

Mundos musicais locais e educação musical

Margarete Arroyo

**Local musical
worlds and music
education**

Resumo

Este artigo, vinculado à abordagem sociocultural da Educação Musical, tem por objetivo levantar e discutir algumas implicações resultantes do cruzar de mundos musicais locais para o campo de conhecimento em questão. Seguindo técnicas etnográficas, o cenário de inserção é uma escola municipal localizada na cidade de Uberlândia, MG, sendo o referencial teórico assentado em estudos antropológicos, sociológicos e etnomusicológicos. Na escola, vários mundos musicais locais, entre eles a Catira, o Congado, o Conservatório de Música e a própria prática musical escolar, fazem-se presentes através das experiências musicais dos seus atores. As implicações levantadas permitiram exercitar algumas interpretações relacionadas às experiências musicais naqueles mundos e a aprendizagem das suas práticas musicais; à escola como espaço de ampliação das experiências do aprendiz; e ao cruzar de mundos musicais hegemônicos e não hegemônicos no cenário em foco.

Palavras-chave: Mundos Musicais Locais; Educação Musical; Escola de Educação Básica

Abstracts

This article approaches issues related to sociocultural Music Education. Its aim is to raise and discuss some implications for Music Education from the crossing of local musical worlds in the setting of a public school in Uberlândia, MG. This study, which follows ethnographic techniques of research, is sustained by anthropological, sociological and ethnomusicological literature. Within the school, many local musical worlds cross over each other such as Catira, Congado, Conservatory of Music and musical practice in the school itself. The implications allowed the interpretation of musical experiences within those local musical worlds and their musical learning practice; the school setting as a place where musical experiences can be enlarged; and the crossing of hegemonic and non hegemonic musical worlds within the school.

Key-words: Local musical worlds; Music Education; public School

Introdução

Passados cerca de cinco anos de minha primeira leitura de *"The hidden musicians: music-making in an English town"*, livro de autoria da antropóloga britânica Ruth Finnegan (1989), ainda hoje seu estudo proporciona-me a mesma sensação do primeiro contato: um acentuado estímulo para conhecer e entender as práticas musicais em um determinado contexto social e como são processados o ensino e a aprendizagem de música no âmbito dessas práticas.

Finnegan focaliza em seu livro atuações de músicos não profissionais da cidade inglesa de Milton Keynes, Inglaterra, vinculados à música erudita, às bandas, à música folclórica, à música teatral, ao jazz, ao country e ao rock. Essas práticas são etnografadas com o objetivo de "desvelar e refletir sobre (...) dimensões fundamentais do fazer musical local e seu lugar tanto na vida urbana quanto na nossa tradição cultural, de modo mais geral" (Finnegan, 1989, p.4).

Em 1995, ao elaborar um projeto de pesquisa que focalizava dois espaços social e culturalmente contrastantes de prática musical na cidade de Uberlândia, MG - um grupo de Congado e um Conservatório Público de Música - não me dava conta, na minha quase nula experiência no terreno antropológico, da den-

sidade sociocultural que constituía esses contextos musicais, incluindo aí seus processos de ensino e aprendizagem musical. Os relatos e reflexões de Finnegan ampliaram minha percepção dos vários “mundos musicais” existentes na cidade de Uberlândia, como ela mesma se refere, e desvelá-los, antropologicamente, com o olhar interessado em como se ensina e se aprende música nesses mundos, o que passou a ser um foco de minha atuação investigativa.

Terminada a primeira pesquisa (Arroyo, 1999; 2000a; 2001), de cunho etnográfico, iniciei uma segunda em outro contexto uberlandense de prática musical, fazendo uso dos mesmos procedimentos metodológicos: uma escola municipal de ensino infantil e fundamental, onde foram focalizadas turmas (que aqui englobam os estudantes, bem como os profissionais da escola que interagem com as crianças) de pré-escola, primeira e segunda série, e alguns estudantes de terceira e quarta série (Arroyo, 2000b)¹. Apesar dessa escola de educação geral não ter a música como centro de suas atividades, ela se fazia presente, mesmo se não oficializada no currículo. Por essa razão, considero esse contexto como também um espaço de prática musical.

O olhar sensibilizado antropologicante, depois de quatro anos transitando nesse campo com a investigação anterior, ateu-se, entre outros aspectos, no aparecimento de parte dos “mundos musicais” de Uberlândia, no trabalho de campo realizado na escola. Ainda na primeira pesquisa, este “cruzar” de “mundos musicais” já havia chamado minha atenção; entretanto, foi no espaço da escola que esse atravessar mostrou-se bem acentuado.

Este artigo tem por objetivo levantar e discutir algumas implicações para a Educação Musical desse cruzar de mundos musicais locais. De modo mais específico, propõe refletir sobre as implicações das experiências musicais vivenciadas nesses mundos para a prática musical escolar.

São pressupostos desta reflexão que em qualquer prática musical estão implícitos o ensino e a aprendizagem de música, que nenhuma prática é melhor que outra, mas que cada uma deve ser compreendida no seu contexto de construção e ação (visão relativizadora); que o campo da Educação Musical comporta objetos de estudo para além dos cenários escolares e acadêmicos e que o pesquisador em educação musical “deveria procurar idéias e práticas que são apropriadas para certas situações”, ciente de que “pode haver múltiplas maneiras nas quais uma educação musical pode ser conduzida com integridade” (Jorgensen, 1997, p. 92 e 66, respectivamente).

Mundos e Práticas Musicais

A idéia de “mundos musicais” que Ruth Finnegan (1989) propõe, a partir da concepção de “art worlds” de Howard Becker, refere-se a mundos “distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais” (Finnegan, 1989, p.31). Entretanto, a própria autora complementa essa metáfora com outra, para dar conta do observado em campo. Ciente de que a expressão “mundos musicais” pode passar a idéia de algo fechado em si mesmo, e, pelo contrário, constatando no seu estudo em Milton Keynes a “flexibilidade e a relatividade dos sistemas musicais locais” (*Ibid*, p.190), Finnegan complementa aquela primeira metáfora com outra: “caminhos musicais” (*musical pathways*).

“A maneira complexa na qual os mundos se interpenetram e têm ligações externas à localidade conduz a uma reconsideração do conceito de “musical world” como rota para se compreender a prática da música local” (*Ibid*, p.131).

Continua:

“Os participantes na música local (...) seguem uma série de rotas conhecidas que eles escolhem - ou são levados a escolher - e que são tanto mantidas abertas quanto ampliadas através de suas ações” (*Ibid*, p.305).

Finnegan destaca que “esses ‘caminhos’ (*pathways*) coincidiram mais ou menos com os vários mundos musicais [de seu estudo], mas recorrer a essa metáfora evita enganos implicados com a imagem de concretude, estabilidade e delimitação associados com o termo “mundo” (*Ibid*, p.306).

Ao encontro dessa investigação de Finnegan, está o estudo do sociólogo francês Michel Bozon (1984; 2000), que focaliza o “caráter social” do “fenômeno musical” tomando como cenário de pesquisa as práticas musicais em uma vila francesa no final da década de 1970 e início de 80. Trata-se de um recorte de um estudo mais amplo em que o autor aborda “a sociabilidade e as relações sociais em uma pequena cidade operária” (Bozon, 2000, p.148), onde as práticas musicais permitiram ao sociólogo “enriquecer [sua] definição inicial de sociabilidade que pecava pelo unanimismo” (*ibid*, p.173).

Bozon estuda várias instituições musicais locais: a Escola Municipal de Música, a Fanfarras, a Harmonia (orquestra de sopros), a Orquestra Sinfônica e grupos corais, focalizando a dimensão social do “fenômeno musical”, o que significa:

“ (...) sublinhar (...) seu caráter social devido ao fato de que a prática em si implica relações entre as pessoas que tocam juntas, e induz, ao mesmo tempo, a um processo de diferenciação entre grupos de músicos” (*ibid*, p.147).

Sobre a relevância desse estudo, o autor expõe:

“Adotando uma perspectiva resolutamente sincrônica, pretende-se, simplesmente, mostrar que a todo instante os conflitos e as rivalidades, as imitações e os desprezos entre praticantes formam um sistema dotado de coerência: a observação aprofundada destas contradições pode abrir uma via nova para a interpretação do fenômeno musical” (*ibid*, p.148).

Esta pesquisa, sustentada no conceito de campo de Pierre Bourdieu - “o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (Ortiz, 1994, p.19) -, evidencia que as práticas musicais “constituem um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes, mais seguidos e constantemente que em outros campos, se recusam a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social” (*ibid*, p.147).

Além das observações de Finnegan que invocam o olhar relativizador da Antropologia no estudo conjunto de diversos cenários musicais, é relevante estar atento para a relação hierárquica que os diferentes mundos musicais mantêm internamente e entre si, conforme Bozon aponta:

“Longe de ser uma atividade unificadora no que concerne a todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos freqüentemente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam (...)” (*Ibid*, p.142).

Apesar de transcorridos cerca de vinte anos do estudo de Bozon e pouco mais de dez anos do estudo de Finnegan, eles ainda contribuem para a compreensão das diversas práticas musicais contemporâneas que dividem espaços, que se tocam, que se espelham e que se negam nas sociedades urbanas atuais. Lucas comenta sobre os limites e as contribuições do artigo de Bozon:

“Ainda que o material empírico possa ter sofrido os inevitáveis desgastes advindos do transcurso de duas décadas, chamamos a atenção para os procedimentos metodológicos e interpretativos com que o autor examina as fontes de legitimidade musical local, as redes de sociabilidade construídas pelos membros de diversas associações musicais, os antagonismos e conflitos que unem o social ao musical” (Lucas, 2000, p.145).

Cohen destaca que o livro *“The hidden musicians: music-making in a English town”* tem implicações importantes para o estudo antropológico das sociedades industriais modernas, não só porque focaliza uma área e um contexto que têm sido largamente ignorados na literatura, mas porque desafia pressupostos ainda presentes sobre o papel contrastante de ritual e a criação do tempo nas sociedades industriais e não industriais (Cohen, 1990, p.384). Entretanto, Cohen aponta em Finnegan a falta de uma abordagem também das questões político-ideológicas, que me parecem ser contempladas pela investigação de Bozon. Assim, quando recorro à expressão “mundos musicais”, refiro-me a uma conjunção das metáforas de Ruth Finnegan e das reflexões de Michel Bozon. “Mundos musicais” no âmbito deste artigo significa um espaço social marcado por singularidades estilísticas, de valores, de práticas compartilhadas, mas que interagem com outros mundos musicais, promovendo o recriar de suas próprias práticas, bem como o ordenamento de diferenças sociais.

Finnegan diz esperar com seu estudo em Milton Keynes que ele “provoque posteriores investigações de um tema [fazer musical local] muito importante para nossa compreensão tanto da música quanto das práticas na vida urbana moderna” (1989, p.5). A antropóloga levanta três questões do seu estudo, que, a meu ver, são relevantes também às reflexões que compõem o presente artigo: “há implicações amplas que podem ser derivadas desse sistema de fazer musical local?”; “(...) o que a prática musical local e seus caminhos significam para aqueles que vivem no cenários urbanos da sociedade moderna ou para os rituais e funcionamento de nossa sociedade e cultura de modo mais geral?”; “(...) os inúmeros pequenos atos e decisões que, embora pouco reconhecidos, sustentam a continuidade do fazer-musical, têm algum significado para a experiência e realidade fundamental da humanidade?” (Finnegan, 1989, p.295).

Com o olhar interessado no ensino e aprendizagem musical nos vários mundos musicais, espero colaborar para com o esforço da área da Educação Musical em lidar com os desafios que a contemporaneidade lhe impõe. Nesse

sentido, duas questões permeiam este artigo: que implicações o cruzar desse mundos musicais teria para a educação musical escolar, um espaço social compulsório? e como lidar com esses mundos musicais no espaço comum das escolas de educação geral? Essas questões constituem-se desafios dos mais significativos na pedagogia musical atual, uma vez que abarcam aspectos, como a valorização da diversidade cultural, inclusão de diferentes culturas musicais na educação musical e a manutenção da música como uma experiência significativa também no contexto escolar. Vislumbro que, com o amadurecimento dos estudos socioculturais da Educação Musical, eles venham a contribuir para a compreensão dos próprios cenários contemporâneos.

O sentido da expressão 'prática musical', neste artigo, abrange mais do que modalidades de ação musical, como executar, improvisar, compor, fazer arranjo, ouvir, dançar, etc.

Se as ações musicais forem consideradas envolvendo um complexo de aspectos, desde os produtores das ações, o que eles produzem, como e por quê, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais, a expressão 'prática musical' carece de uma definição mais densa. Para tanto, recorri ao conceito de "fazer musical" do etnomusicólogo John Blacking e da definição de "prática" do musicólogo Richard Middleton, ambos britânicos. No primeiro caso o conceito tem por base uma visão antropológica e no segundo, uma visão pós-estruturalista.

Para J. Blacking,

"o fazer musical é uma espécie de ação social com importantes conseqüências para outros tipos de ações sociais. 'Música' é não apenas reflexiva; ela é também generativa tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana (...)" (Blacking, 1995, p. 223).

Em outro texto, o autor completa:

"O fazer musical e um senso de musicalidade das pessoas são resultado da interação interpessoal com ao menos três conjuntos de variáveis: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensorio-motoras disponíveis do corpo humano" (Blacking, 1992, p. 305).

Middleton toma o sentido de "prática" como um processo significativo que não apenas "comunica ou expressa significados pré-existentes, mas que 'posiciona sujeitos' em um *processo* de semiosis" (Middleton, 1990, p.165 - *italico no original*).

Assim, referências à prática musical nos cenários pesquisados compreendem: atores sociais, as músicas que produzem e/ou consomem, enquanto “sons ordenados simbolicamente”, as representações sociais que lhes dão sentido, posicionando os atores nos papéis sociais. Dessa maneira, a prática musical é reflexiva e generativa, como apontou Blacking com relação ao fazer musical.

Ressalto ainda que as reflexões do presente texto têm por finalidade discutir questões de interesse da área da Educação Musical. A Antropologia, a Sociologia e a Etnomusicologia servem de fundamentação teórico-metodológica para uma linha de pesquisa que se assenta na abordagem sociocultural da Educação Musical.

Abordagem Sociocultural da Educação Musical

A abordagem sociocultural da Educação Musical, marcada principalmente por construir seus objetos de estudo contextualizados social e culturalmente, tem se delineado desde 1970, quando a influência dos estudos etnomusicológicos nas várias musicologias já vinha sendo empreendida há pelo menos duas décadas. Como trabalho seminal desse período está *Music, Society, Education* de C. Small (1977). Também na década de 70, alguns estudos na área da Sociologia da Educação Musical surgiram na Inglaterra, influenciados pelos próprios estudos etnomusicológicos, bem como pelos Estudos Culturais e pela Nova Sociologia da Educação. Entre eles está *Whose Music? A sociology of musical language*, de J. Shepherd et al (1977). Em 1985 são publicados os anais do “The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music” (MENC, 1985), trazendo contribuições valiosas de antropólogos e etnomusicólogos sobre uma visão sociocultural do ensino e aprendizagem da música. Nos anos 90, esta abordagem sociocultural tem permeado a produção na área (Jorgensen, 1997; Campbell, 1998). Desde então, a Educação Musical vem ampliando seus objetos de investigação, não apenas abordando práticas de educação musical escolares sob um referencial sociocultural, mas debruçando-se sobre outros espaços não escolares de ensino e aprendizagem musical presentes em diferentes sociedades e culturas. Um trabalho recente a ser citado aqui é Green (2001), que focaliza como os músi-

cos populares aprendem música e como esta aprendizagem “informal” pode ampliar as possibilidades da aprendizagem “formal”.

No Brasil, os estudos socioculturais da Educação Musical aumentaram consideravelmente nos últimos anos. Na década de 80, aparecem dois estudos pioneiros, um realizado no espaço escolar e outro, em espaço não escolar. Bispo procurava introduzir uma orientação musicológica no currículo de licenciatura em Educação Musical/ Artística, cujo ideal “fundamentava-se na convicção de uma necessária posição relativista no julgamento estético das várias manifestações musicais” (Bispo, 1984, p.55). Conde e Neves (1984/85) chamavam atenção para o fato de a experiência musical das crianças dos morros cariocas não ser considerada em escolas locais. Basicamente, a preocupação estava em valorizar a diversidade de experiências musicais em cenários urbanos.

Nos anos 90, é possível distinguir não apenas vários trabalhos, mas diferentes linhas de estudo. Souza (1996) destaca duas: uma concernente à relação cotidiana da escola e música, e outra, à aprendizagem musical em contextos culturais diversos não escolares. Na primeira, cito os trabalhos de Fuks (1991, 1993, 1995) acerca do ensino de música na Escola Normal do Rio de Janeiro; os de Tourinho (1992, 1993a, 1993b e 1994), sobre o papel da música nos rituais de escolas de Brasília, e o de Silva (1995), que etnografou as “motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical” de alunos em uma escola alternativa de música de Porto Alegre. Na segunda linha, aparecem os trabalhos ainda eminentemente bibliográficos de Arroyo (1990) e Santos (1991) e, alguns anos mais tarde, trabalhos baseados em inserção de campo, como em Rios (1995 e 1997) sobre processos de ensino e aprendizagem no terno de Reis “Rosa Menina”, de Salvador, Bahia; Gomes (1998), sobre a história de vida e formação musical dos músicos de rua de Porto Alegre; Stein (1998) que realizou um estudo etnográfico sobre processos de ensino e aprendizagem em oficinas de música em bairros de periferia de Porto Alegre, RS; Prass (1998), que também etnografou os “saberes musicais” na bateria da escola de samba “Bambas da Orgia”; Arroyo que, em um primeiro estudo (1999), se inseriu etnograficamente em dois contextos social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem musical e, em um segundo (2000b; Arroyo; Penna; Machado, 2001), em uma escola municipal de educação infantil e fundamental, todos localizados na cidade de Uberlândia, MG; Corrêa (2000), que aborda a auto-aprendizagem do violão feita por adolescentes de classe média, e Souza

(2000), que traz temas do cotidiano para as aulas de música.

Quando Finnegan realizou seu estudo sobre os mundos musicais de Milton Keynes, referia-se a esses mundos como “sistemas invisíveis” aos olhos acadêmicos. Transcorridos pouco mais de 10 anos desde a publicação de *“The hidden musicians”* e tendo em vista a expressiva produção de estudos socioculturais da Educação Musical nesse período, os vários mundos musicais nas sociedades contemporâneas permanecem ainda “invisíveis” e inaudíveis a muitos educadores das escolas e academias.

Mundos Musicais em Uberlândia²

Não sendo nativa de Uberlândia e tendo crescido em uma metrópole (São Paulo), viver em uma cidade de porte médio tem me possibilitado uma percepção mais integrada do espaço urbano. O quantitativo aqui pode ser facilmente mensurado, e a proximidade espacial entre os vários contextos socioculturais da cidade contribui para que esses se “atrassem” com certa facilidade.

Ao chegar ao *“Portal do Triângulo Mineiro”*, em agosto de 1993, meu primeiro meio de sociabilidade foi o Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU. Naquele mesmo ano, via pela primeira vez uma *Festa do Congado*³ e participaria como *jurada*, convidada da *Feira de Artes Musicais*, promovida pelo *Conservatório Estadual de Música*⁴. Muitos outros cenários de prática musical foram-me revelados nos anos seguintes: os vários grupos de música popular - de rock, de pagode, de MPB, música sertaneja - atuando em bares, restaurantes, casas de shows. E mais: a *Festa do Camaru* - parque de exposição de animais, rodeios e shows de música sertaneja; os centros de Umbanda; a Banda e o Coro municipais; a oficina cultural da Prefeitura; o carnaval; os grupos de Folia de Reis; as várias escolas particulares de música; as diferentes igrejas evangélicas onde a música ocupa papel de destaque; os projetos sociais envolvendo a prática de música; o comércio especializado em instrumentos musicais e os estúdios de gravação⁵. Atentar para a presença desses vários mundos musicais ensina-nos ocasião de perceber como as músicas constituem-se em “fenômeno transversal que varre todos os espaços de uma sociedade (...)”, conforme observa Michel Bozon (1984, p.251).

Com o interesse voltado para o ensino e aprendizagem de música, o cruzamento de vários desses mundos pode levantar implicações para a Educação Musical. Tendo como meta levantar e discutir essas implicações, a seguir são descritas quatro cenas em que o cruzamento de mundos musicais puderam ser observados no trabalho de campo realizado no cenário da escola.

Cena 1

Sexta-feira, 24/11/2000 - Era minha quarta inserção na sala de aula das 2^a.s séries, inserção iniciada em 6 de outubro desse mesmo ano e que consistia em realizar com as crianças cerca de 30 minutos de atividades musicais com o objetivo de levantar experiências musicais escolares e não escolares trazidas pelos alunos. As atividades musicais tinham, no contexto dessa pesquisa, o objetivo de desencadear ações e falas das crianças e mesmo das professoras, quando permaneciam em sala, sobre suas experiências musicais. Nesse dia, por exemplo, afloraram ações e falas sobre a Folia de Reis e o Congado, duas práticas musicais bastante significativas no conjunto dos mundos musicais de Uberlândia, por envolver um número expressivo de participantes e recriarem, a cada ano, os rituais que envolvem essas festas.

Começamos nosso encontro com o tambor passando por cada criança que tocava sobre a gravação de um CD⁶ de música congadeira. Várias crianças associaram a faixa que ouviam com a música da Folia de Reis⁷. Perguntei se lembravam de alguma música de Folia, e uma menina disse que sabia. Após um silêncio em que demonstrava estar buscando na memória o que mostrar, ela imitou a sonoridade da voz aguda, característica do canto da Folia. Mas, nesse dia, o envolvimento maior foi com Congado, cuja temática já havia aflorado no encontro anterior, quando trouxera um pandeiro, solicitado por um menino de outra turma. Assim que a classe viu o instrumento, começou a expressar suas experiências com ele: *meu tio tem esse instrumento; eu vi esse instrumento no congado*⁸. As perguntas que fui fazendo: seu tio toca outros instrumentos? Quais? Você também toca de vez em quando? Que música ele toca; onde você viu o congado? Focalizando as respostas sobre o congado: *na minha rua tem congado. Quem mais já viu o congado? Eu, eu, eu, ... Meu vizinho é moçambiqueiro e eles têm aquelas coisas amarradas no pé (gungas).*

A festa do Congado, que tinha acontecido na cidade naquela semana, envolve muitos moradores dos bairros populares de Uberlândia. Aliás, vi um dos meninos desta turma e seu irmão gêmeo na festa. Das 25 crianças em sala, cerca de 60 por cento tinham alguma experiência com o congado. Um menino disse: *eles têm um tambor grande, de pendurar. Você traz ele?* (sic) Enquanto falava, imitava os gestos dos congadeiros *batendo suas caixas*⁹. A fala entusiasmada do menino e seus gestos expressavam admiração e identificação com os *batidos*. Escrevi no diário de campo: talvez esse garoto repita a história de vários congadeiros, atraídos ao ritual pelo som potente das caixas.

No encontro do dia 24 de novembro, levei a *caixa de pendurar* solicitada. Ela e chocalhos foram tocados por grupos de crianças sobre a gravação em CD¹⁰ de um terno de moçambique. Em seguida, passamos a cantar “Tá caindo Flor”, canto congadeiro e de Folia de Reis que fazia parte do nosso repertório, com o menino que eu vira na festa tocando a *caixa*. Em classe, *batendo* o instrumento tal qual os *caixeiros* adultos, demonstrou domínio técnico, rítmico e estilístico. Ali, na frente dos colegas, a concentração, o orgulho e a alegria daquele menino negro, mirrado e de roupa surrada eram visíveis (texto editado a partir do Diário de Campo).

Interagimos no contexto dessa escola municipal por três semestres, no final dos quais fazíamos junto com as crianças uma mostra do que foi realizado durante os encontros musicais.

Cena 2

Segunda-feira, 04/12 /2000 - Nossa primeira mostra. No amplo pátio coberto, juntaram-se três turmas de prés e suas professoras, quatro turmas de 1ª série e professoras, as coordenadoras, as bolsistas Mirian e Juliana, que trabalharam na pesquisa junto aos prés e 1ª séries, respectivamente, eu, que filmava e fotografava, e a professora de Literatura que também filmava por conta da escola. As crianças sentaram-se no chão formando um grande quadrado, e cada turma que ia mostrar seu trabalho levantava ou se movimentava conforme as necessidades da performance.

A última turma, uma classe de 1ª série, cantou de onde estavam. O momento mais forte da mostra aconteceu aí, quando um aluno, Pablo, dan-

çou o Catira. Foi impressionante ver o quanto a dança fazia sentido para ele. Dançava completamente concentrado no seu corpo, não se importando com as cerca de 100 pessoas ao seu redor. A reação das crianças me pareceu positiva: muitas riram, o que entendi como um estranhamento misturado com admiração. Estranhamento, pois talvez nunca tenham presenciado, ao menos a grande maioria, a Dança do Catira. Mas voltando a Pablo, seu domínio de passos e ritmos era grande. Enquanto ele dançava, Juliana tocava ao violão e o restante da classe batia palmas e pés, características dessa dança. Terminada a performance, todos aplaudiram muito e pediram bis gritando: *mais um!, mais um!* (texto editado a partir do Diário de Campo)

O processo do Catira nesta turma levou algumas semanas, coordenado por Juliana Penna (2002, p.12), cuja descrição segue abaixo:

Segunda-feira, 23/10, 06,20,27/11 e 04/12/ 2000 -

“O surgimento do tema

Era novembro de 2000 e a experiência aconteceu em uma turma de 1ª. série. No dia em que programei introduzir o tema ritmo, as crianças e eu conversamos muito sobre vários aspectos da música como melodia, letra, “batidas”, “tipos” ou estilos e outras considerações. Quando conversávamos sobre ritmos, algumas mencionaram o samba, o pagode, e eu fui completando com o rock (já estávamos nos estilos musicais), o baião e o maracatu do Nordeste. (...) Rafael falou do forró, sertanejo, e Pablo (...) citou a catira. Assim, meio surpresa, comentei: - Isso mesmo, a catira. Que legal você conhecer a catira!! E ele disparou: *Eu conheço muito por causa do meu avô!* (...) Então completei: Que bacana! Alguém além do Pablo conhece a catira? (e ninguém conhecia). Combinei com eles que no próximo encontro íamos ouvir vários tipos e estilos de música e até uns desconhecidos como a catira e que Pablo poderia contar-nos mais sobre sua história. (...)

Pablo e a dança

No encontro seguinte já fomos colocando o som, conversando sobre cada ritmo, de onde conheciam (...) Chegou um momento em que perguntei a Pablo se ele não gostaria de contar-nos coisas sobre a catira,

como, por exemplo, os instrumentos que compõem a música. E ele todo solícito respondeu: *Tem violão, viola, bate o pé e palmas e canta e dança também*. Pedi para ele nos contar como conheceu e de onde (qual cidade) aprendeu. E ele continuou: *Aprendi com meu avô que dança e canta e ele mora numa fazenda. Eu sei dançar que nem meu avô*. Então reforcei: *Aonde? Em Tiros*. Perguntei se era em Minas Gerais ou São Paulo. E ele respondeu hesitando: *É... em Minas, eu acho*.¹¹ Perguntei à turma se eles tinham alguma pergunta, e todos já foram pedindo que ele dançasse. Propus então que ouvíssemos primeiro a música e que depois Pablo dançaria. Ouvimos, comentamos sobre as palmas e pés, escutamos a voz e o violão e então pedi a Pablo que dançasse para nós vermos. E aí, ele foi todo concentrado e todos em uma incrível expectativa, observando. Quando ele começou a dançar com aquele fervor alguns soltaram uns risinhos, outros se admiraram comentando alguma coisa e à medida que ele ia dançando mais, ele ia convencendo as outras crianças e estas foram ficando espantadas e admiradas. O que mais me surpreendeu foi a seriedade com que ele levou a situação e a devoção a isso parecendo despertar em algumas crianças o desejo de estar ali na frente mostrando também alguma coisa de si. Ele realmente se impôs, e, ao terminar, todos, eufóricos, pediram novamente e ele ofegante respondendo que tinha que esperar um pouco porque tinha cansado. Repetiu, e a turma adorou. Terminamos o encontro assim, satisfeitiíssimos todos.

Catira “para todos”

No próximo encontro foi que aconteceu a capoeira (...) e por isso só depois de uma semana que retomamos a catira. Nesse encontro então, conversamos sobre a catira e perguntei se tinham gostado e se não podíamos aprender um pouco para acompanharmos Pablo e assim todos participarem da catira. Eles adoraram a idéia. Pensamos várias maneiras e chegamos à conclusão de que melhor seria batermos palmas e pés e que depois entraria o violão e logo em seguida Pablo dançando. (...)

Começamos a fazer e a ensaiar com os pés e palmas duas frases rítmicas. Depois o violão entrava, e as crianças seguiam o ritmo intuitivamen-

te, e Pablo já entrava dançando com os pés e mãos à vontade, enquanto as crianças acompanhavam com palmas e eu, no violão.

Foram três semanas de ensaio dividindo a aula na catira, na capoeira e na última semana em uma música de Natal que a professora no final do mês sugeriu. Pablo me disse que para a apresentação viria com uma roupa própria (...).

Na apresentação de dezembro foi mostrada toda experiência e reação da turma construída durante o trabalho. Porém o impacto foi ainda maior, pois era toda a turma envolvida no tema e não apenas Pablo (ele disse que não foi possível trazer a roupa) embora a grande atração fosse ele. (...)"

Cena 3

Fevereiro de 2001 - Retomando a pesquisa na escola, após as férias, estava no pátio quando, de longe, Pablo grita para mim, num visível entusiasmo: *Estou estudando violino no Conservatório!*

O mundo do Conservatório de Música de Uberlândia¹² fazia-se presente nessa escola. A princípio estranhei essa presença, mas refletindo que aquela escola pública de música tem perto de 4.000 alunos, seria bem provável que uma parte significativa dos estudantes de ensino básico de Uberlândia já tivessem passado por lá.

Quarta-feira, 16/08/2000 - Após a conversa com uma das coordenadoras da escola, pessoa com quem estabeleci o primeiro contato para inserção nesse cenário, esta levou-me à sua sala no andar do prédio. Subimos uma ampla rampa e no caminho encontramos algumas crianças, talvez de 1ª série reclamando de dor de cabeça. A coordenadora acomodou-as em suas salas, sobre colchonetes no chão. Ela, sempre muito delicada, atenciosa.

Sentamos à sua mesa e ela começou, sem mais e sem menos, a falar um pouco de sua biografia: começou a estudar piano aos 15 anos, mas a família não a deixou continuar. Ela quis fazer engenharia civil, mas a família também não deixou. Então completou: *Fiz Pedagogia que não deixa de lidar com construção*. Depois que casou, voltou para o Conservatório, mas se considera *no pré da música*.

Falando sempre com intensidade, apesar do tom de voz baixo e da delicadeza, ela disse que em 1999 teve a idéia de formar uma orquestra na escola. Mas como era sonho, montou um grupo de flautas doces com as crianças que quisessem. O trabalho foi realizado entre 1991 e 1992, coordenado por flautistas, voluntários do Conservatório. Quando os voluntários não mais puderam continuar, um grupo de crianças continuou, mas sem orientação. A coordenadora, apesar de estar estudando música, disse não se sentir em condições de assumir o trabalho. Disse também, num tom de reserva, que *as crianças não tocam certinho a melodia como no conservatório*.

Sexta-feira 25/08/00 - Nesse dia a coordenadora mostrou-me um vídeo com o trabalho de *bandinha* realizado por uma das professoras regentes da 1ª série, há cerca de dois anos. Enquanto assistíamos à gravação, ela fazia comentários que transmitiam preocupação sobre o que eu estaria achando. Chegou a me perguntar: *Está certo o que estamos fazendo?* Foi como no outro dia, quando do primeiro contato com as crianças do grupo de flauta doce, uma menina disse que não tinha ido para o Conservatório, porque tinha aula de flauta na escola. A coordenadora ficou desconcertada e disse que achava que talvez estaria fazendo a coisa errada, pois a menina deixara de ir à escola de música, já que ali tinha acesso ao instrumento.

Deste grupo de flauta, que tinha cerca de 12 crianças de 3ª e 4ª série, 5 delas estudavam no Conservatório. A maioria estudava flauta doce; uma, flauta doce e violino; e outros dois, flauta doce e teclado. Mesmo nas turmas de 1ª e 2ª série, havia crianças que freqüentavam o Conservatório.

Quarta-feira, 22/11/2000 - Em outra conversa que tivemos em sua sala, o Conservatório voltou à cena. A coordenadora comenta: *Margarete tem uma coisa que eu percebo no Conservatório. Você sabe como é conservatório, e que eu queria saber se é isso mesmo. Lá só tem valor a música erudita?* Seu comentário teve um tom de questionamento sobre se *música erudita* deveria ser o centro da educação musical. Comentei que a educação musical hoje em dia está aberta a todas as músicas. Dei exemplo do Congado na 2ª série.

Cena 4

Apesar de a escola em que nos inserimos etnograficamente não ter um professor especialista em música, esta se fazia presente em diversas situações do cotidiano escolar. Durante a pesquisa foi possível desvelar representações e ações que professoras, coordenadoras, diretoras, outros funcionários e os estudantes mantinham sobre a música na escola. A descrição abaixo é um condensado de algumas dessas representações e ações de professoras, observadas e reconstituídas ao longo de um ano e meio de trabalho de campo.

“A educação integral vai além da codificação e decodificação. Enquanto educadores devemos construir para o crescimento dos alunos em relação aos aspectos culturais, econômicos, políticos e religiosos. Com o objetivo de propiciar ao aluno momentos agradáveis no ambiente escolar, pretendemos desenvolver um projeto de pré-iniciação rítmica, o qual desenvolverá a linguagem sonora e musical. As cantigas de roda, canções de ninar, rádio, discos e fitas fazem parte da vida da criança desde seu nascimento. O trabalho com a música desenvolve na criança socialização, ajustamento, produz a higiene mental, combate a agressividade. Desenvolve o espírito de iniciativa, a auto expressão, a inteligência, habilidade motora (...) (sic) (Justificativa do “Projeto Pré-iniciação rítmica e socialização musical”, elaborado professoras e coordenadora da escola em 1998).

Quarta-feira, 16/08/2000 - Primeiro contato com as professoras das 1^{as} série, enquanto estavam reunidas na sala dos professores, preparando aulas. Após as apresentações, falei da pesquisa e perguntei sobre o interesse delas em participarem ou não. Foram se pronunciando a respeito, e no meio da fala foram surgindo algumas práticas e crenças locais sobre música: uma professora lembra da estagiária de pedagogia que *pegava música conhecidas e trocava as letras. Cantigas de roda viravam canções que falavam de tabuadas*. Outra professora diz que não canta em classe porque não conhece *músicas de criança*; outra disse cantar muito, pois *todas as alfabetizadoras deveriam cantar*; uma terceira reclamou como é difícil comprar gravações só com instrumentos para acompanhar o canto em sala de aula.

Semanas mais tarde, entrevistei por cerca de uma hora e meia uma professora de 1^a série que utilizava música no processo de alfabetização. Sua fala era cheia de entusiasmo e paixão:

Igual quando eu peguei esses menininhos, era aquela indisposição, aquela falta de vontade... aquela descrença. Tudo que você perguntava: qual é o nome do seu pai? Não sei. Qual o nome de sua mãe, que rua você mora, eles não sabiam responder... Então, a partir do momento que você começa a cantar ... aquelas musiquinhas que eu invento para estar trabalhando o sonzinho das músicas... às vezes ele tá errando eu canto: Cuidado com a letra c, cuidado com a letra c (a professora cantarola com expressão e entusiasmo). A maior parte das músicas é paródia, outra, inventada. Tudo eu que criei (ela ri) e com eles, você sabia? Eu fazia assim: hoje eu vou trabalhar a letra B. Vamos inventar uma historinha com a letra B? Sempre eu falava uma historinha, um texto. Agora vamos pôr música? Às vezes eu até começava. E você precisava ver a vibração deles ao verem que eles foram os criadores. Olha! eu que fiz o pedaço dessa música!, eu que criei! Foi assim bem interessante. Eu acho assim... Esse trabalho é muito rico. Além da criança estar aprendendo a palavra, o texto, tudo que ela precisa aprender, ela tá dentro dela criando a possibilidade de estar sendo autor, compositor, criador.

Essa mesma professora, no ano seguinte, desta vez trabalhando com outra turma, disse-se preocupada pelo fato de as crianças não conhecerem *aquela cantigas folclóricas de antigamente*.

Das implicações

Os mundos musicais em Uberlândia são vários, e a presença de alguns deles e não de outros no cenário da escola vincula-se, provavelmente, às características do grupo focalizado, por exemplo, a idade (crianças entre 6 e 10 anos). Entretanto, além dos mundos musicais ressaltados na descrição etnográfica, outros se fizeram presentes, como o das igrejas evangélicas, dos grupos de pagode, das aulas particulares de música, dos rodeios, da mídia.

Lembrando que é objetivo deste artigo levantar e discutir algumas implicações do cruzar de mundos musicais locais para a Educação Musical, a seguir, será feito este levantamento a partir das cenas descritas, seguido de discussão.

Como primeira implicação desse cruzar de mundos musicais para a Educa-

ção Musical, estaria como analisar as experiências musicais vivenciadas nesses mundos e a aprendizagem das práticas musicais a eles relacionadas. No caso dos mundos musicais não escolares, como o Congado e Folia de Reis, a experiência musical acontece num contexto social e cultural carregado de sentido para os jovens aprendizes. Isso porque envolve, normalmente, uma rede social bem próxima às crianças, como seus familiares, vizinhos, amigos. Essa aprendizagem informal mostra-se muito eficiente, como vários estudos têm desvelado (Prass, 2000; Arroyo, 1999). Além do sentido social e cultural dessa aprendizagem, um conhecimento prático-musical vai sendo construído, de modo que imagens sonoras dos estilos em questão são interiorizadas. Como comento em outro texto,

“Vale observar que as dimensões sociais, cognitivas e psicomotoras estão integradas na experiência musical. A aprendizagem de música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais que lhes dão sentido, como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de rede de significados (...). Esses significados dão sentido ao fazer musical e parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem. Psicológica e socialmente fazem sentido” (Arroyo, 1999, p.178).

Se os atores sociais desde a mais tenra idade já estão construindo esses sentidos e conhecimentos musicais, compreender mais profundamente este processo deve ser objetivo da Educação Musical. Os dados empíricos das pesquisas até então realizadas nesse tópico têm-se constituído em desafios para a Pedagogia Musical contemporânea, que, até onde for possível, deve rever seu campo conceitual originalmente eurocêntrico, positivista e tecnicista.

Essa interpretação das experiências musicais vivenciadas nos mundos musicais e a aprendizagem musical das práticas musicais a eles relacionadas, implica rever também as bases teórico-práticas da formação inicial e continuadas de educadores, especialistas ou não.

Um segundo ponto a ser discutido é a idéia da escola como espaço para uma vivência significativa e possibilitadora de ampliação das vivências do aprendiz. As cenas descritas evidenciam essa possibilidade. Consciente da necessidade de se evitar um olhar ingênuo sobre o espaço social, seja ele o mundo da catira, do congado ou da escola, pois relações de poder constituem estes contextos, constituindo hierarquias, a escola pode buscar se ressignificar de modo consciente, ao abrir-se para as experiências não escolares, isto é,

instrumentalizada para lidar com os choques culturais e com a necessária reflexividade (para não usar “vigilância”, datada dos anos 70) epistemológica por parte de seus profissionais. Em especial, no caso da música, essa abertura tem um significado pontual, já que as representações da presença da música na escola por parte de seus profissionais estão atreladas muitas vezes à cultura escolar marcada pela ênfase no letramento, no disciplinamento, na hegemonia de determinados grupos sociais e seus universos de significação. Nesse sentido, caberiam aqui as reflexões de uma educadora musical em formação inicial, sobre a experiência vivida na cena relatada do Catira:

“Sensações e impressões”: Ensaaiando uma interpretação

Ficou em mim da experiência da catira, o como pode ser simples e eficiente aproveitar um tema tão precioso da história de vida de uma criança e torná-lo significativo e construtivo para as outras crianças. Desse modo, instiga-se assim, a imaginação e a bagagem cultural guardada em cada um, como um elo coletivo em que (...) a memória individual (...) pode tornar-se um instante criado e compartilhado por todos, um processo coletivo resultando em momentos de *coo-moção* (mover em conjunto), em que a história de um fortalece a sua própria e a de todos simultaneamente. Fico pensando como cada criança se sentiu vendo Pablo e, em seguida, acompanhando-o. Acho que daria para construir ações e atividades riquíssimas com esta experiência no ramo da música e da dança nesta mesma perspectiva de transformar um sentido individual em uma construção de sentidos compartilhados” (Penna, 2001, p.19).

O cruzar de mundos musicais hegemônicos e não hegemônicos é o terceiro tópico a ser levantado e discutido como implicações para a Educação Musical.

O papel da escola na valorização da diversidade cultural constitui-se em mais um tópico que salta da descrição etnográfica presente nas cenas 1,2,3 e 4. “Pluralidade Cultural” é um dos temas transversais presentes nas propostas curriculares elaboradas pelo MEC para a Educação Fundamental (Brasil, 1997; 1988). No documento referente aos primeiro e segundo ciclos da educação fundamental,

“A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (Brasil, 1997, p.19).

No documento referente aos terceiro e quarto ciclos, o tema “pluralidade cultural” vem associado à convivência democrática, em que “em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui” (Brasil, 1998, p.68).

Remeto às propostas curriculares já que elas têm circulado entre educadores em grande parte do País, estando presente nas suas discussões e práticas, conforme tenho podido observar entre professores com quem tenho interagido.

Alguns pontos a serem destacados da idéia de valorizar a diversidade cultural, é que se vão colocar frente a frente diferentes culturas ou sentidos de realidade e hierarquias constituídas. Dependendo de como se compreende a diversidade cultural, ela poderá estar associada à convivência democrática ou, mais uma vez, à hegemonia de alguns sentidos de realidade, culminando com a violência cultural.

Nas cenas descritas aparecem as experiências musicais vividas em contextos da cultura popular (Congado e Catira) e na cultura escolar (Conservatório de Música e a própria escola, campo de deste estudo). São saberes distintos cruzando-se no espaço compulsório da escola. Entendendo, com base nas “analogias instituídas da cultura ocidental” segundo Douglas (1998), que as oposições binárias marcam o sentido de mundo nessa sociedade - espiritual / físico; luxos / necessidades; esquerdo / direita-, entram em jogo no cruzamento dos mundos da cultura popular e escolar algumas ênfases: na oralidade, por um lado, e nas letras, por outro; na valorização do coletivo e na focalização do indivíduo; nos saberes práticos e nos saberes teóricos. Superar as hierarquias implícitas nessas dualidade e acolher e valorizar as diversas possibilidades de saberes e processos de aprendizagem por parte dos profissionais da escola concederão ao aprendiz a oportunidade de desenvolver muito mais suas potencialidades. Vale aqui citar Muniz Sodré: “(...) os saberes práticos do dia-a-dia, eles são menos grandiloqüentes, mas são mais operativos” (Trindade, 2000, p.28).

Concluindo

Este artigo constitui-se em um exercício interpretativo sobre os mundos e as práticas musicais na sociedade contemporânea, especificamente no espaço da escola de educação básica. Nos últimos anos a área da Educação Musical tem feito um esforço considerável na sua necessária reconceitualização e con-

seqüente renovação de ações, e estudos que focalizam como o ensino e a aprendizagem de música acontecem nas situações sociais ainda são de extrema importância para essa revisão.

As crianças e adolescentes continuam tendo nas músicas um campo de referências socioculturais significativas. São eles que vão nos sinalizar em parte para aquela renovação da Educação Musical, mas é preciso que estejamos preparados para ver e ouvir sua mensagens. Preparar-nos conceitualmente para interpretar as práticas musicais dos jovens, implica também avançarmos no amadurecimento da área da Educação Musical, para, quem sabe, em breve, ela poder contribuir com respostas às questões levantadas por Finnegan, que estão retomadas a seguir:

“ Há implicações amplas que podem ser derivadas desse sistema de fazer musical local?”; “ (...) o que a prática musical local e seus caminhos significam para aqueles que vivem no cenários urbanos da sociedade moderna ou para os rituais e funcionamento de nossa sociedade e cultura de modo mais geral?”; “ (...) os inúmeros pequenos atos e decisões que, embora pouco reconhecidos, sustentam a continuidade do fazer-musical, têm algum significado para a experiência e realidade fundamental da humanidade?” (Finnegan, 1989, p.295).

Finalmente, o material etnográfico apresentado neste artigo e as interpretações que foram possíveis de serem feitas permitem acenar para algumas respostas às duas questões que o permearam. Primeiro, que implicações o cruzar deste mundos musicais teria para a educação musical escolar, um espaço compulsório?; segundo, como lidar com esses mundos musicais no espaço comum das escolas de educação geral?

O “fenômeno musical”, como ordenador social, permite conhecer de modo mais integral os aprendizes e parte das suas referências de vida. Lidar com a diversidade cultural significa muito mais do que cantar uma Folia, ou tocar um violino; significa sincera e intelectualmente compreender que se está lidando com sentidos de realidade, com identidades sociais e culturais que não são fechadas ou estáticas, mas precisam ser compreendidas e respeitadas.

Os estudos das práticas musicais como cultura e ação social, indicam seu poderoso impacto na sociedade e na vida privada de seus atores, como bem sintetizaram Middleton e Blacking: ao “ ‘posicionar os sujeitos’ em um processo de *semiosis*, a prática musical não é apenas “reflexiva” mas “generativa” de vida social e sentidos de realidade.

Referências

- ARROYO, M. Educação Musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS*, v.1, n.2, p.29-43, jun. 1990.
- _____. *Música em escolas públicas de Uberlândia, MG*. (Projeto de Pesquisa) - FAFCS/DEMAG, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2000b.
- _____. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical*, n.6, p. 59-68, 2001.
- _____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*, Tese (doutorado em Música) - IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.
- _____. Um Olhar Antropológico Sobre Práticas De Ensino E Aprendizagem Musical. *Revista da ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical*, n.5, p.13-20, 2000a.
- ARROYO, M.; PENNA, J.; MACHADO, M. C. *Música no contexto escolar: construindo políticas locais de educação musical*. Trabalho apresentado no 3º Encontro Latino Americano de Educación Musical. SADEM/ISME, Mar Del Plata, Argetina, 2001. Não publicado.
- BISPO, A. Possibilidades e limites de uma orientação musicológica à Educação Musical. *Art: Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, n.10, p. 37-62, 1984.
- BLACKING, J. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (ed.) *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, 1992. p.301-314.
- _____. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- BOZON, M. Pratiques musicales et classes sociales: structure d'un champ local. *Ethnologie Française*, v.14, n.3, p.251-264, 1984.
- _____. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p.142-174, 2000.
- BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.10.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.
- CAMPBELL, P.S. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- COHEN, S. Review. The Hidden Musicians: Music-making in a English town by Ruth Finnegan. *Popular Music*, v.9, n.3, p. 384- 385, 1990.
- CONDE, C.; NEVES, J. M. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*, v.1, n.1, p. 41-52, 1984/1985.
- CORRÊA, M. K. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000.
- DOUGLAS, M. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP, 1998.

- FINNEGAN, R. *The hidden musicians: making-music in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. Teoria e prática: aparente dicotomia no Discurso na Educação Musical. *Revista da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical*. v.2, n.2, p.27-34, jun. 1995.
- _____. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: *Fundamentos da Educação Musical*. (Série Fundamentos, 1.) Porto Alegre: ABEM, maio, 1993. p.134-156.
- GOMES, C. H.S. *Formação e atuação dos músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998.
- GREEN, L. *How popular musicians learn a way ahead for music education*. Brookfield: Ashgate, 2001.
- JORGENSEN, E. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.
- LUCAS, M. E. Comentário de "Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local" de Michel Bozon.. *Em Pauta*, v.11, n. 16-17, p.145, 2000.
- MENC - Music Educators National Conference. *Becoming human through music - The Wesleyan Symposium on the perspectives of social anthropology in the teaching and learning music*. Reston, Vi.: Music Educators National Conference, 1985.
- MIDDLETON, R. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- ORTIZ, R.. Introdução. In: *Pierre Bourdieu*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.39). São Paulo: Ática, 1994. p.7-36.
- PENNA, J. *Uma mão toca a outra*. Monografia (Graduação em Música - Licenciatura) - FAFCS/DEMAC, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2002.
- PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998.
- RIOS, M. Educação musical informal e suas formalidades. *Anais do IV Encontro Anual da ABEM*. Goiânia, 1995, p.67-72.
- _____. *Educação musical e música da cultura popular: processos de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1997.
- SANTOS, R. M. S. Aprendizagem musical não-formal em grupo culturais diversos. *Cadernos de Estudo- Educação Musical* n.2/3, p.1-14, ago.1991.
- SHEPHERD, J. et al. *Whose music? a sociology of musical language*. London: Transaction Book, 1977.
- SILVA, W. M. *Motivação, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa da música*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) -IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1995.
- SMALL, C.. *Music. Society. Education: a radical examination of the prophetic function on music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. Londres: John Calder, 1977.
- SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. In: ABEM. *Fundamentos da Educação Musical*, n.3, junho, 1996, p.61-74.

_____. (org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do IA da UFRGS, 2000.

STEIN, M. R. *Oficina de música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) -IA/ PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998

TOURINHO, I. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual escolar. *Boletim do NEA - Núcleo de Estudos Avançados*, v. 2, n.2, p.30-38, 1994.

_____. Música e controle: necessidades e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS, v.5, n.7, p.67-78, jun. 1993a.

_____. *The relationship between music and control in the everyday processes of the schooling ritual*. Tese (Doutorado e Educação)- University of Wisconsin, Madison, 1992.

_____. Usos e funções da música na escola pública de 1. grau. In: *Fundamentos da Educação Musical*. (Série Fundamentos, 1.) Porto Alegre: ABEM, maio, 1993b, p.91-133.

TRINDADE, A. L. Cultura, diversidade cultura e educação. Entrevista com o professor Muniz Sodré. TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (org.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.17-32.

Notas

1 Contribuíram com este estudo as bolsistas de iniciação científica - convênio PIBIC-CNPq/UFU, Juliana Pereira Penna e Mirian Carmen Machado, a quem agradeço pela valiosa participação.

2 Uberlândia, com quase 440.000 habitantes, apesar de situada na região sudeste (Minas Gerais), mantém forte afinidade geográfica, histórica e cultural com o Centro-oeste. Considerada uma capital regional que atrai migrantes de cidades próximas e mesmo de outros estados, é marcada por um 'êthos' de modernidade.

3 O *Congado*, prática afro-católica de louvação à Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, foi constatado no Brasil desde o século XVIII e em Uberlândia desde o final do século passado. O ritual acontece anualmente de setembro a novembro e mobiliza parte significativa da população afro-brasileira da cidade. Vários grupos, chamados *ternos*, constituem a *Festa do Congado*, cada qual com seus cantos, danças, instrumentos musicais, *batidos*³ e vestimentas próprias. Crianças, adolescentes e adultos das classes populares compõem esses *ternos*, muitos deles mantidos por uma mesma família ao longo de várias gerações.

4 O *Conservatório* de Uberlândia, com mais de 40 anos, é parte de uma rede de doze escolas públicas de música em funcionamento no Estado de Minas Gerais, rede que atende milhares de estudantes dos 7 anos à terceira idade. Especificamente, a unidade de Uberlândia possui cerca de 4.000 alunos. Se tradicionalmente essa escola era freqüentada pelos filhos da elite da cidade, de origem européia, nos últimos anos seus

estudantes são oriundos de diferentes classes sociais, incluindo uma significativa parcela de afro-brasileiros. Se até há alguns anos atrás o *Conservatório* limitava-se ao ensino e aprendizagem da música de tradição erudita européia, atualmente diferentes tradições musicais fazem parte do seu cotidiano, marcadamente a música popular.

5 Agradeço aos orientandos do curso de graduação em música da Universidade Federal de Uberlândia e às bolsistas de Iniciação Científica, bem como a outros alunos que me convidaram para sua banca que, ao focalizarem os mundos musicais de Uberlândia em seus trabalhos de final de curso ou pesquisa, proporcionaram-me uma visão cada vez mais detalhada desse universo (Afrânio Salustiano Pereira Neto, Viviane de Souza Pereira, Lucielle Farias Arantes, Ana Paula Aguiar Silva, Brígida M. P. Carvalho, Glória A. Andrade Pena, Aline de A. Marcolino, Juliana Penna e Mirian Carmen Machado).

6 OS NEGROS do Rosário. Belo Horizonte: Lapa Discos, 1999. CD

7 Às músicas de um e de outro mundo emprestam-se jeitos de cantar e de tocar, bem como o repertório, conforme pude constatar nas várias festas de congado que presenciei na região do Triângulo Mineiro, entre 1996 e 1999.

8 A escrita em *itálico* destaca a fala dos atores.

9 Maneira que os congadeiros e congadeiras de Uberlândia têm de se referir ao tocar de tambores.

10 Idem nota 6

11 Tiros, município localizado a oeste do Estado de Minas Gerais.

12 O Conservatório de Música localiza-se no bairro Aparecida, distante cerca de 10 km do bairro Lagoinha, onde a escola em foco está situada.

