianças, por meio de entrevistas e questionários: Quando fazem música? Por que a fazem? Com quais objetivos? Como aprendem música? Contudo, se a criança é musicalmente ativa, é porque esta é uma de suas características naturais (CAMPBELL, 1998) sem que se preocupe em sistematizar e expressar formalmente, por meio da descrição oral ou escrita a relação que tem com essa linguagem.

Diante desses desafios, a etnografia se apresenta como alternativa importante para pesquisar a música que ocorre dentro da escola. Ao inserir o pesquisador no cotidiano da escola, a pesquisa etnográfica permite que o objeto de estudo seja construído sem desvinculá-lo do seu contexto e das determinações que fazem com que os processos ali constituídos, possam ser explicados, a partir desse primeiro nível analítico, mas na relação com outros níveis, como defendem Ezpeleta e Rockwell (1989). A partir de longos períodos de observação, é possível encontrar padrões que podem ser traduzidos em categorias de análise que, por sua vez, contribuem para fundamentar um modelo explicativo de determinados elementos da realidade.

O estudo realizado permite afirmar que, na pesquisa em música, a etnografia possibilita a descoberta de um universo que não está presente nas normas e documentos oficiais que regulam as formas pelas quais a educação musical vem sendo curricularizada e

didatizada nos diferentes sistemas de ensino. Com as possibilidades anunciadas, hoje, de se garantir legalmente o espaço da educação musical nas escolas de ensino fundamental, a defesa da investigação etnográfica pode ser feita com maior clareza, na direção de garantir o estudo das relações das crianças, jovens e dos professores com a música e com o conhecimento sobre a música, de forma a constituir outras formas de organizar o seu ensino, a partir do que já existe de música e musicalidade nos alunos.

Finalmente, pode-se afirmar que o entendimento mais aprofundado da realidade musical das crianças dentro da escola, que a pesquisa etnográfica pode proporcionar, abre possibilidades de contribuição para um maior conhecimento, por parte dos professores, sobre seus alunos, condição essencial para a promoção de uma educação musical de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

BELLOCHIO, Cláudia. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, L. DEL BEM, L. (Org.) **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 127-139.

BRASIL, Senado Federal. **PL-2732/2008**. Brasília. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/535987.pdf>>. Acesso em 08 Ago. 2008.

BRÉSCIA, Vera. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Ed. Átomo, 2003.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, L. DEL BEM, L. (Org.) **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112.

CAMPBELL, Patricia. **Songs in their heads: music and its meaning in children's lives**. New York: Oxford University Press, 1998.

DEL BEM, Luciana. A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série. In: SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000a. p. 133-144.

_____. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre a música. In: SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000b. p. 91-106.

DELAMONT, S.; HAMILTON, D. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M.(Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1991. p.378-98.

EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERNANDES, José Nunes. A Pesquisa em Educação Musical no Brasil – Teses e Dissertações – Diversidade Temática, Teórica e Metodológica. In: OLIVEIRA, A. CAJAZEIRA, R. (Org.) **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 37-52.

FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical e os novos tempos da educação brasileira. **Revista Nupeart**. Florianópolis, v.1, n. 1, set. 2002.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 12, p. 21-30, mar. 2005^a

_____. Educação Musical e Pedagogia. In SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA. 1. 2005, Curitiba. **Anais do I Simpósio de Pesquisa em Música**. Curitiba: DEARTES-UFPR, 2005b.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. FEUSP, Tese (Doutorado em Educação) 308 p., 2001.

GATTI, Bernadete. Pós Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 440, p. 3-17, fev. 1983.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Trad. Alberto Bixio. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003, p. 33.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

HENTSCHKE, Liane e OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.) **A educação musical em países de língua neolatina**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 47-64.

JOLY, Ilza. Música e educação: reflexões sobre a importância da arte nos processos educativos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO. 17. 2003, Montenegro. **Anais do 17º Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro: Ed. FUNDARTE, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Adriana e CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, S. (Org.) **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p. 79-114.

OLIVEIRA, Alda. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, A. CAJAZEIRA, R. (Org.) **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 3-12.

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

RAMOS, Sílvia. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos de idade. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: n. 9, p. 65-70, set. 2003.

ROCKWELL, Elsie. Ethnography and the commitment to public schooling: a review of research at the DIE. In: ANDERSON, G. MONTEROS, M. (Org.) **Qualitative Research in Latin America: in search for a new paradigm**. New York: Suny, 1998, p. 3-34.

_____. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In **La escuela cotidiana**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. **Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982-85)**. Mexico: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan./abr. 1985.

ROMANELLI, Guilherme. **A elaboração de conceitos musicais em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Curitiba. 2008. Tese de doutorado (não defendida) da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE da UFPR. Trabalho inédito.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000a. p. 17-32.

_____. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000b. p. 33-44.

_____. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000c. p. 163-172.

_____. A educação Musical no Brasil dos Anos 1930 – 45. In: OLIVEIRA, A. CAJAZEIRA, R. (Org.) **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 13-17.

SPANAVELLO, Caroline e BELLOCHIO, Cláudia. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: n. 12, p. 89-98, mar. 2005.

SUBTIL, Maria. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: n. 13, p. 65-74, set. 2005.

TOZETTO, Henriqueta. **A educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais**. Curitiba: UTP, 2005.

TURINO, Thomas. Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, n. 11, out. 1999.

WARDE, Mirian Jorge. **A produção discente dos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. Avaliação e perspectivas na área de educação (1982-1991)**. Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993, p. 51-81.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: n. 11, p. 69-74, set. 2004.