

**MÚSICA E CULTURA ESCOLAR:
ESCUTA INDIVIDUALIZADA, INEXPRESSÃO CORPORAL E CULTURA
DO SILÊNCIO¹**

**MUSIC AND SCHOOL CULTURE:
LISTENING INDIVIDUAL, EXPRESSIONLESS BODY AND CULTURE OF SILENCE**

Milton Joeri Fernandes Duarte²

RESUMO: O presente artigo pretende estabelecer alguns pontos de reflexão sobre a relação entre música e cultura escolar a partir das observações ligadas às atividades de campo envolvendo seus agentes no processo de aprendizagem, mediado pela linguagem musical. A cultura escolar foi observada a partir de três aspectos: a escuta individualizada, a inexpressão corporal e a preservação da cultura do silêncio, fazem parte da cultura escolar dessa escola. Esses elementos demonstraram que as práticas pedagógicas individuais ou coletivas mediadas pela música são válidas como elementos motivadores para uma nova postura da comunidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem e interferem positivamente na cultura escolar, mas isso não assegura a sua transformação, pois a utilização da linguagem musical, neste caso, apenas estabeleceu estratégias e perspectivas de transformação, mas não garantiu de forma objetiva as condutas regulares da comunidade escolar que alterariam o *habitus* da cultura escolar.

Palavras chave: Cultura escolar. Linguagem musical. Conhecimento histórico.

ABSTRACT: This article seeks to establish some points of reflection on the relationship between music and school culture from observations related to field activities involving its agents in the learning process, mediated by the musical language. The school culture was observed from three aspects: listening individualized expressionless the body and the preservation of the culture of silence, are part of the school culture that school. These elements showed that pedagogical practices mediated by individual or collective music are valid as motivators for a new attitude of the community towards the process of teaching and learning and positively affect school culture , but this does not ensure its transformation , as the use musical language , in this case only established strategies and prospects for transformation , but not guaranteed objectively conducts regular community school that would change the habitus of the school culture .

Keywords: School culture. Musical language. Historical knowledge.

¹ Esse artigo é a adaptação de parte das reflexões da tese *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*, defendida na Faculdade de Educação da USP em 2011 sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Katia Maria Abud.

² Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo. Doutor pela Faculdade de Educação da USP.

Introdução

A pesquisa intitulada "*A música e a construção do conhecimento histórico em aula*", entre 2007 e 2009, que também foi incentivada por experiências anteriores como professor do Ensino Médio e coautor de um livro paradidático (BRANDÃO, 1990), teve como objetivo estudar o processo de construção do conhecimento histórico dos alunos e do professor através da música, inserida no contexto de uma cultura escolar, para que possamos compreender até que ponto a linguagem musical pode ou não interferir na construção do conhecimento histórico em aula.

As representações históricas construídas por alunos e professora incentivadas pela música foram estudadas de maneira diagnóstica, através de uma pesquisa de inspiração etnográfica de observação e entrevistas. Procurou-se identificar as relações estabelecidas pelos sujeitos entre a realidade atual e o passado histórico, formando, assim, a chamada consciência histórica.

Mediada pela linguagem musical, essa consciência histórica possui uma forte carga afetiva elaborada pelos alunos e pela professora, transformando-se em memória pessoal e modelo de referência para a apreensão e assimilação das novas audições, similares ou não às anteriores, revelando assim o que podemos chamar de consciência musical dos sujeitos envolvidos.

O presente artigo pretende estabelecer alguns pontos de reflexão sobre a relação entre música e cultura escolar a partir das observações ligadas às atividades de campo envolvendo seus agentes no processo de aprendizagem, mediado pela linguagem musical. Daí a importância da realização de uma descrição metódica e minuciosa, neste caso, dos processos de interação social no interior dos estabelecimentos escolares e das salas de aula apreendidos como microsociedades que possuem uma cultura singular (FORQUIN, 1992, p. 28).

A cultura escolar, aqui analisada, seria um sistema que dotaria os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento. Cumpre, por isso, uma função de integração lógica, ao mesmo tempo, que de integração moral e social. Os

espíritos assim modelados estão, pois, predispostos a entreter com seus pares uma relação de cumplicidade e de comunicação imediatas (FORQUIN, 1992, p. 36).

A relação entre música e cultura escolar será discutida em três aspectos: a veiculação das músicas durante a hora do intervalo; a música e a inexpressão corporal da chamada "*aula pública*"; e o não fazer parte da cultura escolar da comunidade este projeto pedagógico coletivo. Essas reflexões procurarão responder a seguinte questão: como as práticas pedagógicas mediadas pela música interferem e transformam a cultura escolar?

1. O som da hora do intervalo

Durante a terceira visita à escola, a professora me apresentou à aluna Danila (8ª A), uma das responsáveis pelo "som" da hora do intervalo. Assim, quando cheguei para a quarta visita, procurei a referida aluna, que me fez conhecer outros dois colegas da oitava série - Fernando e Eric - responsáveis pela execução das músicas durante o intervalo no pátio da escola. Esse espaço musical só funcionava no período da tarde e era monitorado pela auxiliar de direção Cristiane (ex-professora de Educação Artística que ocupa a função situada entre o assistente de direção e os inspetores da escola).

A semana, na ocasião, era dividida em um ritmo para cada dia: *black*: rap romântico internacional e *rap* nacional (2ª feira); samba / pagode (3ª feira); *funk* carioca e axé (4ª feira); música eletrônica (5ª feira); e novamente *black* (6ª feira). Esses ritmos foram escolhidos entre os alunos do período da tarde no início do ano letivo, o que não impedia que outros ritmos pudessem ser executados na ausência de *cds* do ritmo do dia. Sem a disponibilidade dos *cds*, sintoniza-se o rádio, na maior parte das vezes, na rádio Metropolitana (98,5 MHz), que executa música negra internacional e *pop* nacional.

Geralmente os alunos da 7ª e da 8ª séries levavam os *cds*, com maior frequência durante o primeiro semestre. Esse espaço para audição de músicas não

se encontra vinculado a nenhum projeto pedagógico e a execução das mesmas passa a ser encarada como som ambiente para a maior parte dos alunos, cuja maioria não presta atenção e nem se empolga com a execução das músicas, além de um grupo de mais ou menos 20% dos alunos utilizarem algum tipo de aparelho portátil com fones de ouvido (*discman, ipod* ou celulares). Essa tendência também se tornou evidente quando 75% dos 32 alunos entrevistados da 5ª série - observada durante a pesquisa - declararam ouvirem suas músicas em algum tipo desses aparelhos portáteis citados.

Como os alunos escutam suas músicas

Aparelho portátil – <i>walkman</i> (fita cassete, <i>cd player</i> , <i>ipod</i> ou celular)	75%
Aparelho de som (fita cassete, <i>cd</i> , vinil ou mp3)	53%
Computador	69%
Rádio – Rádio do carro	62%
Televisão (vídeo ou <i>dvd</i>)	50%
Não especificou	3%

Apesar dessa individualização da escuta, ao acolherem uma determinada obra musical em moda naquele momento, os alunos que participavam da constituição do repertório da rádio viviam o prazer, mesmo que de forma pontual, de superar algumas diferenças que os separavam e os obstáculos que os opunham. Ocorria, assim, um momento de troca e divulgação de informações culturais entre eles, mesmo que a recepção destas informações fosse feita de forma individualizada. Essas características também foram pontuadas pelos alunos da 5ª série da professora Marli. Muitos alunos apontaram os colegas (37%) e a escola (31%) como responsáveis pelos contatos iniciais com os estilos musicais e artistas preferidos.

Contato com os estilos musicais e artistas preferidos

Cinema	3%
Colegas	37%
Escola	31%
Família	41%
Internet	50%
Rádio	62%
Televisão	50%
Vídeo - DVD	31%

Em relação à questão da música na escola, a professora Marli fez as seguintes observações durante a sua entrevista:

- *"Na escola continua a rádio e a escuta individualizada (mp3, mp4 e celulares)".*
- *"A rádio serve para socializar os gostos dos alunos, às vezes peço para eles levarem as suas músicas para a sala de aula".*
- *"Às vezes eles levam músicas que se referem às músicas e aos artistas trabalhados em sala de aula, que muitas vezes eles escutam e baixam do computador, com o mp3 não existe mais a cultura do disco".*
- *"As músicas que os alunos trazem não têm quase letra e sim ritmos e batidas eletrônicas que vêm do funk".*

A fala da professora evidencia que a escuta se torna cada vez mais individualizada por causa dos meios digitais, o que também tornaria a música contemporânea cada vez mais marcada por ritmos e batidas eletrônicas. A rádio na escola e a solicitação para que os alunos trouxessem músicas para a sala de aula seriam uma forma de se opor a essa individualização a partir da socialização da escuta, procurando retomar a cultura da escuta coletiva, como na época do disco de vinil.

A prática e o discurso da professora revelam que, na comunicação cotidiana contemporânea, com meios de comunicação cada vez mais individualizados (BAUMAN, 2008, p. 185), nós e nossos alunos estamos correndo o risco de ficarmos

mais fechados em nós mesmos, e a escola reafirma essa maneira de ser. A música inserida isoladamente sem um projeto pedagógico efetivo, apenas legitima ainda mais esse aspecto individualista da cultura escolar contemporânea, mesmo nos momentos coletivos de alegria, como em festas, *shows*, festivais, ou qualquer outro tipo de evento na escola que envolva música.

Cabe à escola fazer o aluno perceber em quais condições a comunicação musical pode escapar do risco de se transformar de linguagem individualizada em movimento simultâneo de conjunto e retorno a si mesmo, entusiasmo de um grupo e reflexão individual. Os alunos podem aprender a viver um sentimento de compartilhar experiências sonoras do indivíduo com o grupo que resulte num aprendizado do aluno e da turma: cada ouvinte interpreta a emoção da experiência musical do seu próprio jeito e, ao mesmo tempo, participa das reações dos colegas, a tal ponto que se torne possível a formação de uma cultura musical escolar marcada pela pluralidade.

2. "Aula pública": música e inexpressão corporal

A nona semana de observação foi dedicada à segunda "*aula pública*", que era um momento de apresentação coletiva dos trabalhos dos alunos para todas as turmas da escola do período da tarde. A professora também ressaltou o fato de esse evento ter sido introduzido naquele ano com o tema "*Meio ambiente*".

O tema da "*aula pública*" era a "*Cultura afro-brasileira*" em comemoração ao dia da Consciência Negra. As classes organizaram a apresentação nas três primeiras aulas do dia. Durante a organização da apresentação do evento, a aparelhagem de som do pátio executava músicas influenciadas por ritmos negros: samba, *axé*, *rap* e *reggae*.

Após o intervalo, as turmas deveriam retornar para as suas salas, depois cada uma deveria passar e observar a sala de exposições (sala seis no primeiro andar). Em seguida, cada aluno deveria pegar a sua cadeira e se dirigir ao pátio da

escola onde aconteceriam as apresentações da "aula pública". A exposição e as apresentações foram também resultados da visita ao Museu Afro Brasil, localizado no Parque do Ibirapuera, no mês setembro. A sala de exposições era composta por painéis de cartolina que destacavam religião, arte, culinária e, principalmente, a escravidão negra no Brasil. Os painéis relativos à arte e à culinária africana eram das quintas séries. Também observei quatro maquetes: duas de engenho de açúcar e duas de navio negreiro, essas duas últimas eram as que acabavam despertando maior curiosidade dos alunos. Segundo a professora Marli, os trabalhos haviam sido concluídos em sala de aula na semana anterior.

Após cada sala passar pela exposição, os alunos se acomodaram no pátio com as respectivas cadeiras e houve o início da chamada "aula pública". O palco era decorado com painéis alusivos à cultura africana, complementados pela projeção de imagens da África Negra com *data show* em uma tela ao lado do palco. A abertura e a apresentação do evento foram feitas pelo coordenador pedagógico Cláudio - de ascendência negra - vestido com roupa jamaicana e típica de festa da nobreza nagô. O coordenador contou com a colaboração do aluno negro Eric (8ª A) na leitura do texto de abertura, que também estava vestindo uma roupa típica emprestada pelo coordenador Cláudio. Essa leitura foi precedida por uma música de abertura, um reggae intitulado "Ancestrais" (2004), do grupo Cidade Negra, que retrata a identidade do negro hoje através do seu passado de sofrimento e discriminação.

A apresentação seguiu com vários jograis de alunos de todas as séries recitando diversos temas: a visita ao museu Afro Brasil, a escravidão negra, Zumbi dos Palmares, a arte e a religião africana (apenas a tribal), as semelhanças naturais e sócio-culturais entre a África Negra e o Brasil. Um esquete sobre a escravidão com a participação do coordenador Cláudio como "capitão do mato" antecedeu o jogral da oitava série. Em geral, projeções de imagens com *data show* acompanhavam a apresentação dos jograis.

A professora Marli chegou após uns trinta minutos do início das apresentações, pois tinha consulta médica. Todas as vezes que alunos da quinta

série se apresentavam, ela me explicava e ressaltava os aspectos positivos dos trabalhos apresentados. Caberia a professora Marli a apresentação coletiva dos alunos das quintas e sextas séries da música "*Pacato Cidadão*" (1994) do grupo Skank, que fala da passividade do cidadão diante dos problemas gerados pela civilização. Durante a execução dessas séries, os alunos das demais séries se agitaram, levantaram ou ficaram em pé sobre as cadeiras, mas poucos cantaram.

Após a apresentação, a professora me confidenciou que gostaria que a apresentação encerrasse o evento, pois, para ela, a apresentação teria mais entusiasmo e participação de todos, iria fazê-la sentir-se uma *pop star*. Na realidade, os alunos ficaram mais dispersos e não prestaram atenção em mais nada. Esse comportamento constante ocorreu principalmente durante os jograis. Por isso, houve várias intervenções tanto do coordenador através do microfone quanto dos professores na plateia para que os alunos fizessem silêncio.

As festas, que são grandes momentos de comunicação, e os concertos, tomados verdadeiras manifestações de massa, exprimem e assim exaltam os sentimentos coletivos, dando existência concreta à aspiração pelo coletivo (SNYDERS, 1997, p. 88).

Os eventos pedagógicos coletivos mediados pela música constituem um momento privilegiado para que os alunos se coloquem de forma uníssona com os outros. Trata-se de um momento de escuta recíproca, com as habituais ressonâncias e ruídos que em geral não são bem assimilados pela cultura escolar baseada no silêncio, mas que provocam momentaneamente uma identidade para o corpo discente.

Apesar das reclamações em relação ao barulho, a apresentação continuou com os jograis e outras músicas, como foi o caso de um jogral da 8ª B sobre escravidão que encerrou com uma projeção de imagens sobre o tema e a canção "*Retirantes*" (1976) de Dorival Caymmi, tema de abertura da novela "*Escrava Isaura*" produzida pela TV Globo. Outra apresentação musical foi a de dois alunos da 8ª A que cantaram o *rap* "*Negro Drama*" (2002) dos Racionais MC's, utilizando apenas a base rítmica original da música. Essa canção fala do racismo e da

discriminação em relação aos negros da periferia. A professora Marli, ao me indagar se a música era dos dois alunos, evidenciou desconhecimento da autoria.

Antes do final do evento, o coordenador Cláudio agradeceu a todos pelo empenho e pela participação. Destacou que os trabalhos não apresentados naquele evento seriam posteriormente exibidos na mostra cultural da escola, intitulada "*São Paulo espaço e memória*", a ser realizada no primeiro sábado de dezembro. Com isso, reforçou o convite aos alunos e respectivas famílias para que comparecessem ao evento.

A "*aula pública*" foi encerrada com a apresentação de quatro alunas (5ª, 6ª, e 7ª séries) dançando um samba instrumental, coreografado pela professora de Educação Artística. Enquanto isso, os alunos se retiravam rapidamente do pátio com as cadeiras, pois faltavam cinco minutos para bater o sinal da saída. Cabe ressaltar que o evento também foi acompanhado pela diretora da escola e fotografado pela professora Suelen, de Geografia.

Apesar do encerramento da aula pública com uma coreografia, constatei a ausência de expressão corporal e a dissociação do corpo em relação à prática musical. Talvez a utilização mais constante da expressão corporal pudesse facilitar ainda mais a compreensão e o significado das músicas trabalhadas durante o evento.

A memória e a compreensão musical assentam num mapa cerebral fortemente marcado pelas representações de um corpo que interage com a música de forma muito generalizada e diversificada. Isso foi comprovado pelos resultados de várias pesquisas na área da pedagogia, da psicologia e da neurociência ao longo do último século (GODINHO, 2006, p. 355-360).

A visão tradicional sobre o papel desempenhado pelo corpo na experiência musical tem oscilado entre a pouca importância que lhe é atribuída ou o valor utilitário e subserviente que o relega para uma função de suporte. Foucault evidencia a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, no século XVIII.

o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte no corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas

habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 1987. p. 127).

Apesar do esforço de alguns teóricos e educadores em valorizar o movimento e a expressão corporal na aprendizagem musical, essa defesa tem, no entanto, acentuado uma implícita separação entre corpo e mente, pois embora o corpo apresenta-se como indispensável na execução musical e visto como promotor da melhoria da competência musical, esta relação é ainda interpretada por meio de processos de transferência de saberes ou capacidades de diferentes naturezas (GODINHO, 2006, 375).

Não cabe aqui identificar as relações entre o movimento corporal e a compreensão musical, entre o corpo e a mente musical. No entanto, chama-se a atenção para a importância que o corpo desempenha no desenvolvimento da compreensão musical, quer por meio do movimento de dança ou expressão corporal, quer por meio da movimentação associada à produção sonora através de instrumentos que se deve fazer mais presente nos projetos pedagógicos, algo que também não é destacado pela professora em relação à sua prática pedagógica.

Considerando as observações e reflexões com relação ao espaço escolar, ao mesmo tempo em que a escola funciona como repressora e disciplinadora dos corpos dos sujeitos, através de seus rituais e normas, pode também configurar-se como um dos importantes instrumentos de transformação. Isso se ultrapassar essa concepção instrumentalizadora do movimento da qual resulta condicionamento ou imobilismo dos alunos, que, muitas vezes, reagem com indisciplina.

Tradicionalmente, a escola mantém o corpo sob controle no cotidiano, pois as diversas estratégias metodológicas regularmente apontam para o imobilismo, para a construção do conhecimento priorizado no aspecto cognitivo, pouco atento às expressões corporais e aos movimentos construídos pelos alunos, que traduzem um conjunto acumulado de conhecimento, cultura e história. Assim, a escola, enquanto instituição social, auxilia na manutenção da hierarquia de poder, reforçando estruturas sociais pouco focadas em mudanças.

Após o término do evento, indaguei a professora Marli sobre o entusiasmo e o envolvimento do coordenador Cláudio em relação às apresentações. Ela disse que ele era ligado a um grupo religioso afro e também fazia parte de um grupo de estudo sobre cultura africana ligado à Universidade de São Paulo. A professora entusiasmada também ressaltou o fato de esse evento ter sido introduzido naquele ano. Ela se colocou como uma das pessoas que ajudaram a introduzir eventos públicos na escola desde 2005 - o primeiro havia sido uma apresentação sobre identidade nacional -, incentivando o coordenador pedagógico Cláudio a inserir esse tipo de prática pedagógica coletiva. Segundo a professora, até então "a escola era muito calada. A partir de então e ainda paulatinamente, os alunos estavam se acostumando a esse tipo de prática pedagógica coletiva", procurando justificar, em parte, o comportamento dispersivo dos alunos durante as apresentações.

Ainda em relação a esse evento, a professora, durante a entrevista, fez as seguintes observações:

- *"O coordenador Cláudio saiu da escola no ano passado (2008) e o projeto da 'aula pública', trazido por mim e ampliado pelo coordenador em 2007, terminou."*
- *"Com o fim do projeto a 'aula pública' permaneceu uma ação isolada, quando apresento as músicas com os alunos no pátio, nos vinte minutos finais da última aula, em uma data pré-determinada pela direção da escola".*

O papel da professora Marli e do coordenador Cláudio durante a "aula pública" provoca um mergulho na análise da trajetória de vida dos docentes envolvidos. Procuro encontrar, à luz dos conceitos de capital cultural e *habitus* de Bourdieu, a compreensão para os comportamentos dos professores durante essa prática pedagógica (BOURDIEU, 2001, p. 74-75). Para ele, o capital cultural sob a forma de estado incorporado pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação. É um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. O capital cultural constrói um *ethos*, sistema de

valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

O *habitus* é produto de toda a experiência biográfica do indivíduo e funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem, objetivamente, servir aos interesses de seus autores. No caso da professora Marli isso pode ser caracterizado pelo fato de a comunidade escolar reconhecê-la como uma docente competente e identificada com práticas pedagógicas ligadas à música, enquanto o coordenador Cláudio também era reconhecido como um educador que fazia parte de grupos culturais e religiosos de cultura africana. Portanto, o capital cultural dos dois, considerado como um conjunto de recursos ligados à posse de uma rede durável de relações, garante que os agentes se reconheçam como pares e possam fazer parte de um determinado grupo caracterizado, nesse caso, pela comunidade escolar.

A ação pedagógica, dessa forma, reside no poder de comandar a prática tanto ao nível inconsciente – por meio dos esquemas constitutivos do *habitus* cultivado – como ao nível consciente, através da obediência aos modelos explícitos. Portanto, para BOURDIEU (2003, p. XL - XLI), o *habitus* como sistema de disposições para a prática é um fundamento objetivo de condutas regulares, da regularidade das condutas e, se é possível prever as práticas é porque o mesmo faz com que os agentes que o possuem comportem-se de determinada maneira em determinadas circunstâncias.

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva que pode se tornar virtude, o *habitus* produz estratégias que se mostram objetivamente ajustadas à situação, algo que, pelas minhas observações, não aconteceu durante as apresentações da “aula pública”, principalmente quando não havia música, pois, como já comentei, a tendência era que os alunos ficassem cada vez mais dispersos e não prestassem atenção em mais nada. Esse comportamento constante, principalmente durante os jograis, provocando várias intervenções do coordenador devido à desconcentração dos alunos.

3. O fim da “aula pública” e a cultura do silêncio

A prática da “aula pública” não se perpetuou em um *habitus* da comunidade escolar e em elementos constitutivos da cultura da escola por alguns motivos. Em primeiro lugar, porque o capital cultural dos dois principais docentes envolvidos do projeto se manteve apenas no estado objetivado (capital cultural sob a forma de bens culturais que pode ser transmitido para outra pessoa, tais como: livros, painéis de cartolina, maquetes, aparelho de som, *data show* etc.) e no estado institucionalizado (capital cultural consolidado através dos títulos, certificados escolares e da prática institucionalizada dos dois docentes envolvidos no projeto pedagógico), faltando base para a constituição de um *habitus* escolar que é o estado incorporado.

O estado incorporado é o capital cultural que se apresenta ligado ao corpo, o que pressupõe a incorporação por meio de um trabalho de inculcação e assimilação. Esse trabalho de aquisição do capital cultural leva um longo tempo e supõe um esforço do aluno e do docente sobre si mesmo. Aquele que adquire esse tipo de capital paga com o próprio esforço e com aquilo que tem de mais pessoal: seu tempo. A incorporação do capital cultural demanda tempo, daí não poder ser transmitido por doação, hereditariedade, compra ou troca de bens materiais. A inculcação e a assimilação do capital cultural só podem acontecer através do investimento pessoal do receptor que, no nosso caso, seriam os alunos e demais docentes envolvidos no projeto “aula pública” (BOURDIEU, 2001).

Um segundo ponto importante, que contempla a resposta para o fim desse projeto na escola encontra-se nas próprias observações da professora Marli em relação ao projeto e a música no âmbito da cultura escolar:

- *“A escola era muito calada e os alunos estão se acostumando a esse tipo de prática pedagógica coletiva”.*
- *“A música ainda é vista como barulho na escola, o que, algumas vezes, motiva reclamações dos outros professores”.*

- *"A cultura escolar ainda é vista como a cultura do silêncio, o professor e a sua aula expositiva com os alunos escutando sentados em silêncio".*

As observações da professora evidenciam que a cultura do silêncio ainda é um elemento importante no contexto do capital cultural e do *habitus* da escola e que o projeto pedagógico não conseguiu romper. O *habitus*, enquanto sistema de disposições para a prática, fundamenta de forma objetiva as condutas regulares da comunidade escolar. É, pois, a regularidade das condutas determinadas pelos *habitus* que faz com que os agentes (alunos, docentes e funcionários) se comportem de uma determinada maneira, em determinadas circunstâncias, o que possibilita prever as práticas. Contudo, a tendência para agir de uma maneira regular não se origina nem se embasa numa regra específica ou, de forma explícita, numa lei, mas nas condutas geradas pelo *habitus* que se fundamenta em práticas isoladas, individualizadas e na manutenção do silêncio.

Quanto mais instável e nova for a situação, mais a prática tenderá a ser codificada. Assim, em situações carregadas de agitação e ruído em potencial, como no caso da "aula pública descrita", as condutas regidas pelas improvações do *habitus* são substituídas por condutas formalizadas e reguladas, que devem seguir um ritual metodicamente instituído e ao mesmo tempo codificado. A codificação permite acabar com o fluido, o vago, as fronteiras mal traçadas. Ela possibilita, através de cortes nítidos, que os limites sejam bem definidos. A codificação está, dessa forma, intimamente ligada à disciplina e à normalização das práticas. Algo que pode ser exemplificado pela declaração da professora Marli:

- *"Com o fim do projeto, a 'aula pública' permaneceu como uma ação isolada, quando apresento as músicas com os alunos no pátio, nos vinte minutos finais da última aula, em uma data pré-determinada pela direção da escola".*

Apesar da continuidade da prática musical da professora Marli, o silêncio continuou sendo a condição absoluta na dinâmica da escola. Essa modalidade segue ainda os parâmetros de educação tradicional baseada na hierarquização e na individualidade, em que, de uma forma explícita ou implícita, ainda se constitui um modelo de educação almejada ou aclamada por essa comunidade e que lhe fundamenta a cultura escolar.

Dessa forma, acredito que os três pontos observados e analisados durante a pesquisa: a escuta individualizada, a inexpressão corporal e a preservação da cultura do silêncio, fazem parte da cultura escolar dessa escola. Esses elementos demonstraram que as práticas pedagógicas individuais ou coletivas mediadas pela música são válidas como elementos motivadores para uma nova postura da comunidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem e interferem positivamente na cultura escolar, mas isso não assegura a sua transformação, pois a utilização da linguagem musical, neste caso, apenas estabeleceu estratégias e perspectivas de transformação, mas não garantiu de forma objetiva as condutas regulares da comunidade escolar que alterariam o *habitus* da cultura escolar, que só poderia ocorrer através do envolvimento da maioria dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem, pressupondo um trabalho de inculcação, assimilação, a partir de tempo e esforço da maioria da comunidade escolar.

Referências

- BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRANDÃO, A. C.; DUARTE, M. F. *Movimentos Culturais de Juventude*. São Paulo: Moderna, 1990.
- FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 5, 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 5 ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1987.

GODINHO, J. C. O corpo na aprendizagem e na representação mental. In ILARI, B. S. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Recebido em 23 de outubro de 2013

Aprovado em 20 de março de 2014