



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MARCUS AURÉLIO DE SOUZA REIS

ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR
SOBRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Recife
2020

MARCUS AURÉLIO DE SOUZA REIS

**ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR
SOBRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Música.

Área de concentração: Artes/Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

R375e Reis, Marcus Aurélio de Souza
 Ensino de música em escolas de educação básica: um olhar sobre os
 anos iniciais do ensino fundamental / Marcus Aurélio de Souza Reis. –
 Recife, 2020.
 129f.: il.

 Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro
 de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Música, 2020.

 Inclui referências e apêndice.

 1. Ensino de música. 2. Educação musical. 3. Prática docente. 4. Anos
 iniciais. 5. Educação básica. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de
 (Orientadora). II. Título.

780 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-178)

MARCUS AURÉLIO DE SOUZA REIS

**ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR
SOBRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Música.

Aprovada em 30/01/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

*Às variáveis que, de uma forma ou de outra,
influenciaram a práxis da minha formação como
professor de música e como pessoa.
Hoje sou resultante delas.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus primeiros e melhores professores, minha mãe e meu pai, Marclizes (in memoriam) e Severino (in memoriam), por todo amor, ensinamento e referência que me foram dados, além do incondicional incentivo e apoio para exercer a profissão de músico.

Aos meus irmãos, Silvio e Daniel, às suas respectivas esposas, Gilza e Sandra, e ao meu sobrinho Gabriel, família que sempre esteve na torcida e incentivando tudo o que me propus a fazer. Saibam que vocês foram de grande importância para que eu conseguisse concluir este trabalho.

À minha noiva, Lilian, por ter suportado todas as dificuldades que surgiram no decorrer do processo: minha longa ausência, meus estresses, minha impaciência, minhas angústias, minhas incertezas, etc. Mesmo quando precisei estar isolado para conseguir realizar as atividades acadêmicas inerentes à esta pesquisa, você se fazia presente, ao meu lado, torcendo, dando força, incentivando a conclusão dela e acreditando em mim mais do que eu mesmo. Sem você, tudo isso teria sido bem mais difícil.

Ao Sr. Luiz Gonzaga de Barros, meu primeiro professor de música e a pessoa que me fez olhar através das notas de uma partitura, entendendo que a arte musical vai muito além das figuras escritas em uma folha de papel.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida, que me guiou durante toda a pesquisa, entendendo minhas limitações e respeitando o meu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que me fez aprender a respeitar o processo de aprendizagem de cada pessoa.

Ao Prof. Dr. Flávio Medeiros, pelo eterno incentivo a tudo que estava relacionado à minha vida musical, por ter me feito descobrir que eu queria ser professor de música e por ter me mostrado a felicidade que é ser um, bem como aos demais professores da graduação por todo conhecimento compartilhado durante a minha formação acadêmica inicial.

Às/Aos colegas da turma da Licenciatura em Música, pelo eterno incentivo à minha carreira profissional como músico instrumentista e como professor de música, em especial, Valdiene Pereira, Davison Júnior e Rodrigo Luna, a quem tenho muito a agradecer pelo incentivo de sempre e pelas valiosas orientações na fase de seleção e no decorrer da pesquisa.

Às/Aos professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE – PPGM/UFPE e aos colegas da minha turma, por ter compartilhado suas visões de cidadãos, de sociedade, de música e de educação, mudando radicalmente a minha própria prática docente e me ajudando a compreender a prática docente dos professores pesquisados.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1989, p. 39).

RESUMO

A presença de professores licenciados em música, ensinando a turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica, motivou a realização da presente pesquisa. Estabelecemos como objetivo geral investigar a prática docente do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica no Município do Jaboatão dos Guararapes e, como objetivos específicos, analisar quais os conteúdos, a(s) abordagem(ns) e as atividades musicais empregadas por esses professores nas suas aulas; identificar qual a função que a música exercia nas aulas de música dos anos iniciais das escolas pesquisadas; e coletar dados sobre o pensamento dos professores acerca do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental realizado por professores especialistas. Desenvolvemos um estudo de caso, de abordagem qualitativa, do qual participaram dois professores da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes, cidade da região metropolitana do Recife. Para a coleta dos dados, realizamos observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental, seguidas de procedimentos analíticos por meio de análise de conteúdo. Os resultados possibilitaram identificar variáveis que constituíam a prática docente dos professores e que se refletiam nos resultados dessas. As aulas de música dos professores pesquisados eram influenciadas por questões como a quantidade de professores de música da rede de ensino, infraestrutura das escolas, ferramentas pedagógicas disponíveis para a realização das atividades, conteúdos lecionados, metodologias abordadas e a formação continuada recebida. Além disso, os referenciais de formação e de vida pessoal de cada um dos professores, assim como os das/os estudantes, levados para as suas salas de aula. Cada variável identificada na pesquisa atuava com diferentes intensidades de força, dependendo do contexto de cada escola, situando a prática docente desses professores em relação à resultante dessas forças.

Palavras-chave: Ensino de música. Educação musical. Prática docente. Anos iniciais. Educação básica.

ABSTRACT

The presence of licensed music teachers, teaching the classes of the early years of elementary education in schools of basic education, motivated the accomplishment of the present research. A general goal was established, that is, to investigate the teaching practice of music teaching in the early years of elementary education in schools of basic education in the city of Jaboatão dos Guararapes and as specific objectives to analyze the contents, approach(es) and musical activities used by these teachers in their classes, identify what role music played in music classes in the early years of the surveyed schools, and collect data on teachers' thinking about music teaching in the early years by specialist teachers. A case study with a qualitative approach was developed, which was attended by two teachers from the Jaboatão dos Guararapes Municipal Education Network, a city in the metropolitan region of Recife. For data collection, observations, semi-structured interviews and document analysis were accomplished, followed by analytical procedures through content analysis. The results made it possible to identify variables that constituted teachers' teaching practice and were reflected in their results. The music classes of the surveyed teachers were influenced by issues such as the number of music teachers in the school system, schools' infrastructure, pedagogical tools available for carrying out the activities, taught contents, addressed methodologies and the continuing education received. In addition, the training and personal life references of each of the teachers, as well as those of the students, taken to their classrooms. Each variable identified in the research acted with different strength intensities, depending on the context of each school, placing the teachers' practice of these teachers in relation to the resultant of these forces.

Keywords: Music teaching. Music education. Teaching Practice. Early years. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Boomwhackers	100
Figura 2 – Instrumentos utilizados pelo professor A	100
Figura 3 - Instrumentos utilizados pelo professor B	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos e habilidades da Unidade Temática: Música	35
Quadro 2 – Classificação de sons	94

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
E.V.A.	Etileno Acetato de Vinila (sigla em inglês para Ethil Vinil Acetat)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ENSINAGEM-APRENDIZAGEM E O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS.....	20
2.1	O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: “PARA ENSINAR, NÃO BASTA TOCAR”	22
2.2	HABITUS CONSERVATORIAL E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA ...	24
2.3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS ANOS INICIAIS	28
2.4	AS VARIÁVEIS DA PRÁTICA DOCENTE	38
2.5	ELEMENTOS DE ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE	42
3	ENSINO DE MÚSICA E PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	46
3.1	O ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	46
3.2	O ENSINO DE MÚSICA E SUAS PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS	54
3.3	O ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....	60
4	METODOLOGIA	69
4.1	TIPO DA PESQUISA	70
4.2	TÉCNICAS DE PESQUISA.....	71
4.3	QUESTÕES ÉTICAS	73
4.4	CAMPO DA PESQUISA.....	74
4.5	ANÁLISE DE CONTEÚDOS	77
4.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	78
5	PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE MÚSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	82
5.1	INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS, RECURSOS DIDÁTICOS E A PRÁTICA DOCENTE	82
5.2	O QUE ENSINAM SOBRE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS	89
5.2.1	Escuta, identificação e classificação do som	89
5.2.2	Características do som.....	96
5.2.3	Conteúdos rítmicos	97
5.2.4	Conteúdos melódicos.....	99
5.2.5	Conteúdos de teoria musical	104
5.2.6	Conteúdos culturais	108

5.3	A FUNÇÃO DAS AULAS DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS E O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO	111
5.4	ESPECIALISTA EM MÚSICA, GENERALISTAS E O ESPAÇO DE ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	128

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o planeta tem sido palco de inúmeros acontecimentos que provocaram mudanças na sociedade e que refletiram, conseqüentemente, nas instituições por ela constituídas. Dentre as diversas instituições, uma é a escola, que, influenciada por essas mudanças, tem procurado articular maneiras de proporcionar melhoria no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando às/aos estudantes a formação esperada pela sociedade. Autoras como Paz (2000), Fonterrada (2008) e Zagonel (2012) relatam, em seus textos, mudanças que aconteceram ao longo do tempo e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de música. Essas mudanças acontecem de forma contínua, dinâmica, e o ensino de música as acompanha, recebendo influência e realizando adaptações até os dias atuais.

Assim, nesses mais de dez anos como docente, ministrando aulas de música aos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica, associada à vontade de melhor entender a dinâmica do atual contexto das salas de aula, fui tomado pelas inquietações que me acompanham nessa trajetória como professor de música. Este contexto motivou a realização desta pesquisa sobre o ensino de música nesse segmento específico, os anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica.

A preocupação com o que está acontecendo nas aulas de música tem sido tema abordado por autoras como Souza et al. (2002) e Penna (2014), além de outras/os autoras/es que também se debruçaram sobre o tema envolvendo conteúdos, metodologias, materiais e competências, entre outras questões que circundam o ensino de música e que passaram a ser alvo de estudos realizados nos últimos anos. Tais estudos buscam contribuir com informações que pudessem auxiliar as/os professoras/es nas suas práticas docentes nas aulas de música.

Zagonel (2012) diz que “desde o início do século XX até os dias atuais, o ensino de Arte passou por algumas mudanças com relação à sua concepção e aplicação nos currículos da escola brasileira” (2012, p. 46). De modo particular, desde a instituição do Canto Orfeônico por Heitor Villa-Lobos, por meio do Decreto nº 19.890, de 18/4/31 (PAZ, 2000, p. 13), o ensino de música também acompanhou esse processo. Com o passar do tempo, o olhar sobre as crianças e jovens mudou, bem como sobre o processo de ensino e aprendizagem a elas direcionado, fruto de esforços em busca de um melhor resultado no final desse processo.

A autora ainda lembra que, nas primeiras décadas do século XX, o ensino de música acontecia de maneira técnica, valorizando a teoria musical e distanciando o estudante de uma prática artística, impossibilitando um envolvimento mais próximo com a música.

Com relação à música, era desenvolvido **um ensino extremamente teórico, em que se focava principalmente o aprendizado da teoria, desprovido de qualquer tipo de prática musical ou de um envolvimento mais direto e intenso por parte dos alunos**. As metodologias priorizavam os exercícios de cópia e de imitação, com vistas à aquisição de conhecimentos e de informações, centrados principalmente nos programas, nas disciplinas e no professor, esse considerado o único detentor do saber (ZAGONEL, 2012, p. 46, grifo nosso).

Na realidade, tendo em vista que os professores eram os mesmos, assim como os métodos utilizados, essa alteração não resultou em mudança significativa, possibilitando a continuação de práticas docentes que se perpetuam até os dias de hoje, em especial, quando voltadas para as escolas de educação básica. Esse contexto é abordado por Pereira (2014) quando, ao pesquisar a formação de professores em cursos de licenciatura em música, diz que o seu trabalho de pesquisa surgiu da

inquietação com relação aos cursos de licenciatura em Música, os quais deviam formar professores para atuação, em especial, nas escolas de educação básica, mas cujos currículos parecem desconsiderar a realidade musical dessas escolas e, principalmente, de seus alunos (PEREIRA, 2014, p. 91).

Em pesquisa realizada com foco na formação de professores de música e a partir de documentos curriculares de quatro universidades das regiões Suldeste e Centro-Oeste do país, Pereira (2014) construiu a noção de *habitus* conservatorial¹, que trata do padrão de ensino dos conservatórios e sua influência na formação superior. De caráter técnico e baseado em assuntos de teoria musical, no ensino de instrumento e objetivando a performance, esse modelo é originado nos conservatórios de música e, de acordo com os estudos do autor, chega à formação universitária por meio dos currículos nela estabelecidos.

O autor relata que percebeu a influência conservatorial quando pode notar que, nas reuniões que pretendiam reestruturar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música do qual fazia parte, “era ‘natural’ que [certas disciplinas] compusessem a grade curricular de um curso de música” (PEREIRA, 2014, p. 91, grifo do autor), sem que, ao menos, pudessem ser questionadas quando da tentativa de se reestruturar o projeto pedagógico do referido curso.

O conceito de *habitus* conservatorial abordado por Pereira (2014), ao ressaltar o padrão de ensino de música que é adotado nos conservatórios e que chega aos cursos de formação de professores, nos leva a acreditar que, de forma empírica, a proposta pedagógico-

¹ O conceito de *habitus* conservatorial será apresentado com mais profundidade no Capítulo 1, Tópico 1.2, desta dissertação.

musical, que fez parte do processo de ensino e aprendizagem dos egressos dessas instituições, pode chegar à sala de aula.

Pereira (2014) ainda lembra que “na forma conservatorial o conhecimento teórico era considerado como o procedimento essencial para que o aluno já tivesse os rudimentos de leitura e escrita quando comesse a tocar ou cantar” (PEREIRA, 2014, p. 91). Dessa forma, estabelece, como parâmetro para as aulas de música, “uma sequência de regras que deveriam ser decoradas pelo aluno, como condição inicial do aprendizado musical” (ibidem).

Esse distanciamento está composto por diversos fatores que contribuem, de várias maneiras, para o resultado final do processo de ensino e aprendizagem da música, enquanto área do conhecimento, nas escolas de educação básica. E, sobre isso, Oliveira e Borges (2017) lembram que

há uma série de fatores e problemas que dificultam a plena inserção da disciplina nas escolas brasileiras, que vão da falta de recursos materiais até a legitimidade social da disciplina e a valorização desse conhecimento como algo significativo para a formação das/dos estudantes (OLIVEIRA; BORGES, 2017, p. 1448).

Dentre esses fatores e problemas, um ponto nos chama a atenção. O cenário da educação musical apresenta uma peculiaridade a respeito do profissional que está atuando com o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Professores especialistas, licenciados em Música, atuam ministrando aulas nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica. Entendemos, então, que convém pesquisar como se dá esse ensino de música e qual a realidade desse ensino que acontece nas aulas das escolas de educação básica, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que pudemos perceber, empiricamente, que, embora objetivando a formação para a atuação na educação básica, a matriz curricular tende a direcionar para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e para as escolas especializadas de música.

Na Lei nº 9.394/96, em seu Título VI, que versa sobre a formação dos docentes para a Educação Básica, temos, no Art. 61, Inciso III, que os profissionais da educação escolar básica são os “trabalhadores em educação, **portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim**” (BRASIL, 1996, grifo nosso). E no Art. 62, da mesma Lei, encontramos que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e **nos cinco primeiros anos do ensino fundamental**, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Podemos perceber, a partir dos artigos acima referenciados, que o professor especialista, licenciado em música, está legalmente habilitado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, essas/es professoras/es precisam estar preparados para esse segmento, realizando a sua prática docente consciente das abordagens, metodologias e conteúdos que favoreçam o melhor resultado do processo de ensino e aprendizagem. Essa preparação pode acontecer na licenciatura ou por meio de formação continuada.

A existência de leis que garantam a presença da música nas escolas de educação básica, por si só, não garante o direcionamento da formação das/os professoras/es para que possam atuar em todos os segmentos do ensino fundamental, de modo especial, nos anos iniciais. Esse contexto permite o emprego de metodologias antigas e/ou novas nas aulas de música, bem como diferentes propostas de ensino, instrumentos, *softwares*, materiais didáticos diversos, projetos, entre outras possibilidades que possam servir de ferramenta para o ensino de música, mas que podem estar desalinhadas com os conteúdos e habilidades para os anos iniciais.

Além do emprego das ferramentas já disponíveis para os trabalhos musicais nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o emprego das ferramentas recentemente criadas, surgiu a necessidade de entender como se davam as aulas de música nos anos iniciais. O que seria entendido como conteúdos e competências importantes de ser ensinado nas aulas de música, qual(is) metodologia(s) empregada(s) e, indo além, qual a função da música dentro do contexto dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica, passaram a ser questões de pesquisa na busca de poder entender melhor o ensino de música nos anos iniciais.

Maura Penna, na introdução do livro *Pedagogias em Educação Musical*, nos leva a refletir sobre questões de prática docente no ensino de música quando nos questiona se

é possível ensinar sem saber **o que** se está ensinando? Será que é possível ensinar sem saber **como** ensinar? Certamente que não. É indispensável articular **o que** e **como** para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida (PENNA, 2012, p. 14, grifos da autora).

Fez parte desta pesquisa, dada à importância dessas ações, entender o que estava sendo ensinado nas aulas de música dos anos iniciais do ensino fundamental, como estava sendo ensinado e o reflexo na formação do estudante egresso desse processo. Penna (2012) ainda lembra que

os professores, como profissionais reflexivos, precisam, constantemente, portanto, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta. E essas decisões, como anteriormente, dizem respeito ao modo de ensinar, ao método, à metodologia (PENNA, 2012, p. 16).

Somos levados a entender que não adianta saber o conteúdo e dominar a metodologia, se o professor não reflete sobre a importância da sua participação no processo de ensino e aprendizagem do qual faz parte. A possibilidade de refletir sobre a própria prática, questão também contemplada na nossa pesquisa, buscou entender o que pensam os professores pesquisados diante da sua realidade em sala de aula como professores de música, procurando compreender como se constitui a sua prática docente nesse contexto específico de ensino e aprendizagem da música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao saber da existência de professores de música da Rede Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, egressos de Cursos de Licenciatura em Música, que se encontravam ministrando aulas de música às turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas de educação básica daquele município, pensamos em pesquisá-los, com o intuito de levantar dados que nos levasse a compreender essa e outras particularidades do ensino de música.

Dessa forma, estabelecemos, para a nossa pesquisa, o objetivo geral de investigar a prática docente do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica no Município do Jaboatão dos Guararapes e, como objetivos específicos: analisar quais os conteúdos, a(s) abordagem(ns) e as atividades musicais empregadas por esses professores nas suas aulas; identificar qual a função que a música exercia nas aulas de música dos anos iniciais das escolas pesquisadas; e coletar dados sobre o pensamento dos professores acerca do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental realizado por professores especialistas.

Para isso, nossa pesquisa realizou observações das aulas de música de dois professores, entrevistas com esses profissionais e, também, análise documental. Posteriormente, foi realizada análise dos dados coletados no campo, que nos levou a compreender como têm sido as aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental, pois entendemos ser importante saber até que ponto, por meio das aulas de música, a prática docente está sendo pensada para potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos musicais.

Portanto, estruturamos esta dissertação com o primeiro capítulo intitulado “A ensinagem-aprendizagem e o ensino de música nos anos iniciais”, em que trazemos os referenciais teóricos que nos serviram de base para compreender o nosso objeto de pesquisa: a

prática docente de professores de música nos anos iniciais. Nele, abordamos o contexto da educação básica, possibilitando um entendimento mais amplo da sua dinâmica, tratando, também, dos anos iniciais e da sua relação com a legislação, abordando processos de ensino e aprendizagem. Também, debatemos a prática docente, procurando identificar elementos de análise a partir do que tratam os referenciais teóricos com os quais trabalhamos.

No segundo capítulo, intitulado “Ensino de música e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental”, tratamos da revisão de literatura. Relacionamos trabalhos de pesquisa que contribuíram para um melhor entendimento do atual panorama do ensino de música, a partir de temas que vinham sendo estudado na área do ensino de música e que estivessem relacionados à nossa pesquisa. Subdividimos o capítulo em três partes para melhor abordar as seguintes questões: “O ensino de música no ensino fundamental”, “O ensino de música e suas práticas nos anos iniciais” e “O ensino de música em escolas de tempo integral”.

A metodologia, com os aspectos referentes ao tipo, campo e técnicas de pesquisa, bem como as questões éticas e descrição de como se deu a análise de dados, foram abordadas no terceiro capítulo. Nele procuramos relatar como se deu a pesquisa, descrevendo o processo de inserção no campo, do contato com o Coordenador do Ensino Fundamental e com a Coordenadora de Música da rede de ensino, além dos trâmites administrativos da autorização para realizar esta pesquisa. Também explicamos como se deu a escolha dos dois professores pesquisados e relatamos as suas características e as das escolas nas quais atuavam. Ainda na metodologia, no Tópico “Procedimentos da análise”, abordamos como foi realizado o tratamento dos dados coletados no campo de pesquisa. O quarto capítulo, intitulado “Prática docente de professores de música dos anos iniciais do ensino fundamental” é destinado à análise de dados e as considerações finais constituem o quinto capítulo.

Assim, impulsionado por questionamentos surgidos no contexto do ensino de música nos anos iniciais, acreditamos que estar atento às questões que cercam a prática docente pode ser importante, pois entendemos que “essas questões desafiam o educador a pensar outras formas de sistematizar o conhecimento considerando o desejo e o prazer de se conhecer algo” (KLEBER, 2000, p. 87). Dessa forma, procuramos compreender o atual cenário no qual se encontra a educação musical, focando no ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, entendendo de que forma ele contribui, ou não, para o aprendizado significativo dos conteúdos musicais e a construção de competências.

2 A ENSINAGEM-APRENDIZAGEM E O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS

Iniciaremos este capítulo abordando conceitos que fazem parte do ensino que acontece nas escolas de educação básica. Para tanto, trazemos o conceito de ensinar que, segundo Anastasiou e Alves (2015), é

um dos elementos básicos de discussão da ação docente [e] refere-se ao ensinar, ao aprender e ao apreender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas, ouvindo-se até de professores afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 17).

As autoras ressaltam, ainda, a diferença que existe entre aprender e apreender. O primeiro verbo está relacionado com uma ação passiva, onde a informação é recebida de maneira que se possa retê-la, onde se toma conhecimento de algo, sem que aconteça, necessariamente, uma ação por parte de quem a recebe. O segundo, embora derivado do primeiro, está relacionado com uma ação ativa pois “ para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 19). Ainda sobre este ponto, complementam dizendo que

é preciso distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. Se for apenas *receber a informação de*, bastará passá-la por meio de exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação.

No entanto, se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, superando o *aprender*, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 19, grifos das autoras)

Dessa forma, as autoras nos mostram que a prática docente de uma/um professora/or pode ser repensada quando se trata de realizar uma aula, de maneira que o ato de apreender não se torne uma ação passiva, apenas um ato de receber informação de alguém, e isolada, unilateral, onde uma parte apenas emite a informação e a outra apenas a recebe. A/O professora/os pode, portanto, estruturar as suas aulas de modo que elas aconteçam de forma ativa, com ações conjuntas entre elas/eles e as/os estudantes.

Daí a necessidade atual de revisar o “*assistir a aulas*”, pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte do estudante exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O *assistir* ou *dar* aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surge as necessárias formas de atuação do professor com o estudante sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de

estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 19, grifos das autoras)

Anastasiou e Alves (2015), ainda se referindo ao ato de ensinar, lembram que esse verbo “do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento” (ibidem, p. 18). Elas também ressaltam que assim “como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (ibidem. grifo das autoras).

Dessa forma, as autoras chegam ao conceito de ensinagem, um processo de construção do conhecimento que necessita de uma ação intencional de ensino e de uma apreensão efetiva, em que o termo é usado para

[...] indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 19).

As autoras seguem dizendo que ensinagem é um “termo adotado para significar uma situação de ensino que necessariamente decorra a aprendizagem” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 20). Assim, o conceito é empregado quando existe a intenção de se ensinar, conforme proposto nas escolas de educação básica, diferente do que acontece na educação informal, onde a aprendizagem se dá sem que haja a intenção de construção de conteúdos. As autoras ainda comentam que o processo de ensinagem se trata de

uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 20).

Entretanto, ao entender que a construção de conhecimento se dá por processos complexos, que envolvem questões que vão além dos muros da escola, constituída por influências pessoais e ocorrendo em espaços formais ou não, onde professoras/es e estudantes fazem parte do processo de maneira conjunta, Souza (2009) agrega o conceito de ensinagem à aprendizagem de modo a referenciar que “a educação é toda atividade cultural na qual se dá um processo de ensinagem-aprendizagem, escolarizado ou não escolar (não formal e informal)” (SOUZA, 2009, p. 50). O autor, ainda se referindo ao processo de construção de conhecimento, relata o seguinte:

não a restrinjo [...] ao processo que sofrem as crianças e/ou adolescentes numa determinada sociedade; nem muito menos ao que se dá na instituição escolar tal como é conhecida atualmente. A ação pedagógica é tão antiga quanto o próprio ser humano. Nasce com ele. É-lhe conatural. Inicialmente difusa, vai-se formalizando até atingir o grau de estruturação e formalização que adquire no mundo atual (SOUZA, 2009, p. 50).

Portanto, ao entender que a prática docente é resultante de variáveis (cf. ZABALA, 1998), bem como constituída a partir da *práxis* pedagógica, levando-se em consideração influências, que sejam pessoais, acadêmicas ou culturais (cf. SOUZA, 2009), entendemos ser adequado abordar, neste texto, o termo ensinagem-aprendizagem (cf. SOUZA, 2009) ao tratar da prática docente que acontece em escolas de educação básica.

2.1 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: “PARA ENSINAR, NÃO BASTA TOCAR”²

O conteúdo Música, assim como qualquer outro conteúdo trabalhado em sala de aula, não existe de forma isolada no processo de ensino e aprendizagem. Ele está cercado de forças que precisam ser entendidas e refletidas, bem como realizadas as ações definidas como pertinentes, de acordo com o contexto de uma escola de educação básica e de tudo que, literalmente, a cerca. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Leis que a atualizam e a complementam, as Resoluções, as Diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, são elementos que podem fazer parte da constituição de uma prática docente de uma/um professora/or em sala de aula.

Temos, ainda, as mães, os pais e/ou responsáveis legais além de outros agentes que formam a comunidade da qual a escola faz parte, bem como a prática pedagógica³, como forças que atuam de formas variadas e que definirão o real posicionamento do ensino de música no contexto de educação básica.

² PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar. 2007.

³ A prática pedagógica é a “ação coletiva, realizada institucionalmente, [e] conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). Cada um dos polos que a constituem conformam complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares de sujeitos sociais (docente, discentes e gestores) e de conteúdos/conhecimentos por meio de suas respectivas práticas (docentes, discente e gestora) que se inter-relacionam para garantir o quarto pólo da complexidade: conhecimentos ou conteúdos (gnosiologia; epistemologia) a serem construídos ou trabalhados (conteúdos pedagógicos: educativos, instrumentais e operativos) por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente” (SOUZA, 2009, p. 35-36).

Para tanto, faz-se necessário que a/o professora/or esteja ciente da existência e da ação dessas diversas forças que influenciam na sua prática docente, modificando sua posição e sua importância no currículo escolar, ora de uma maneira, ora de outra, a depender de qual força terá maior ou menor intensidade. Isso evoca a importância da/o professora/or ter uma postura reflexiva na sala de aula diante das questões que existem em relação à prática docente e às variáveis que a cercam e nela interferem.

Zabala (1998), ao descrever sobre a prática educativa, nos fala “do papel que temos como pessoas que ensinam” (ibidem, p. 10) e da importância de uma postura reflexiva constante acerca da prática em sala de aula. Dessa forma, o autor ressalta que:

[...] os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são **profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações**, a fim de reconduzi-las no sentido adequado (ZABALA, 1998, p. 10, grifo nosso).

A formação da/o professora/or terá grande peso nessa postura reflexiva sobre a sua prática docente nas aulas de música na educação básica. Penna (2007), ao ressaltar a importância da formação e do quanto ela será significativa para um bom resultado das aulas de música, relata que “mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção [de formação de professores de música], muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais” (ibidem, 2007, p. 51). Também afirma que “isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente” (ibidem). É válido destacar ainda na fala desta autora que:

sem dúvida, a idéia de que, **para ensinar, basta tocar** é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. [...] Este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como **referência legitimada para o ensino de música**. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, **sem maiores questionamentos**, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p. 51, grifo nosso).

Essa preocupação com uma prática docente que acontece nas aulas de música em escolas de educação básica, nos padrões formativos de quem estudou música nos modelos tradicionais, baseado no domínio da leitura e escrita e em busca de um virtuosismo (PENNA, 2007, p. 51), como já mencionado anteriormente, também é abordada por outras/os autoras/es.

Souza (2002) comenta que, graças à sua ideologia, o canto orfeônico deu, no período de 1930 a 1950, certa segurança aos educadores no tocante à importância da música nas

escolas. Contudo, “parece que ainda não se vê outras possibilidades para além do canto (coral) nas escolas” (ibidem, p. 23). Assim, encontramos vários educadores musicais em escolas de educação básica, repetindo, nas suas aulas, o padrão de ensino tradicional de música, uns inspirados nos tempos idos do canto orfeônico, outros, no processo musical pelo qual passaram nas suas formações instrumentais.

2.2 *HABITUS* CONSERVATORIAL E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA

A formação do professor, a manutenção de um padrão tradicional de ensino e a influência que essas questões têm no resultado da sua prática docente também são abordadas por Pereira (2014) ao falar do *habitus* conservatorial, que ressalta posturas docentes musicais que podem ser reavaliadas e repensadas acerca dos conteúdos abordados e das metodologias utilizadas nas aulas de música. Pereira (2014) trata o *habitus* a partir do conceito de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, ao explicar que “o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato” (BOURDIEU, 2009, p. 93 apud PEREIRA, 2014, p. 92). Segundo Pereira (2014),

o *habitus* conservatorial seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia (PEREIRA, 2014, p. 94).

Essa incorporação mencionada por Pereira (2014) chama atenção ao percebermos a legitimação que a/o professora/or, em sua prática docente, assim como também a escola, por meio da sua prática pedagógica, pode fazer distinções de um gênero musical específico em detrimento de outros. A valoração da música erudita europeia que, ao ser entendida por professoras/res e pela escola como música de bom gosto, de boa qualidade, como música maior, toma destaque perante outros gêneros musicais. Essa questão é discutida por Pereira (2014) ao abordar o *habitus* conservatorial e a sua influência na prática docente da/o professora/or de música em escolas de educação básica.

O ensino de música ainda é pouco pensado para além das notas musicais, priorizando-se um ensino mais técnico. Pereira (2014) lembra que, na formação da/o professora/or de música, “este mesmo *habitus* faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo. Dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita” (PEREIRA, 2014, 95). Assim, existe a possibilidade dessa concepção acadêmica relatada por

Pereira (2014) fazer parte dos conceitos que os egressos dos cursos de Licenciatura em Música levam para a sala de aula através da sua prática docente.

A cultura musical é repleta não só de melodias, mas também de ritmos e instrumentos/timbres. Ela traz, já na origem dos seus diversos gêneros musicais, um retrato dos contextos sociais, econômicos, políticos, entre outros, que possa estabelecer relações. Em uma cultura agraciada por uma pluralidade de gêneros musicais, como a nossa, podemos dizer que teremos vários retratos desses contextos e, por isso mesmo, não podemos limitar o ensino de música em escolas de educação básica às notas musicais ou, simplesmente, ao conhecimento de instrumentos tradicionais que compõem grupos instrumentais.

Entendemos, então, que o ensino de música nas escolas de educação básica pode ser pensado para além das notas musicais, para além do conhecimento de instrumentos musicais ou da identificação e localização desses instrumentos em uma orquestra ou outras formações musicais. É comum que os conteúdos ensinados nas aulas de música tenham referência eurocêntrica. O repertório usado nas aulas ou adaptado ao nosso contexto, a história contada, os instrumentos abordados, e, até mesmo, a técnica empregada nos instrumentos e nas composições têm referência da música europeia.

Portanto, Pereira (2014) descreve que os conteúdos aprendidos nos conservatórios, em cursos de formação dos quais participaram professores de música, são reforçados na sua formação superior em cursos de licenciatura, sendo, posteriormente, levados às escolas nas aulas de música. Sobre isso o autor ressalta que

o *habitus* conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais⁴ em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (PEREIRA, 2014, p.95, grifo nosso).

Assim, percebemos a influência que pode causar o *habitus* conservatorial na prática docente da/o professora/or de música, complementando, ainda, com o entendimento de que “a elite cultural – detentora do poder de seleção e de legitimação da cultura oficial – rechaça os

⁴ Conceito do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, em que “diferentes práticas culturais (alimentação, indumentária, decoração, esporte, lazer [, arte/música], etc.) que compõem o estilo de vida dos indivíduos e dos grupos sociais serão encaradas como sistemas classificatórios que opõem o ‘bom gosto’ ao gosto ‘vulgar’, configurando estratégias de distinção nas lutas simbólicas e cotidianas pela classificação social” (NOGUEIRA, 2017, p.104).

produtos da cultura de massa a partir da construção de pressupostos estéticos supostamente neutros, autônomos, autênticos, que validam a música erudita” (PEREIRA, 2014, p.95).

Temos, portanto, a legitimação de um repertório musical específico que é, em parte, resultado de um processo de formação musical, construído ao longo do processo formativo dessa/e professora/or de música. Desse modo, o referencial musical que a/o professora/or de música traz da sua formação pode influenciar a sua decisão ao selecionar quais das/os estudantes apresentam uma musicalidade diferenciada, um destaque artístico, uma genialidade musical. Esse mesmo referencial também influenciará na avaliação dos resultados finais obtidos pelas/os estudantes de acordo com o desempenho demonstrado em relação às músicas contidas no repertório selecionado. Pereira (2014) ressalta que

seria mais produtivo, portanto, trabalhar a partir da realidade dos alunos e procurar desenvolver o seu senso crítico, tendo como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano (PEREIRA, 2014, p. 98)

O autor demonstra, então, sua inquietação com o *habitus* conservatorial ao mencionar que ele vem dos cursos de formações, no momento em que lembra que esses cursos “deviam formar professores para atuação, em especial, nas escolas de educação básica, mas cujos currículos parecem desconsiderar a realidade musical dessas escolas e, principalmente, de seus alunos” (PEREIRA, 2014, p. 91).

Todavia, Queiroz (2013), ao falar sobre a função que a escola exerce na sociedade, destaca que “mesmo sendo definida pela sociedade e por padrões culturais, a escola não é passiva nessa relação [entre cultura, escola e sociedade], sendo ao mesmo tempo determinada pela cultura e também determinante dela” (QUEIROZ, 2013, p. 97). Enquanto determinante da cultura, ela pode legitimar qual música será eleita como sendo de qualidade, de bom gosto, fazendo uso dessa escolha para referenciar o entendimento do ensino de música nas escolas de educação básica.

Tendo em vista que, para Queiroz (2013), “a escola é um elemento da cultura, que existe para cumprir uma função na sociedade, atendendo anseios e definições social e culturalmente definidas” (QUEIROZ, 2013, p. 97), reafirmando o poder de legitimação que a escola pode exercer, Pereira (2014) lembra que “dessa forma, cria-se uma estrutura curricular de estudo da música que, por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas com a vida dos alunos” (PEREIRA, 2014, p. 95).

Dessa forma, podemos perceber que a/o professora/or pode procurar ferramentas que a/o ajude a quebrar as amarras do *habitus* conservatorial, uma vez que essa postura pode fazer

parte da formação do educador, mas que não se faz necessária que esteja presente, exatamente da forma que lhes foi passada, na prática educativa dessa/e professora/or. A formação reflete nas ações da/o professora/or e, conseqüentemente, nas suas aulas; e, por isso mesmo, carece constantemente de reflexões, bem como de ações, nesse período de pós formação. Entretanto, diante de um contexto de uma presença musical larga e multifacetada, como descrito por Penna (2007, p. 51), e já mencionado neste texto ao se referir à música na vida cotidiana, percebemos que, de modo geral, o ensino de música em escolas de educação básica tem buscado sintonia com a contextualização dos conteúdos ensinados às/aos estudantes.

Queiroz (2013) nos lembra que “as relações entre cultura, sociedade, música, escola e formação humana não podem ser tratadas de forma estanque” (ibidem, p. 97) e, para tanto, é preciso preocupação com a ligação que os assuntos estudados têm com o cotidiano dos estudantes, qual a sua importância e até que ponto as/os representam. Ainda que essa preocupação não seja posta em prática ou não se faça presente em todos os currículos, de todas as escolas, esse entendimento pode se fazer presente no pensamento educacional aplicado no espaço escolar.

Ainda sobre as relações existentes entre a vida cotidiana das/os estudantes e o processo de ensino e aprendizagem de música que ocorre na escola de educação básica, Penna (2007) ressalta a “larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana” (ibidem, p. 51) e Queiroz (2013), por sua vez, comenta que o espaço escolar é concebido como “um contexto essencial para a formação humana [e], conseqüentemente para a cultura” (QUEIROZ, 2013, p. 99). Dessa forma, podemos perceber que separar o contexto da vida cotidiana das/os estudantes do contexto escolar pode distanciar os referenciais dessas/es estudantes da forma humana mencionada por Queiroz (2013).

Pereira (2014), destacando a importância da prática docente, referente à relação entre o cotidiano das/os estudantes e da escola, ressalta a importância de uma constante reflexão acerca das ações realizadas em sala de aula, dizendo que “ao contextualizar o conhecimento musical acabamos por nos confrontar com outro tipo de música presente no cotidiano da sociedade. Uma música que é geralmente definida em oposição à erudita: a música popular” (ibidem, p. 97), formada por uma diversidade de gêneros musicais, representantes das/os estudantes frequentadores das escolas.

Dessa forma, os autores mencionados demonstram a importância de se trabalhar a diversidade cultural na sala de aula, entendendo ser relevante que existam, por parte da/o professora/or, reflexões sobre a prática docente no ensino de música na educação básica, para que, assim, as/os estudantes possam entender as questões musicais da sua cultura e de outras,

que vão além dos contextos musicais e até mesmo da sua vida social como um todo. Entretanto, Pereira (2014) ressalta que o ensino tradicional tem suas qualidades e serventia para o campo do ensino de música ao dizer que

não somos contra a prática conservatorial que, apesar de todas as críticas que tem sofrido, apresenta inúmeras qualidades para a formação de artistas para o campo artístico musical. **O que nos incomoda é observar que essa formação de artistas é privilegiada mesmo quando se trata da formação de professores para a escola regular**, cuja função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos (PEREIRA, 2014, p. 95, grifo nosso).

Penna (2007, p. 51) também não descarta a possibilidade de formação musical pelo modelo tradicional, considerando que músicos de instrumentos tradicionais podem ser formados por outros instrumentistas, lembrando que essa formação terá, como foco, a prática solista e seguirá em busca do virtuosismo. Contudo, mesmo considerando a funcionalidade desse método, Penna (2007) nos questiona sobre esse modelo:

mas qual o alcance dessas práticas pedagógicas? [Pois,] enquanto isso, diferenciadas manifestações musicais têm intensa presença na vida cotidiana do mundo contemporâneo, onde cumprem diferentes funções significativas, constituindo um imenso e diversificado patrimônio musical. **E na escola de educação básica? A educação musical das crianças e jovens é apenas “informal”** (PENNA, 2007, p. 51, grifo nosso).

Essas ressalvas, relacionadas com o valor que tem o ensino tradicional, focado na formação de instrumentistas, quanto aos questionamentos acerca de um ensino conservatorial em escolas de educação básica, feitos por Penna (2007) e por Pereira (2014), demonstram preocupação com a formação da/o professora/or de música e, conseqüentemente, com a sua prática docente nas aulas de música. Contudo, tendo em vista o segmento que aqui pesquisamos, é interessante que essa forma de olhar o ensino seja focada nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que possamos melhor entender as suas complexas variáveis.

2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS ANOS INICIAIS

Dentre as diversas forças que atuam como variáveis, influenciando a configuração da prática docente de um professor de música, em uma escola de educação básica, temos a legislação. Assim como já mencionado neste texto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN – e as demais Leis relativas à ela, as Resoluções e as Diretrizes, oriundas dos Conselhos de Educação, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs – e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, são exemplos de legislação

que participam da construção da prática docente de um professor de música em escolas de educação básica.

Contudo, neste subtópico, discutiremos questões relativas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, por entender que os demais itens da legislação já foram abordados em outro momento deste texto. Também entendemos ser importante trazer questões relativas à BNCC, tendo em vista que a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no Parágrafo único, do Art. 15, prevê que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017b, p. 11), período em que aconteceu esta pesquisa.

Em entrevista concedida ao site Música & Mercado, Hentschke (2017) comenta que

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento referência que vai nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil em todas as áreas que compreendem a Educação Básica. Depois de aprovada, irá balizar a confecção de diretrizes estaduais e municipais e projetos político-pedagógicos nas escolas (HENTSCHKE, 2017).

Romanelli (2016) lembra que “a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular não reflete uma iniciativa de um governo particular, já que é uma exigência legal prevista pela LDBEN em seu artigo 26º” (ibidem, p. 478), onde estabelece que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, grifo nosso).

A BNCC também trata da diversidade de estudantes, considerando as suas diferenças e, sobre isso, Souza (2017) entende que o texto é “uma proposta que sugere a equidade do ensino na Educação Básica em todo o território nacional” (ibidem, p. 69). Assim, para a BNCC, “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que **pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes**” (BRASIL, 2017a, p. 15, grifo nosso). O texto da BNCC continua destacando o entendimento da equidade, dizendo que

de forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2017a, p. 15-16)

A estrutura da BNCC para a Educação Básica é constituída a partir das Competências gerais. Com base nessas competências, cada Área do conhecimento tem estabelecida as suas Competências específicas de área. Então, temos os Componentes curriculares e as suas Competências específicas de componente. Ao descrever a estrutura de componentes curriculares da BNCC Souza (2017) comenta que

a Arte é considerada uma forma de linguagem sendo um dos componentes curriculares da área de Linguagens. Por sua vez, ela é composta de unidades temáticas formadas por quatro de suas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (SOUZA, 2017, p. 70).

Aqui, temos as competências específicas para o ensino de Arte no ensino fundamental. Sendo as mesmas para os anos iniciais e finais, essas competências são articuladas com as competências gerais propostas pela BNCC e com as da área de linguagens. Assim, as competências específicas que o componente curricular deve garantir à/ao estudante de Arte são:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2017a, p. 196).

A inclusão dessas quatro linguagens artísticas é vista, por Romanelli (2016), como um dos avanços trazidos pela BNCC, por entender que essa inclusão representa “um alinhamento com a legislação federal, em especial com a Lei 13.278/2016 que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens [...] e que foi promulgada um mês após a segunda versão da BNCC” (ROMANELLI, 2016, p. 480).

Apesar de entender o valor da presença das quatro linguagens no texto apresentado pela BNCC, Romanelli (2016) destaca que a cultura da polivalência no ensino de Arte precisa ser superada, lembrando que, no texto,

destaca-se uma realidade contraditória, pois o componente curricular engloba quatro linguagens e é atribuição de um professor do componente curricular “Arte” que deve abordar todas elas. Se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori. Esse ponto fragiliza o ensino de arte quando exige tacitamente que a atividade docente ocorra sem o domínio de área, fato que se confirma pela maioria dos editais de concursos para professores de Arte que exigem domínio de conhecimento nas quatro linguagens artísticas (ROMANELLI, 2016, p. 480).

Hentschke (2017) também entende que “a BNCC/Arte, da forma como está redigida, pressupõe um professor para assumir o componente curricular Arte e ministrar conteúdos das quatro ‘linguagens’ (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança)” (HENTSCHKE, 2017). A autora ainda ressalta que, há anos, os cursos de licenciatura têm formado seus egressos nas áreas específicas. E, ao relacionar o que está no texto da BNCC com o cenário apresentado pelos cursos de licenciatura, os egressos desses cursos e a sua formação, a autora complementa ao dizer que

no Brasil temos mais de 150 licenciaturas em Música e esse licenciado não recebe formação necessária para atuar nas outras Artes. Este é um momento histórico, muito delicado, e as associações de área (música) devem estar em sintonia e buscar pleitos comuns, ou seja, formas legais de garantir que crianças e jovens tenham acesso à aprendizagem musical nas escolas de Educação Básica. Cabe aqui mencionar um documento importante para a área de música: a Resolução nº 2 de 2016. Esta prevê, em cinco parágrafos, que escolas e o poder público devem agir de modo a garantir profissionais licenciados em Música para atuar na Educação Básica (§ 1º Inciso IV). Além disso, espaço físico adequado para a realização das aulas, formação continuada de professores de música, entre outras especificidades. É um documento que versa sobre questões do ensino de música nas escolas, não podendo ser assumido por um professor de Artes Visuais, ou Teatro ou Dança (HENTSCHKE, 2017).

Assim, os entendimentos de Romanelli (2016) e Hentschke (2017), ao mencionarem essa estrutura de componentes apresentada pela BNCC, alinham-se ao da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, que “considera inadequadas as definições da

BNCC de conceber ‘Arte’ como ‘componente curricular’ e, conseqüentemente, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como ‘subcomponentes’” (ABEM, 2016, p. 4). E segue lembrando que

há uma luta histórica das áreas de artes para legitimar, de fato, a inclusão das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como componentes curriculares específicos da educação básica. Componentes que não podem mais estar presentes nos currículos de forma fragilizada, agrupados em uma “disciplina” genericamente definida como “Arte”, ministrada por um professor polivalente. Apesar de o texto da BNCC não tratar de disciplinas e sim de “componentes” e “subcomponentes”, entendemos que considerar Arte como componente e Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como subcomponentes legitima uma distorção historicamente construída na trajetória do ensino das diferentes linguagens artísticas no Brasil (ABEM, 2016, p. 4-5).

Dessa forma, a ABEM (2016) sugeriu que o texto da BNCC apresentasse “Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como quatro componentes curriculares específicos e não como subcomponentes da Arte” (ABEM, 2016, p. 5). E, ainda tratando da formação do professor que assumirá as aulas de música, em parecer encaminhado por Hentschke (2017) à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foi proposto que “nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor unidocente deve contar com o auxílio do professor de música para desenvolver suas aulas e atividades músico-culturais da escola” (HENTSCHKE, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – não trata das questões de caráter didático de maneira direta, não estabelecendo quais os conteúdos e metodologias podem ser empregados nas aulas de música em escolas de educação básica. E, por não tratar desse ponto específico, possibilita uma liberdade que pode gerar diversidade nos objetivos a serem alcançados e competências a serem construídas nas aulas de Música. Portanto, pode ser importante para a construção da prática docente, compreender como a legislação nos sugere referências na construção dessa prática.

A ABEM (2016) ainda destaca o texto da descrição que a BNCC faz da música, que “se limitou a especificar parâmetros vinculados ao processo de formação em música, de forma limitada, se tomarmos como referência as próprias definições dos objetivos mais gerais para a educação básica que orientam o documento da BNCC” (ABEM, 2016, p. 5), propondo, assim, o seguinte texto para a sua apresentação:

a música é uma expressão humana constituída pela organização do som em dimensões estéticas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. De tal forma, o ensino e aprendizagem da música se dá a partir de uma pluralidade de conceitos,

conteúdos e estratégias metodológicas que devem emergir da diversidade de saberes que constituem tal fenômeno culturalmente. Na educação básica, o processo de formação musical deve garantir o direito do estudante de conhecer, vivenciar e produzir música de forma inter-relacionada à diversidade humana e cultural, a fim de desenvolver saberes e conhecimentos artístico-musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (ABEM, 2016, p. 5-6)

Outro ponto que podemos destacar é que “a BNCC propõe [para a área de Arte] que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2017a, p. 192, grifo do autor). As seis dimensões propostas pela Base são: 1) criação – “refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem” (ibidem); 2) crítica – “refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas” (ibidem); 3) estesia – “refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais” (ibidem); 4) expressão – “refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo” (ibidem); 5) fruição – “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (ibidem, p. 193); 6) reflexão – “refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (ibidem, p. 193).

O texto da BNCC ainda diz que essas dimensões têm, como proposta, facilitar o ensino de arte, possibilitando integrar conhecimentos dos componentes curriculares de Arte pois, “uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídas por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (BRASIL, 2017a, p. 193). De modo particular, em relação à música, a BNCC define que

a Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2017a, p. 194).

E segue descrevendo possibilidades de abordagens para as atividades de ensino de música que podem ser levadas para a sala de aula.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical

dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017a, p. 194).

Essas dimensões descritas na BNCC é um outro ponto que Romanelli (2016) considera como avanço. O texto propõe que elas sejam trabalhadas conjuntamente, de maneira que possam caracterizar a singularidade das vivências com as linguagens da Arte.

Essas dimensões que, segundo o documento, não se configuram enquanto eixos temáticos ou categorias, são a **criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão**. Tal proposta parece uma maneira particular de problematizar o ensino da arte destacando uma continuidade das discussões epistemológicas que se difundiram especialmente na década de 1980 e culminaram na construção da abordagem triangular do ensino da arte proposta por Ana Mae Barbosa. [...] [E,] mesmo considerando que esse é um passo inicial e que talvez as dimensões propostas no documento possam ser revisadas, a ideia traduz uma maturidade do ensino da Arte no Brasil que questiona e refuta modelos prontos simplesmente adaptados às nossas escolas (ROMANELLI, 2016, p. 480, grifo nosso).

Os anos iniciais encontram-se localizados em uma sequência, precedidos pela educação infantil e sucedido pelos anos finais do ensino fundamental. Para contribuir com a transição das/os estudantes que ingressam nos anos iniciais, a BNCC sugere que seja assegurada às/aos estudantes “**a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade**, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BRASIL, 2017a, p. 197, grifo nosso). Para isso, a BNCC ainda lembra que

é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, **as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis** (BRASIL, 2017a, p. 197, grifo nosso).

Contudo, o texto da BNCC (BRASIL, 2017a, p. 197) ressalta que o componente Arte contribui tanto com o desenvolvimento da linguagem verbal quanto com a não verbal, ao proporcionar o acesso à leitura, à criação e à produção. Assim, pode se tornar responsabilidade da/o professora/or alinhar os conteúdos e as atividades elencados para as suas aulas de música, de modo a possibilitar essa contribuição com as linguagens.

Assim, a ABEM (2016) entende que, da forma como o texto se encontra, pode possibilitar uma mudança no direcionamento do objetivo do ensino de música no ensino fundamental, transformando-o numa ferramenta de apoio ao letramento, focada na alfabetização. Portanto, a ABEM (2016) ressalta que

a proposta de que todas as áreas de conhecimento devem estar centradas no letramento e na ação alfabetizadora pode, da forma como está redigida, ser

entendida em um sentido restrito, com ênfase no letramento linguístico. De tal maneira, sugerimos que, assim como está especificado na descrição para os “anos finais do ensino fundamental”, essa parte do texto enfatize que o “letramento” deve ser considerado em suas “dimensões artísticas, científicas, humanísticas, literárias e matemáticas (ABEM, 2016, p. 2-3).

A ABEM (2016) ainda sugere os seguintes objetivos para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental:

- 1) Garantir o direito da criança de aprender música fazendo música a partir das diferentes dimensões estéticas e simbólicas que compõem tal fenômeno;
- 2) Garantir o direito do estudante de ter acesso, conhecimento e domínio de conteúdos, conceitos, estruturas estéticas, formas de registros, convenções, entre outros elementos constitutivos da música como expressão artística e cultural em geral;
- 3) Garantir o direito do estudante de partilhar e ter reconhecidos seus conhecimentos, saberes, habilidades, disposições, valores, significados e demais aspectos relacionados à música de modo a ser reconhecido como sujeito, bem como reconhecer o outro;
- 4) Reconhecer, respeitar e interagir com práticas e repertórios musicais presentes nos diferentes contextos que permeiam a vida social do estudante: familiar, escolar, comunitário, midiático, entre outros;
- 5) Compreender e valorizar os diferentes sentidos, valores e significados das práticas e repertórios musicais que caracterizam os diferentes contextos em que os estudantes estão imersos;
- 6) Mobilizar saberes para participar na proposição e na produção de formas de compartilhar práticas musicais, aprendidas nas aulas, com a comunidade escolar e a sociedade, ampliando as distintas interações sociais mediadas pela música;
- 7) Identificar e analisar práticas sociais mediadas pela música nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como: de gênero, etnia, religião, classe social, raça, entre outras;
- 8) Mobilizar conhecimentos e saberes na interação com diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical (ABEM, 2016, p. 6-7).

Os objetivos sugeridos pela ABEM (2016), pensados para os anos iniciais do ensino fundamental, não fazem parte de forma literal do texto da versão final da BNCC. O que é apresentado é uma relação de competências específicas do componente Arte, já descrita neste subtópico, direcionadas de modo geral a todo o ensino fundamental, sem relação específica com os anos iniciais e nem com o ensino de música.

O que é proposto pela BNCC para o segmento do 1º ao 5º Ano está descrito no quadro da Unidade Temática: Música, que prevê os seguintes objetos de conhecimento e habilidades, conforme descrito a seguir:

Quadro 1 – Objetivos e habilidades da Unidade Temática: Música.

<i>Objetos de conhecimento</i>	<i>Habilidades</i>
Contexto e práticas	Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

Elementos da linguagem	Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Materialidades	Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Notação e registro musical	Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Processos de criação	Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017a, p. 200-201).

A BNCC também destaca o papel protagonista da/o estudante dos anos iniciais ao ressaltar que os processos “demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão” (BRASIL, 2017a, p. 56-57).

Embora a BNCC trate do “processo de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 25), sugerindo possibilidades de atuação, podemos tratar aqui do significado que a profissão de professora/or tem para as/os profissionais que a exercem. E, para tanto, Lima (2012) realizou pesquisa em escolas públicas do interior do estado de São Paulo, onde a pesquisadora identificou, a partir de relatos de professores dos anos iniciais, que

o significado de ser professor é ressaltado pelos sujeitos pesquisados mediante **o domínio das áreas do conhecimento do currículo nacional dos anos iniciais, além do destaque para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar**. Entretanto, muitos professores mesmo sendo polivalentes afirmam que **focalizam em seu trabalho principalmente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática**. Importante destacar que essas áreas são as que compõem as avaliações externas atualmente (SARESP e Prova Brasil) e são as que possuem maior carga horária nas matrizes curriculares (LIMA, 2012, p. 151, grifo nosso).

A autora também identificou, nos dados coletados com os professores pesquisados, dificuldades na prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, ao relatar que

os desafios concentram-se prioritariamente sobre a ausência da família na escolaridade do filho, a diversidade dos alunos em virtude da democratização do ensino e, em menor intensidade, os cursos de formação de professores em nível superior, a desvalorização da escola pública e do professor, a estrutura do sistema educacional brasileiro (LIMA, 2012, p. 148).

Ainda se referindo às dificuldades relatadas pelos professores, Lima (2012) destaca que “em virtude das mudanças sociais, além de ser um profissional professor, tem que exercer diariamente na escola diferentes papéis, como ser mãe, pai, psicólogo, médico, família, artista, e outros” (ibidem, p. 153). Ainda é relatado pelos professores pesquisados, como sendo uma responsabilidade da sua atuação profissional em sala de aula, “a formação integral [que] consiste em formar o aluno como sujeito crítico e questionador, discutir as questões sociais e a formação da cidadania, propiciar-lhe compreender a sociedade atual e atuar em sua transformação” (LIMA, 2012, p. 152). Segundo Lima (2012), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN – estabelece que

a educação integral representa uma meta na legislação educacional. Na LDB/96, a Educação (art. 2º) tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na Educação Básica (art. 22), o foco é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LIMA, 2012, p. 152).

A partir dessas propostas sugeridas na LDBEN, a autora entende que os objetivos apresentados “reforçam a ideia de que é papel do professor não apenas a transmissão do conhecimento, mas a formação integral, o desenvolvimento pleno do aluno, com ênfase na formação da cidadania, continuidade dos estudos e qualificação para o trabalho” (LIMA, 2012, p. 152).

Portanto, podemos observar o quanto a Base Nacional Comum Curricular pode influenciar na prática docente das/os professoras/es de música. Embora ela funcione como um documento de referência para o ensino nas escolas (HENTSCHKE, 2017), como já mencionado neste subtópico, e não como uma lei que deve ser cumprida à risca, a sua existência, bem como as críticas das autoras e dos autores aqui mencionados, pode fazer parte do que as/os professoras/es levam como prática para as suas aulas de música. Dessa forma, relacionamos aqui mais uma variável que pode constituir a prática docente. Percebemos, então, que a prática docente se encontra cercada de variáveis que podem influenciar o resultado final da atuação da/o professora/or na sala de aula, a depender da força exercida pelo texto contido na BNCC.

As questões trazidas neste capítulo mostram que, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, existem variáveis que influenciam a prática docente da/o professora/or que atua nesse segmento. As responsabilidades atribuídas às/aos professoras/es, assim como descrito neste subtópico, podem interferir na sua prática docente. Portanto, é a prática docente que abordaremos agora, com o intuito de compreender o seu funcionamento, de forma que

possamos refletir sobre melhores maneiras de ensinar música nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica.

2.4 AS VARIÁVEIS DA PRÁTICA DOCENTE

Diante da complexidade das variáveis existentes no processo educativo, é preciso saber identificá-las para poder reagir a elas e agir adequadamente (ZABALA, 1998, p. 14). Dessa forma, o autor questiona se a/o professora/or dispõe dos conhecimentos necessários para realizar as avaliações adequadas e necessárias às melhorias do conhecimento e da experiência, inerentes à profissão da/o professora/or, em busca de racionalizar a sua prática, alertando que

na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa (ZABALA, 1998, p. 13).

Zabala (1998, p. 15) entende, também, a necessidade de referências que ajudem na compreensão que uma/um professora/or deve ter dos processos educativos e sobre os caminhos que deve seguir para a melhoria da sua prática educativa, comparando a área de atuação de profissionais que trabalham com questões complexas, a exemplo da área da educação.

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referências que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula (ZABALA, 1998, p. 15).

Zabala (1998, p. 15) alerta, ainda, que precisamos reconhecer que a/o professora/or faz parte de um modelo profissional que atua com seus processos “numa cultura profissional baseada no pensamento estratégico, acima do **simples aplicador de fórmula** herdadas da tradição ou da última moda” (ibidem, grifo nosso). Portanto, o autor segue relatando que

nosso argumento [...] consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Sabemos muito pouco, sem dúvida, sobre os processos de ensino/aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se inter-relacionam. **Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.** (ZABALA, 1998, p. 15, grifo nosso).

Portanto, entendemos que se faz necessário que a/o professora/or tenha conhecimento das variáveis que se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem. Conhecer, identificar e avaliar essas variáveis não é uma tarefa fácil mas possibilita à/o professora/or uma ação mais efetiva na busca por racionalizar a sua prática docente. Conhecer as variáveis, ao ponto de poder identificar a sua presença no processo educativo, bem como avaliar a sua atuação no referido processo pode ser importante uma vez que “os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem” (ZABALA, 1998, p. 16).

Assim, na busca por melhor identificar e entender as variáveis existentes na área educacional e, conseqüentemente, os caminhos que devem ser traçados para uma boa prática docente, é pertinente que entendamos, por uma ótica profissional, as nuances existentes nessa área de atuação do ensino em escolas de educação básica. Zabala (1998), diante dessa perspectiva profissional da educação, alerta que

um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. **Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.** A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas (ZABALA, 1998, p. 13, grifo nosso).

Ainda pensando profissionalmente no processo de ensino e aprendizagem, o autor segue dizendo que “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas” (ZABALA, 1998, p. 13). Dessa forma, percebemos o caráter profissional que Zabala (1998) dá ao ato de ensinar, à prática docente, assim como também podemos entender a necessidade de uma constante capacitação para um bom exercício da profissão, de maneira a estar sempre preparadas/os para identificar, refletir e agir diante das variáveis de uma prática docente.

Contudo, o caráter profissional de uma/um professora/or também pode ser influenciado pelas referências pessoais de cada um e resultante delas. E isso é abordado por Souza (2009) ao tratar da *práxis* pedagógica.

A formação de qualquer pessoa ou profissional, inclusive da educação, não resulta de uma prática docente, mas de uma *práxis* pedagógica não apenas de uma instituição, mas de várias. Uma professora ou um professor não se forma por meio da prática de um docente, ainda que um ou outro possa ter sido decisivo nesse processo. A formação de um professor também não provém da ação, ainda que conjunta, de docentes da Educação Superior, mas da *práxis* pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras

experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida de seus ambientes culturais (SOUZA, 2009, p. 23).

O autor ainda revela que a defesa da sua hipótese “se situa na compreensão de que a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica” (SOUZA, 2009, p. 24), e chama a atenção para o cuidado em não reduzir o entendimento desse contexto apenas à prática docente. Portanto, ressalta que

a professora e o professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz (SOUZA, 2009, p. 24).

Ainda separando o entendimento das funções inerentes à prática pedagógica e à prática docente, Souza (2009) comenta sobre autores que tratam desses espaços de maneira conjuntas, ao mencionar que eles,

mesmo percebendo a complexidade da sala de aula e sua inserção na instituição escolar e num determinado contexto cultural, reduz[em] a prática pedagógica à ação do docente em sala de aula. Não será atribuir demasiado peso à ação docente e esquecer que a contribuição à formação humana do sujeito humano é responsabilidade da agência formadora, portanto da instituição, e não apenas de um docente ou do conjunto de seus educadores? E mais: para a realização da ação do docente, supõem-se a ação do discente e a ação de produção do conhecimento ou o trabalho com os conteúdos. E, ainda, que esse processo acontece, quase sempre, no interior de uma instituição representada por seus gestores (SOUZA, 2009, p. 25-26)

Souza (2009), então, vai além das questões da formação acadêmica e do fato da prática docente ser uma parte integrante da prática pedagógica que acontece em uma escola. Ele trata da prática docente levando em conta as referências pessoais que as/os professoras/es levam para a sua ação em sala de aula, mostrando que esses referenciais pessoais também podem participar da composição do seu perfil de professora/or e, conseqüentemente, das suas ações pedagógicas.

Para tanto, o autor ressalta que essa formação é ampla, não se prendendo à formação acadêmica nem à prática pedagógica na qual está inserida a prática docente e, dessa forma, diz que essa formação

é resultante de um conjunto de práticas que se realizam na escola de Educação Básica e/ou de Educação Superior, naturalmente da prática docente, mas também da própria prática discente e da prática gestora, bem como da prática epistemológica. E, certamente, ainda influenciam, nessa formação, outras práticas sob as quais o formando vive sua existência, quais sejam as práticas especificamente econômicas, políticas, institucionais, juvenis e sociais, numa expressão, suas experiências culturais (SOUZA, 2009, p. 28).

Portanto, a partir da “interconexão das práticas dos diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras” (SOUZA, 2009, p. 29), as quais podem contribuir para a formação de uma/um professora/or, Souza (2009) relata a *práxis* pedagógica como sendo

a ação institucional da agência formadora de quaisquer formações, inclusive da formação de professores, de que esteja encarregada por uma sociedade ou por setores dessa sociedade. Isso nos leva, portanto, a propor uma outra compreensão de *práxis* pedagógica que não é a prática do docente, [...]. Se se cunhou a expressão prática pedagógica ou *práxis* pedagógica, ela não pode ser relativa apenas, repito, à ação do professor, pois para esta já contamos com o conceito de prática docente que parece ser suficiente a fim de compreender, analisar e reinventar o fazer das professoras e dos professores (SOUZA, 2009, p. 29).

Souza (2009) ainda lembra que “em nossa cultura sobressai, quase que exclusivamente, a instituição escolar como responsável pela educação, correndo-se o risco de reduzir a educação à escolarização” (ibidem, p. 34), ressaltando, assim, que muitas são as instituições que contribuem para o processo de formação. Dessa forma,

assume-se que a *práxis* pedagógica seja um *tempus* e um *lócus* de realização intencional e organizada da educação. Um *lócus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidades e objetivos) de forma escolar ou não escolar. Um *tempus* de maturação emocional, operativa e intelectual na busca de um *status* social e posição cultural (SOUZA, 2009, p. 34).

Reforçando o contexto de um processo coletivo de formação, Souza (2009) destaca que os conteúdos trabalhados nas escolas são estabelecidos pelas secretarias de educação, sejam elas de âmbito estadual ou municipal, além das ações normativas estabelecidas pelos conselhos de educação. Assim, complementa lembrando que essa padronização acontece por meio de

livros, chamados de didáticos, que determinam as ações na sala de aula, a partir dos tais programas que constituem o desassossego tanto dos professores como das escolas e mesmo das próprias secretarias e ministérios porque são alvos de testes, provas ou exames confundidos com meios de avaliação, quando não com a própria avaliação. E, a partir deles, as escolas são classificadas e, sobretudo, os alunos (SOUZA, 2009, p. 36).

Podemos, portanto, perceber que as variáveis existentes no processo de ensino e aprendizagem vão além dos limites físicos de uma escola, influenciando a prática pedagógica, mas, também, a prática docente que dela faz parte. Essas variáveis podem ser levadas em conta quando da análise da prática de uma/um professora/or, de modo a possibilitar um entendimento mais amplo das ações que se dão em sala de aula.

Sintetizando as ideias dos autores podemos perceber, então, que Zabala (1998) se detém à sala de aula e descreve a complexidade das variáveis que constituem a prática

docente de uma/um professora/or, possibilitando que se constitua uma/um boa/bom profissional, que tenha conhecimento da sua existência e que possa avaliá-la, tomando as decisões que ajudem a potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Souza (2009), por sua vez, ressalta as referências pessoais, bem como as institucionais e suas influências na prática docente, cercada pelas ações da prática pedagógica e das demandas sociais, como forma de avaliar a ação de professoras/es. Com isso, possibilita realizar a análise por um olhar que atravessa os muros da escola.

2.5 ELEMENTOS DE ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

Muitas são as variáveis que, segundo Zabala (1998, p. 16), influenciam e definem a prática docente, modificando o perfil da ação das/os professoras/es a depender da intensidade influenciadora que têm cada uma delas. A força que cada uma possui pode influenciar a prática docente, possibilitando que ela se comporte de maneira diferente, podendo ter uma mudança sutil ou mesmo uma mudança radical nesse seu comportamento. Contudo, essas mudanças acontecem de maneira constante, não sendo fácil estabelecer delimitações.

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

Pensando na prática docente como algo dinâmico e reflexivo, as ações que uma/um professora/or tomam não se resumem aos momentos da atuação em sala de aula, podendo ser importante que estejam ligadas à essa prática da sala de aula os momentos de planejamento e a avaliação. Esse momento antes e esse depois da aula são relevantes ao se avaliar e refletir sobre os elementos que constituem uma aula pois “o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente” (ZABALA, 1998, p. 17). Portanto, percebemos a ligação que existe entre os três momentos do processo de ensino e aprendizagem e a importância de se realizar a avaliação dessas variáveis. Desse modo, entendemos que

o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão

estritamente vinculados o **planejamento, a aplicação e a avaliação** (ZABALA, 1998, p. 17, grifo nosso).

Temos, então, o planejamento e a avaliação, vinculados ao seu emprego em sala de aula, como os primeiros elementos a serem analisados no processo pedagógico. Contudo, procurando aprofundar essa variável, Zabala (1998) nos fala que é necessário estabelecer a unidade de análise, responsável pela constituição dos elementos observados. O autor, então, descreve que

se examinamos uma das unidades mais elementares que constitui os processos de ensino/aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem neste processo, veremos que se trata do que se denomina *atividade ou tarefa* (ZABALA, 1998, p. 17, grifo do autor).

Zabala (1998) segue elencando ações de sala de aula que considera atividade ou tarefa como, por exemplo: “uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, etc.” (ibidem, p. 17). Essas atividades ou tarefas são objetos que precisam ser identificados, observados, analisados, avaliados e, sobre elas, realizadas ações que possibilitem o objetivo do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ao descrever os elementos de análise, o autor diz que:

desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isso em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas (ZABALA, 1998, p. 17)

Contudo, o autor nos alerta que, embora as atividades ou tarefas sejam constituídas pela maioria das variáveis que configuram a prática educativa, elas podem ter variação na sua importância dentre outras atividades ou tarefas, a depender da posição que ocupe na prática docente. Em meio às várias ações pedagógicas que constituem um planejamento de um processo de ensino e aprendizagem para um determinado conteúdo ou construção de uma determinada competência, as atividades ou tarefas podem receber distintos valores, a depender de qual ação aconteceu antes ou acontecerá depois da atividade ou tarefa em análise.

Zabala (1998) diz que “uma exposição ou um trabalho de campo, uma leitura ou uma comunicação em grande grupo, uma pesquisa bibliográfica ou uma experimentação” (ZABALA, 1998, p. 18) são exemplos de atividades ou tarefas que adquirem diferentes valores em um processo de ensino e aprendizagem a depender da proposta utilizada pela/o

professora/or. Dessa forma, o autor entende que, independente da atividade ou tarefa que esteja sendo realizada com uma turma de estudantes, o valor que ela terá para o processo de ensino e aprendizagem será diferenciado em relação às demais atividades e tarefas que componham as ações realizadas para se alcançar o aprendizado de um determinado conteúdo ou a construção de uma determinada competência.

Portanto, é importante ter atenção à posição que ocupa e ao valor que é atribuído à atividade ou tarefa dentro do processo de ensino e aprendizagem, para que se possa realizar uma melhor avaliação das unidades de análise dos elementos constituintes do processo. Para tanto, o autor nos lembra que “podemos ver de que maneira a ordem e as relações que se estabelecem entre diferentes atividades determinam de maneira significativa o tipo e as características do ensino” (ZABALA, 1998, p. 18), destacando a importância da posição ocupada e da sua valoração para se realizar uma adequada avaliação das unidades de análise.

Assim, ao enfatizar a importância de se observar questões relativas ao valor de uma atividade ou tarefa de uma prática docente, o autor fala que precisamos considerá-las dentro de uma série ou sequência, de modo que possamos avaliar as atividades dentro de uma perspectiva processual. Dessa forma, levar em conta a sequência como uma unidade a ser analisada, incluindo nessa análise as fases de planejamento, aplicação e avaliação, possibilita entender o todo da proposta e, conseqüentemente, ampliar o entendimento do contexto e aprofundar a análise das variáveis. Portanto, o autor considera que

levando em conta o valor que as atividades adquirem quando as colocamos numa série ou sequência significativa, é preciso ampliar esta unidade elementar e identificar, também, como nova unidade de análise, *as seqüências de atividades* ou seqüências didáticas como unidade preferencial para a análise da prática, que permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, que inclua as fases de planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p. 18, grifo do autor).

A maneira como se configura a sequência de ações que acontecem em uma atividade didática estabelece características que diferenciam as práticas em sala de aula. O autor lembra que as atividades elencadas identificam a linha de atuação do processo escolhido, dependendo da forma como estão organizadas e se articulam em seqüências, “adquirem personalidade diferencial” (ZABALA, 1998, p. 18). Zabala (1998) ressalta, ainda, que isso pode acontecer em contextos que vão desde uma aula no modelo tradicional, com uma sequência formada por “exposição, estudos sobre apontamentos ou manual, prova, qualificação” (ZABALA, 1998, p. 18), até o emprego do método de projetos de trabalho global, constituído por “escolha do tema, planejamento, pesquisa e processamento da informação, índice, dossiê de síntese, avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18).

Se realizamos uma análise destas seqüências buscando os elementos que as compõem, nos daremos conta de que são um *conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos* (ZABALA, 1998, p. 18, grifos do autor).

Por entender a importância dos elementos que compõem a prática docente, Zabala (1998) se preocupa em detalhá-los, classificando-os de forma que a sua análise possa contribuir para uma boa avaliação. Dessa maneira, possibilita que essas/es professoras/es possam buscar alternativas para potencializar as suas aulas nos anos iniciais do ensino fundamental.

As pesquisas realizadas por Zabala (1998) e Souza (2009) possibilitam identificar e analisar os elementos que constituem e influenciam a prática docente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, este capítulo procurou abordá-los, com o propósito de possibilitar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, do qual fazem parte as/os estudantes, proporcionando a sua proximidade com a música, de modo que os conteúdos e as competências construídas possam ser significativos.

Diante desse levantamento realizado no referencial teórico, passamos a entender com mais profundidade o contexto no qual se dá a prática docente que pesquisamos. Ao descrever diversos elementos que compõem o espaço escolar, percebemos que podemos fazer uma analogia da escola com um mosaico, uma vez que ela também é formada de pequenas partes que, agrupadas com outras, constitui um todo que exerce uma determinada função, levando-nos a “crer e a conceber a escola como um contexto essencial para a formação humana” (QUEIROZ, 2013, p. 99) em virtude da complexidade e da importância da junção dessas diversas variáveis que a constitui.

3 ENSINO DE MÚSICA E PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A revisão de literatura aqui apresentada pretende mostrar um panorama do que se tem pesquisado na área do ensino de música, focando no ensino fundamental, e, de modo específico, nos anos iniciais, procurando entender como os professores de música estão dando as suas aulas e como é a sua prática docente. Para tanto, ela é composta por trabalhos de pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os textos selecionados estão separados pelos seguintes descritores: o ensino de música no ensino fundamental, o ensino de música e suas práticas nos anos iniciais e o ensino de música em escolas de tempo integral, tendo, como delimitação, o recorte temporal de buscas a partir do ano de 2009. Esse ano é tomado como ponto de partida, uma vez que a Lei nº 11.769, que alterou a Lei 9.394/96 (LDBEN) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música como conteúdo da disciplina Arte no currículo escolar, foi promulgada no segundo semestre do ano anterior, em 18 de agosto de 2008.

A metodologia utilizada foi a leitura dos títulos e resumos das pesquisas aqui relacionadas, para, assim, identificar os objetivos e objetos, as metodologias, os sujeitos da pesquisa, o *locus* e os resultados. Em seguida, foi escrito um breve comentário do que trata cada pesquisa, finalizando cada subseção com um resumo abordando os textos selecionados e relacionando-os com o tema pesquisado, destacando pontos que se aproximam com a pesquisa realizada.

3.1 O ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de música está presente em todos os espaços de formação musical. Entretanto, direcionamos os nossos olhares para o ensino fundamental na busca de melhor entender o seu funcionamento nesse segmento da educação. Saber como se dá as aulas de música no ensino fundamental esclarece a compreensão das dinâmicas nele existentes. O ensino de música no ensino fundamental é tratado nas dissertações e tese analisadas a seguir, as quais tratam da presença da música em escolas de educação básica, levantando reflexões que possibilitaram um melhor entendimento do contexto aqui pesquisado.

Abordando a temática da criatividade na docência em música, Luna (2017) realizou um trabalho de pesquisa que teve a intenção de “investigar e compreender as concepções e

práticas que caracterizam a ação pedagógica de professores que tem a criatividade como processo e objetivo de sua proposta de educação musical” (LUNA, 2017, p. 15). Objetivando refletir sobre “aspectos relacionados à criatividade, ao indivíduo criativo, e à prática pedagógica criativa” (ibidem), além de questões sobre a construção de planejamento pedagógico, materiais adequados e objetivos propostos, bem como identificar os profissionais da área de educação musical que fazem uso da prática criativa.

Ao dissertar sobre educação musical e criatividade, a autora procura distinguir o sentido do termo “criatividade”, associando-o ao contexto contemporâneo de educação, com o sentido de um processo criativo de educação, o qual é abordado em sua pesquisa, diferente do sentido que propõe desenvolver a criatividade das/os estudantes em uma aula de música. Com esse intuito a autora ressalta que

o termo “criatividade” é recorrentemente utilizado nas produções científicas no âmbito da educação musical, como constatou-se na revisão de literatura realizada para a construção desta pesquisa. Porém, foi perceptível que tal termo está, em sua maior parte, direcionado ao desenvolvimento da criatividade dos alunos no processo de aprendizagem musical, desviando-se do objeto de estudo deste trabalho (LUNA, 2017, p. 19).

A autora se apoia, ainda, em Edgar Morin e em Margareth Arroyo para situar esse conceito de criatividade nas propostas contemporâneas de educação. Ressalta, portanto, que as/os professoras/es não podem se deixar abater pelas adversidades com as quais se defrontam no processo de ensino e aprendizagem, podendo fazer uso da criatividade, a qual possibilitará o surgimento de estratégias para regenerar a educação, proporcionando uma melhor aula às/aos suas/seus estudantes, reforçando a sua concepção de ensino de música na contemporaneidade ao afirmar que

o profissional que trabalha com educação, não pode estagnar sua atuação frente à diversidade e desafios que surgem na trajetória de ensino e aprendizagem, e de acordo com a minha percepção como educadora que vivencia a realidade da sala de aula, argumento em minha concepção de ensino de música na contemporaneidade que a criatividade é uma das peças-chaves para a regeneração citada por Morin (2012), com o intuito de colocar para funcionar uma engrenagem que é viva e sujeita a mudanças e adequações, quando necessário (LUNA, 2017, p. 19).

A autora prossegue ressaltando que não se refere a “um professor que desenvolveu a habilidade de gerir uma sala de aula com criatividade, mas em relação **aquele que produz materiais e criações musicais de cunho pedagógico**” (LUNA, 2017, p. 20, grifo nosso), reforçando o seu entendimento em relação ao emprego do termo criatividade no decorrer da sua pesquisa.

O trabalho intitulado *Escola que tem professor de Música é outra coisa: um debate sobre as práticas docentes em Educação Musical no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro* (PEREZ, 2015) apresenta uma investigação sobre a prática docente dos professores de música que atuam no ensino fundamental das escolas municipais do Rio de Janeiro. De caráter predominantemente qualitativo, fez uso de entrevistas semiestruturadas com seis professores. Perez (2015) categorizou as práticas docentes relatadas pelos professores a partir de parâmetros estabelecidos por Keith Swanwick, conhecidos como Modelo C(L)A(S)P⁵.

O autor ainda relata que, a partir dos dados coletados com a pesquisa, outras categorias de análise, como: formação docente, tempo de permanência no magistério público municipal, relação do professor de música com a direção da escola e recursos disponíveis, precisaram ser criadas para comportar as características do ambiente escolar.

Ele também menciona que “não foram encontradas muitas semelhanças entre as atuações docentes relatadas, bem como entre as unidades escolares e de extensão educacional descritas pelos docentes de Educação Musical entrevistados” (PEREZ, 2015, p. 97), o que sugere que a diversidade encontrada na rede municipal também reflete uma diversidade entre os professores da música da rede. Dessa forma o autor entende que “a atuação docente parece resultante de um processo de adaptação, que geralmente tem nos anos iniciais do magistério público municipal sua fase mais difícil” (PEREZ, 2015, p. 7).

Perez (2015) tem como referencial teórico o educador Keith Swanwick, de quem explora temas como a música popular e o ensino de música, a educação musical e o modelo C(L)A(S)P, a teoria espiral do desenvolvimento musical e os três princípios para um ensino musical:

considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que o detalhamento da documentação curricular. Esses cuidados ajudam a pensar sobre a qualidade da educação musical,

⁵Criado pelo educador e pesquisador inglês, Keith Swanwick, como forma de “categorização das práticas docentes verificadas [pelo seu criador]. Swanwick, em seu livro *A Basis for Music Education*, cuja primeira edição data de 1979, traz importantes questionamentos acerca do ensino tradicional/conservatorial de música, e oferece um modelo que representa as principais práticas docentes capazes de propiciar uma educação musical mais completa e abrangente, dividindo-as em cinco categorias distintas: Criação (*Composition*), Estudos de Literatura (*Literature Studies*), Apreciação (*Audition*), Aquisição de Habilidades Técnicas (*Skill Acquisition*) e Execução (*Performance*), cujas iniciais formam a palavra *CLASP*. Embora todas estas práticas sejam necessárias, Swanwick as divide entre primárias [C A P] e secundárias [L S], sinalizadas no modelo através do uso de parênteses: C(L)A(S)P. Embora este Modelo tenha sido criado para representar as principais categorias de práticas docentes em educação musical, hierarquizando-as, segundo o autor, de acordo com a importância de cada atividade, com o objetivo de promover um ensino musical de música, Swanwick também considera a utilização do Modelo como ferramenta de autoavaliação do trabalho docente em educação musical” (PERES, 2015, p. 15).

sobre como em vez de o que (SWANWICK, 2003, p.70 *apud* PEREZ, 2015, p. 24).

A tradução (T)EC(L)A, que também é mencionada por Perez (2015), é a maneira como o Modelo C(L)A(S)P foi traduzido na edição brasileira do livro *Ensinando Música Musicalmente*.

As atividades centrais são representadas por ECA (execução, composição e apreciação) e as periféricas, que no modelo aparecem entre parênteses, TL (técnica e literatura). Embora alguns professores e pesquisadores utilizem a tradução (T)EC(L)A, outros preferem a versão original em inglês por julgarem que a tradução não contempla devidamente o modelo de Swanwick (PEREZ, 2015, p. 25).

O autor ainda ressalta o projeto de construção de instrumentos musicais, a partir do Modelo C(L)A(S)P, que foi desenvolvido pela educadora e pesquisadora Briléna Trindade ao promover, nas aulas de música, a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

A autora apresenta uma ampliação do Modelo C(L)A(S)P criando uma nova proposta metodológica. Ao modelo original, traduzido por CLATE foi acrescentada uma nova letra C, referente à construção de instrumentos musicais. Os parênteses indicadores de atividades periféricas foram retirados. A nova letra C localiza-se no início da sigla, e a letra C pré-existente, que representa as atividades de criação musical e composição, foi movida para a última posição. Esta expansão foi então denominada de Abordagem Metodológica CLATEC, cujas letras representam: C, construção de instrumentos; L, literatura; A, apreciação; T, técnica; E, execução; e C, composição (PEREZ, 2015, p. 26).

Perez (2015) escreve, também, um breve histórico sobre a presença da música no currículo das escolas brasileiras, em que fala sobre o canto orfeônico, as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as suas relações com a abordagem triangular e com o Modelo C(L)A(S)P, além da Lei nº 11.769/2008 e a volta da obrigatoriedade do ensino de música, a Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Parecer nº 12, também do Conselho Nacional de Educação.

Como resultado de sua pesquisa, entre outros dados, Perez (2015) levanta algumas dificuldades encontradas na implantação do ensino de música em uma escola de educação básica, ao relatar que “os anos iniciais no magistério público configuram-se como dura prova de resistência e capacidade de adaptação, e a maior parte dos professores consultados relata ter sido esse o período de maior dificuldade” (ibidem, p. 97).

Elenca, ainda, como problemas encontrados, a falta de recursos e de espaços adequados para a prática musical na escola, bem como “o longo tempo de deslocamento, a dificuldade de interagir com os alunos e a baixa receptividade da direção da escola e dos

demais professores em relação às aulas de Música” (PEREZ, 2015, p. 97). O autor também relata que

uma boa parte dos problemas envolvendo a não aceitação da Música como disciplina na escola regular, que afeta também as unidades de extensão educacional que compartilham instalações com unidades escolares, advém de um elemento primordial e indissociável da música: o som. Enquanto nas aulas de Artes Visuais, formas e cores equilibram-se silenciosamente no espaço, nas aulas de Música, sons se sobrepõem à já não tão silenciosa rotina escolar. Sem a existência de isolamento acústico, as salas de aula convencionais não são apropriadas para as aulas de Música, e a utilização de espaços alternativos, quando disponíveis, foi considerada pelos professores entrevistados como o recurso mais valioso (PEREZ, 2015, p. 97).

Os dados coletados por Perez (2015) demonstram a área de ensino de música como um cenário de barreiras a serem transpostas e de esforços a serem realizados por parte das/os professoras/es que as desejam transpor. Assim como também menciona Luna (2017), ao falar das dificuldades enfrentadas pelas/os professoras/es que precisam realizar ações criativas para superá-las, bem como Nogueira (2014) quando nos relata que “o fato é que em termos de prática docente, a atuação do professor, por mais bem intencionado e preparado que seja, sempre esbarrará em dificuldades reais, alheias ao planejamento e ao currículo almejado, aos objetivos da aula e motivações dos alunos” (NOGUEIRA, 2014, p. 111).

Nogueira (2014), com a sua pesquisa *Educação Musical: variantes de práticas docentes no ensino básico*, estabelece o foco na prática de professores que atuam no contexto da escola de educação básica. A autora partiu do pressuposto de que “esses profissionais produzem um conhecimento prático, pautado em suas diversas experiências adquiridas ao longo da vida e nas condições de seu trabalho” (NOGUEIRA, 2014, p. 9), tendo como objetivo geral investigar como o professor de música de uma escola de educação básica consolida a sua prática. Ainda se baseou nas seguintes questões: “como os educadores musicais desenvolvem suas práticas educativas? Quais as estruturas que lhes dão significado? Quais concepções e conhecimentos justificam suas ações metodológicas na sala de aula?” (NOGUEIRA, 2014, p. 9).

Tendo como metodologia um estudo multicaso, de abordagem qualitativa, fez uso de entrevista com três professores e observações como ferramenta de coleta de dados. Em um primeiro momento, analisou individualmente cada docente, para, em seguida, realizar uma análise, de forma transversal e apoiada nas questões de pesquisa, com os três professores.

A análise individual dos casos tomou, como base, as categorias de análise que refletem a ação profissional de cada professora/or pesquisada/o de maneira particular. “As categorias de análise adotadas, portanto, compreenderam **a formação musical inicial; a formação**

acadêmico-profissional; e a **prática docente**. As duas primeiras tiveram um direcionamento para uma melhor compreensão da última” (NOGUEIRA, 2014, p. 50, grifos nosso). Essas questões particulares de cada professora/or pesquisada/o podem ser percebidas quando a autora nos fala que

[...] as escolas em que esses professores lecionam podem ser consideradas microcontextos específicos, com clientela, demandas, rotinas e organização física próprias. Como fator relevante, soma-se ainda o fato de que as crenças, pensamentos, convicções e mesmo experiências de cada professor foram desenvolvidas de modos variados, influenciados pelas escolhas e relações estabelecidas ao longo da vida. **O modo como cada um atua em sala de aula, portanto, reflete toda essa bagagem acumulada, gerando práticas pedagógico-musicais distintas, únicas** (NOGUEIRA, 2014, p. 101, grifos nossos).

Então, a partir da análise transversal a autora fez um paralelo entre a/os professora/res entrevistada/os, entendendo que ela/es faz/em parte do mesmo macrocontexto e, por isso, estavam envolvida/os pela mesma dinâmica e forças atuantes nas suas práticas, apesar das suas peculiaridades já compreendidas na análise realizada no primeiro momento.

É certo que o macrocontexto de atuação de Heitor é o mesmo que o de Liddy e Antônio, ou seja, eles atuam na mesma cidade, no mesmo programa de música nas escolas, são coordenados pela mesma gestão, como também passaram pela mesma universidade, sendo que em tempos diferentes. Logo, **há uma relevante influência dessa dimensão contextual no que cada professor empreende dentro da sala de aula, o que, de certo modo, tornam essas práticas similares, entrelaçadas, munidas da mesma problemática, da mesma dinâmica** (NOGUEIRA, 2014, p. 100, grifo nosso).

Ainda sobre a análise transversal realizada pela autora e focada nas variantes da prática docente, ficou constatado que “as variantes da formação, da coletividade e da interferência colaboram para uma prática docente não linear, dinâmica e plural, remetendo à formação do professor, às relações com outros profissionais da área e à dinâmica instável da sala de aula” (NOGUEIRA, 2014, p. 9). A autora ainda relata que realizou “uma análise transversal orientada pelas questões da pesquisa, culminando nas três categorias que constituem as categorias de análise, as quais denominei **Variantes da Prática Docente em Música**” (NOGUEIRA, 2014, p. 9, grifo nosso).

Portanto, podemos, também no trabalho de pesquisa de Nogueira (2014), perceber a influência da atuação das forças que cercam as práticas docentes dos professores de música em uma escola de educação básica. Luna (2017) e Perez (2015), com os seus trabalhos de pesquisa, também trazem dados que nos mostram a relevância da atuação dessas forças e a atenção que devemos dar ao analisá-las. Elas atuam como forças que, a depender da sua resultante, posicionam o ensino de música e, conseqüentemente, a prática docente das/os

professoras/es, em diferentes posições no interior do contexto de uma escola de educação básica. Precisamos estar atentos para melhor entender qual a real posição ocupada pelo ensino de música nas escolas pesquisadas.

Percebemos, também, as similaridades observadas por Nogueira (2014), as quais serviram de sugestão para a análise realizada na nossa pesquisa, no sentido de refletir sobre os diversos elementos que circundam a prática dos professores pesquisados. Embora que, no nosso caso, os professores não tenham frequentado a mesma universidade, as demais influências são relevantes e, por isso, merecem ser levadas em consideração.

Ainda na busca por conhecer as práticas docentes empregadas no ensino de música, temos, aqui, um mapeamento realizado no município de Londrina, que teve, como objeto de estudo, as práticas e saberes, para poder compreender o ensino de música das escolas daquele município, além da formação dos profissionais que atuam nessa área.

Considerando que o objetivo dessa pesquisa foi mapear as práticas e os saberes de música nas escolas urbanas da Rede Municipal de Londrina, para compreender como o ensino de música acontece no município, tornou-se necessário descobrir quais as práticas e saberes estão sendo empregados, bem como a formação dos profissionais que trabalham com o conteúdo de música nas escolas, assim como perceber as dificuldades e avanços no processo de implantação da educação musical nas escolas (JARDIM, 2015, p. 79).

Tendo, como fundamentação, o referencial teórico de Maurice Tardif e das pesquisas da área da educação e da educação musical, acerca do conceito de saberes docentes, apresenta, como metodologia, uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, em que foi aplicado um questionário que levantou dados sobre a existência, nas escolas urbanas de Londrina, do ensino de música.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores de projetos, bem como “observações e entrevistas com três professoras formadas no curso de Segunda Licenciatura em Música através do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – PARFOR, as quais são concursadas pelo município” (JARDIM, 2015, p. 7). A dissertação de Jardim (2015), intitulada *Música no ensino fundamental: práticas e saberes nas escolas urbanas da rede municipal de ensino de Londrina-PR*, ainda relata que

as análises referentes aos profissionais concursados pela rede municipal de ensino sinalizaram a falta de saberes disciplinares e curriculares. Os saberes evidenciados nas entrevistas contidas na terceira fase da pesquisa foram os saberes profissionais, curriculares e experienciais (JARDIM, 2015, p. 7).

Jardim (2015) dá atenção às práticas, mas também aos saberes necessários ao professor, baseando-se no conceito de saberes docentes, em que entendemos ser importante a

análise do campo de pesquisa observando as questões apresentadas pela autora. Os saberes docentes são formados pelos saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e pelos saberes experienciais. Por sua vez, esses saberes constituem a prática docente e são “relacionados com as experiências vividas pelos indivíduos, sejam elas familiares, escolares ou pedagógicas” (JARDIM, 2015, p. 61).

Os saberes profissionais são definidos como os saberes transmitidos pelas instituições de ensino na formação inicial e continuada, os saberes disciplinares são aqueles saberes organizados pelos diferentes campos do conhecimento, os saberes curriculares são relacionados à aprendizagem e aplicação dos conteúdos propostos e os saberes experienciais são saberes obtidos na vivência dos professores no exercício de seu trabalho (JARDIM, 2015, p. 60-61).

A pesquisa realizada por Jardim (2015) apresenta certa proximidade com a nossa, pois, além de pesquisar uma escola pública, da rede municipal de ensino, também realizou observações e entrevistas com professoras que são concursadas municipais. As docentes entrevistadas foram formadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, o qual beneficia, com cursos superiores gratuitos, professores de escolas públicas que exercem a função sem ter a formação prevista na LDBEN.

Jardim (2015) não é a única a se debruçar sobre a prática docente dos professores de música. Luna (2017) observa a prática docente a partir da criatividade, ressaltando a importância do professor reflexivo; Perez (2015) analisa a prática docente no emprego do Modelo C(L)A(S)P, fazendo observações sobre o emprego prático do Modelo e ao destacar que “embora divididas entre centrais e periféricas, Swanwick enfatiza que, **na prática docente, todas as atividades devem estar interligadas de modo equilibrado para que a experiência musical seja a mais completa possível**” (PEREZ, 2015, p. 21, grifo nosso); já Nogueira (2014), à luz das variantes da prática docente, coleta dados que nos leve à reflexão de como se dá essa prática na sala de aula.

Dessa forma, as pesquisas realizadas ratificam a importância que a prática docente e, consequentemente, a reflexão que se faz sobre ela têm para o ensino de música. Os trabalhos de pesquisa acima descritos relatam essas aulas no ensino fundamental das escolas de educação básica e dão um panorama para que possamos entender as dinâmicas que envolvem a presença dessas aulas nos anos iniciais, compreendendo os elementos que a cercam, possibilitando realizar uma melhor análise do contexto aqui pesquisado.

É preciso, portanto, estabelecer um recorte para que possamos compreender, de maneira mais objetiva, os anos iniciais do ensino fundamental e a sua relação com o ensino de música, identificando as suas peculiaridades e características, atentos à prática docente do

professor de música desse segmento. Conhecer o funcionamento do ensino de música que ocorre no ensino fundamental não parece ser suficiente para entender toda dinâmica que o cerca; então, procurando aprofundar o entendimento sobre o ensino de música e assim entender melhor as suas práticas, passaremos, a seguir, a um levantamento de trabalhos de pesquisas que abordam questões relativas ao ensino e à prática nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.2 O ENSINO DE MÚSICA E SUAS PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS

Pudemos observar, empiricamente, que a formação do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – direciona a formação de professoras/es de música para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, além das escolas técnicas de música. Contudo, diante da existência de egressos dessa licenciatura atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário abordar questões relacionadas às práticas musicais realizadas por essas/es professoras/es. Pretendemos, portanto, a partir dos trabalhos de pesquisa aqui analisadas, debater sobre metodologias, atividades musicais, projetos e demais ações realizadas por professores de música, bem como obter dados sobre os contextos escolares, os quais possam contribuir no desenvolvimento da nossa pesquisa quanto à compreensão da prática docente de professoras/es de música no segmento pesquisado.

Realizada nas escolas de ensino regular da rede particular de Salvador-BA, a pesquisa de Marques (2009) focou nos anos iniciais. Intitulada *O ensino da música no contexto escolar: Uma pesquisa nas escolas particulares da Rede de Ensino Fundamental de Salvador*, fez uso de uma metodologia que iniciou por uma sondagem, para identificar quais as escolas que tinham aula de música de forma regular, com professores específicos e direcionada aos anos iniciais. Também fez parte da metodologia a aplicação de questionários com professores e coordenadores das escolas participantes, prosseguindo com a coleta de dados referente à

quantidade de escolas com aulas de música, localização, séries com aulas de música nas escolas, turno das aulas, ênfase dada às aulas, tipo de aula de música, perfil dos professores nas escolas, os recursos materiais pedagógicos utilizados e disponíveis para as aulas de música, funções atribuídas à música nestas escolas, como eram feitos e por quem eram realizados o apoio pedagógico e os projetos de música nas escolas (MARQUES, 2009, p. 7).

A autora realizou, ainda, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas por meio de filmagens em quatro das escolas participantes, em que foram levantadas dificuldades, relatadas por professores e estudantes de música, a partir das quais foram relacionadas as

principais dificuldades e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais daquelas escolas.

Buscando investigar a prática docente do ensino de música, nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica, foi preciso iniciar por uma metodologia que possibilitasse identificar, a exemplo do que fez Marques (2009), quais as escolas que tinham aulas de música de forma regular, com professoras/es especialistas e direcionadas aos anos iniciais. Ela também aplicou questionários que levantaram dados como: tipo de aula de música e perfil dos professores nas escolas (MARQUES, 2009, p. 7), entre outros, que a autora entendeu ser relevante para o entendimento da prática realizada pelo professor.

A questão que norteou esta pesquisa de início foi: qual a situação do ensino da música nas escolas particulares de Ensino Fundamental de Salvador? E a partir desta pergunta, as seguintes questões foram levantadas: quantas dessas escolas têm aulas de música? Qual o perfil dos professores que lecionam nessas escolas? Quais são os principais problemas e dificuldades enfrentadas por esses profissionais e seus alunos? Quais os materiais disponíveis às aulas de música? Como são feitos os projetos musicais? Como o ensino musical é realizado nessas escolas? (MARQUES, 2009, p. 16).

A autora levantou, por exemplo, “qual era a ênfase dada às aulas de música nessas escolas, ou seja, para que as aulas de música eram direcionadas” (MARQUES, 2009, p. 114), relacionando festas e comemorações, projetos semestrais, apresentações instrumentais, formação de bandas e outros (ibidem), com cinco níveis de frequência que variavam de “com muita frequência” à “com pouca frequência”, demonstrando as diferentes ênfases dadas ao objetivo da presença da música no ensino fundamental de uma escola de educação básica. A ênfase que é dada ao ensino de música também é motivo de preocupação para Nogueira (2014), quando nos relata que

sem muita dificuldade, podemos inumerar [sic] uma gama de obrigações extras e proposições hierárquicas dentro do espaço escolar que obrigam os professores em geral a incorporarem em suas rotinas profissionais alguns procedimentos que fogem aos objetivos de suas disciplinas. No caso da professora Liddy, **as aulas observadas regiam-se pela expectativa de um Festival organizado pela Secretaria de Educação, que visava apresentar à comunidade os resultados das aulas de música nas escolas** (NOGUEIRA, 2014, p. 82, grifo nosso).

Entretanto, ao refletir sobre a contribuição da música para a formação integral do indivíduo, compreendendo a importância da prática instrumental e do contato com a música tradicional portuguesa para o desenvolvimento artístico e cultural da criança, Reis (2012), na sua pesquisa intitulada *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico:*

*concepção*⁶, *implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum*, tem a proposta de perceber o que levou à criação e implementação desse projeto, verificar se o mesmo funciona em conformidade com as orientações pragmáticas da música no 1º ciclo do ensino básico, assim como avaliar e detectar carências ou incorreções que possam existir. A metodologia empregada é o estudo de caso, em que se observou e analisou o projeto desenvolvido na escola EBI da Horta, tendo, como participantes, as duas docentes do projeto e o coordenador do grupo disciplinar de educação musical da escola, além de todos os estudantes que frequentam o projeto.

A autora lembra que “consideramos a educação artística como uma responsabilidade de maior importância ao nível do ensino básico pois deve contribuir para a formação do carácter e o desenvolvimento do “gosto” da criança” (REIS, 2012, p. 20, grifo da autora). Então, ao compreender a importância do ensino de arte, e de modo particular do ensino de música, Reis (2012) ressalta que “a Educação Artística tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento da criança, dando-lhe a possibilidade de participar em experiências integradas e globalizadas” (ibidem, p. 20). Assim, a autora nos ressalta que

[...] ao proporcionar às crianças vivências artísticas, estamos a criar e a desenvolver as suas potencialidades, bem como as suas capacidades afetivas e de equilíbrio pessoal, ao mesmo tempo que, por esse meio, permitimos-lhes contactar com uma tradição cultural e expressar o que sentem, melhorando, naturalmente, a sua integração social (REIS, 2012, p. 20).

Reforçando a importância que tem o processo de manipulação dos elementos da música, que ocorre nas aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental, a autora ressalta a sua importância ao dizer que “a música como arte colabora, de uma maneira [sic] especial, na formação geral do indivíduo e, de acordo com diversos pedagogos, contribui para o desenvolvimento da personalidade da criança” (REIS, 2012, p. 36).

Contudo, ao procurar maneiras eficientes de se trabalhar a música nas aulas dos anos iniciais, a autora elenca vários pedagogos musicais, pesquisadores e divulgadores das metodologias ativas de educação musical, a exemplo de Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodaly, Edgar Willems e Carl Orff, entre outros, e ressalta que “todos evidenciam nos seus métodos um aspeto primordial, onde **a vivência musical constitui o fator principal para, a partir daqui, chegar ao conhecimento teórico da linguagem musical**” (REIS, 2012, p. 36, grifo nosso).

⁶ Nas citações de obras de origem portuguesa serão mantidas as grafias adotadas em Portugal bem como nas obras de origem brasileira serão mantidas as grafias dos acordos ortográficos em vigor nas épocas das suas publicações.

A autora relata, ainda, que, no tratamento dos dados, utilizou o método quantitativo, com questionário contendo perguntas fechadas de múltipla escolha, e o método qualitativo, em que o questionário continha questões de respostas abertas. A sua pesquisa tem por pretensão demonstrar que uma solução para resolver as dificuldades existentes, associadas à falta de tempo no horário para o ensino das artes, assim como a desproporcionalidade no tempo de ensino, é a criação e implementação de projetos artísticos, com atividades de complemento curricular.

Também podemos analisar o ensino de música nos anos iniciais por meio de modelos de ensino e aprendizagem da música elaborados por reconhecidos pedagogos, seguido de uma análise de orientações da tutela, com destaque para o perfil dos técnicos do ensino da música e os relatórios elaborados de acompanhamento do programa de implementação das referidas atividades. É o que fez Soares (2012) na sua pesquisa *O ensino de Música no 1º Ciclo do Ensino Básico: Das orientações da tutela à prática lectiva*.

Soares (2012) traz dois estudos, sendo o primeiro sobre uma análise aos critérios de seleção requeridos por entidades promotoras das atividades, na busca de perceber os perfis mais procurados para a contratação dos técnicos e, o segundo, que procura esclarecer as orientações micro-curriculares para o ensino de música no 1º ciclo, acerca do perfil dos docentes nele envolvidos e as práticas que desenvolvem. O primeiro estudo mencionado leva à importância de se investigar se foi estabelecido algum perfil para a seleção dos professores e, nesse caso, qual foi esse perfil.

A pesquisa conclui que os constrangimentos apontados a esta área com a implementação do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular permanecem, embora exista uma orientação no sentido de diminuí-la. Tais constrangimentos estão relacionados aos critérios de seleção de professores requeridos pelas entidades promotoras.

Assim como Reis (2012), que sugere os métodos ativos de educação musical como ferramenta para o ensino de música nos anos iniciais, Soares (2012) também os aborda, relatando a sua importância para o ensino de música a partir de dois pontos: “o primeiro, o de que a educação é baseada na actividade da criança e o segundo de que a Educação Musical é acessível a todos” (SOARES, 2012, p. 29). A autora também destaca as duas categorias de metodologias: as Pedagogias Integradas, “as que apresentam um plano de trabalho complexo, criando as bases para estudos musicais superiores” (SOARES, 2012, p. 30); e as Pedagogias Sensitivas, “as metodologias que estabelecem como objectivo principal o desenvolvimento da sensibilidade musical” (ibidem). Ao relacionar a pesquisa realizada por Soares (2012) com a

prática docente da/o professora/or nas aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental, a autora ainda destaca que

as questões de se saber se uma ou outra metodologia é melhor ou pior não têm resposta e não é esse o objectivo desta exposição, contudo, consideramos que **o conhecimento destas [metodologias] sustenta a prática docente**, ainda que a opção por uma por outra tenha a ver com o seu ajustamento ao contexto de trabalho e ao estilo de cada professor (SOARES, 2012, p. 44-45, grifo nosso).

Portanto, abordando questões relativas à formação, Soares (2012) faz um estudo sobre os critérios de seleção requeridos para a contratação de professoras/es, o que está relacionado à sua capacitação para trabalhar com atividades de forma que possibilite um bom resultado no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de música nos anos iniciais em escolas de educação básica. Dessa maneira, entendemos que o estudo de Soares (2012) sobre a qualificação requerida para o professor, aprovado em concurso público para as aulas de música, também se reflete na necessidade de uma capacitação em nível de formação continuada. Também pudemos perceber que a pesquisa realizada por Soares (2012) se alinha com a pesquisa realizada por Reis (2012), ao ressaltar a importância do emprego dos métodos ativos nas aulas de música dos anos iniciais. Da mesma forma, Machado (2014) enfatiza o valor do emprego dos métodos ativos, conforme veremos a seguir.

Machado (2014) também demonstra, em sua pesquisa, a importância que os métodos têm para o ensino de música e suas práticas. Ainda tratando de métodos, fundamentada nas teorias de Jean Piaget e nas metodologias de Kodaly, Dalcroze e Orff, além das pesquisas das educadoras musicais da Psicologia da Música, Leão (2009) e Ilari (2010), a autora relata, por meio da ferramenta metodológica da pesquisa-ação, uma proposta de vivência musical em turmas do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola regular da rede pública de Goiânia, tendo, como participantes da pesquisa, os estudantes do referido ano letivo.

Em seu trabalho de pesquisa intitulado *Música no 1º ano do ensino fundamental: Uma proposta de vivência musical para uma escola regular*, Machado (2014) discute aspectos que foram levados em consideração na avaliação, tais como: cognitivo, afetivo, psicomotor, intelectual, habilidades, interpessoal e atitudes. Assim, a autora destaca que

os aspectos enfocados foram relevantes na análise dos dados pois observou-se que ocorreram mudanças no comportamento e no aprendizado dos alunos que participaram da pesquisa durante o período de seis (06) meses. **No começo da vivência musical, tinha-se uma turma iniciante que se expunha apenas à música de maneira informal e que dentro da escola teve a possibilidade de aprender muito mais que apenas cantar** (MACHADO, 2014, p. xi, grifo nosso).

A autora ainda destaca que os dados resultantes da análise dos protocolos indicaram que “a proposta deste modelo de estratégias para o ensino de ‘Música no 1º ano do Ensino Fundamental’ (que se trata de uma proposta de vivência musical para uma escola regular), foi significativa” (MACHADO, 2014, p. 139, grifos da autora).

Machado (2014) destaca a importância dos métodos ativos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que para a autora “estas novas propostas visam o aprendizado do aluno através do experienciar vivenciar conteúdos de forma diferenciada” (MACHADO, 2014, p. 20), compreendendo ainda que eles favorecem a individualidade dos estudantes. Ela ressalta a importância de tais métodos como ferramenta que auxilia o professor na sua prática, com atividades que se adequam ao segmento dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a autora entende que

os métodos [ativos] surgem como uma base para que os professores tenham opções de trabalho e exercício da profissão [...] e de **como trabalhar ajustando e direcionando tal método ou métodos ao seu público-alvo, ao cotidiano da sala de aula regular sempre refletindo questionando e buscando o melhor** (MACHADO, 2014, p. 21, grifo nosso).

Percebemos, portanto, o quanto as conclusões de Machado (2014) se alinham com as de Soares (2012) no tocante à importância de uma/um professora/or ter conhecimento para fazer uso dos métodos ativos de educação musical como ferramenta da sua prática docente, bem como o ganho que as aulas de música terão com o emprego desses métodos. Machado (2014, p. 21) destaca, também, que esses métodos têm, como objetivo, desenvolver a criatividade do estudante por meio das atividades e, uma vez que essas atividades acontecem na sala de aula, o contexto criativo se dá com a prática coletiva.

Machado (2014) entende ser importante, para o processo de ensino e aprendizagem, a utilização dos métodos ativos nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, esses professores precisam ser capacitados para o emprego dos métodos ativos e, por isso, entendemos ser relevante o olhar de Soares (2012) sobre os critérios de seleção requeridos para a contratação de professores.

Podemos perceber que Reis (2012), Soares (2012) e Machado (2014) ressaltam a importância do emprego dos métodos ativos para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica. Por isso, entendemos que, além da sua formação acadêmica, a formação continuada pode possibilitar um desenvolvimento de habilidades para se trabalhar com esses métodos, possibilitando um ganho para a prática docente nas aulas de música e, conseqüentemente, um ganho de conteúdos para as/os estudantes.

Assim, entendemos que as práticas musicais nos anos iniciais do ensino fundamental são abordadas por meio de questões que envolvem as atividades exercidas pela/o professora/or de música em sala de aula, possibilitando compreender quais são as ações realizadas por elas/es. Dentre essas práticas, Machado (2014) faz referência, especificamente, aos métodos Dalcroze, Kodaly e Orff, os quais nos servem de referência para analisar o que os professores pesquisados trabalham.

Os textos aqui mencionados nos dão informações do contexto no qual podemos encontrar o ensino de música e a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando compreender as dinâmicas de ensino dos professores desse segmento da educação básica, bem como os fatores que interferem nesse ensino.

Entendemos, portanto, que o levantamento dos trabalhos já realizados e que tenham proximidade com o tema da nossa pesquisa nos possibilitam, em relação ao ensino de música, olhar, de forma reflexiva, para o passado, entender, de forma crítica, o presente e preparar, de forma esperançosa, o futuro. Entretanto, temos uma peculiaridade no nosso campo de pesquisa, local onde atuam os professores pesquisados. As escolas nas quais trabalham são escolas de tempo integral. Vamos, portanto, trazer para este capítulo, também, informações de trabalhos de pesquisa que se dedicaram ao ensino de música em escolas de tempo integral.

3.3 O ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

A escola de tempo integral é mencionada nesta revisão de literatura com o intuito de estabelecer e esclarecer as características que diferem essas escolas das escolas de tempo regular. O Art. 24, da Lei nº 9.394/1996 – LDBEN, que trata da organização da educação básica das escolas de tempo regular, nos níveis fundamental e médio, estabelece em seu inciso I que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).

Por sua vez, o Art. 34 da mesma lei prevê que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá **pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula**, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996), salvo os casos previstos no Art. 23, em seu § 2º, que, ao tratar do calendário escolar, prevê que o mesmo “deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996). Já a escola de tempo integral realiza as suas atividades

de ensino ampliando esses turnos, fazendo uso do turno da manhã acrescido ao turno da tarde, conforme previsto na Resolução nº 7/CNE, a qual detalharemos mais à frente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96-LDBEN – já previa a instituição das escolas de tempo integral, conforme podemos constatar no Art. 34, § 2º, que estabelece que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), combinado com o Art. 87, § 5º, em que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (ibidem).

Por sua vez, a Resolução nº 7/CNE – Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2010, estabelece em seu Art. 36, a carga horária das escolas de tempo integral: “Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas” (BRASIL, 2010), e, complementando, a Resolução esclarece a função dessa ampliação da jornada da escola de educação básica, quando, em seu Art. 37, § 1º, estabelece que

o currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, **a cultura e as artes**, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Tendo em vista que os dois professores que foram pesquisados estão inseridos nesse contexto de escola de tempo integral, é pertinente trazer, para este capítulo, trabalhos de pesquisa que abordem esse contexto, de modo que possamos, a partir dos dados contidos nos textos selecionados, aprofundar a nossa análise sobre o ensino de música levando em consideração as características e peculiaridades apresentadas por uma escola de tempo integral.

O processo de inserção das aulas de música em uma escola de tempo integral da rede pública de ensino é o assunto tratado por Veber (2009) em sua dissertação, intitulada *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. A autora aborda como se deu esse processo de inserção e, como objetivos específicos, buscou

conhecer as concepções dos grupos que formam a comunidade escolar sobre as práticas educativo-musicais na escola; identificar as diferentes práticas musicais e educativo-musicais presentes nos tempos escolares; compreender

como o ensino de música contribui com a construção de um currículo integrado; e entender como o ensino de música se relaciona com a proposta de educação integral na escola (VEBER, 2009, p. 15)

Veber (2009) fez uso do estudo de caso qualitativo como metodologia em uma das escolas pertencentes ao Projeto Escola Pública Integrada (EPI), da Rede Pública de Ensino. A sua pesquisa tem, como resultado, a compreensão do processo de legitimação da música no currículo da escola, a partir da análise da inserção da música na escola pesquisada, com base no conceito de tempos escolares de Gimeno Sacristán (2008 *apud* VEBER, 2009).

Também entendemos ser importante identificar e compreender os fatores que fazem parte da comunidade escolar e que participam, de maneira direta ou indireta, da prática docente do professor de música. Veber (2009, p. 15) nos leva a compreender as características que cercam uma escola de educação básica e o processo que se dá nas aulas de música. Dessa forma, a autora ajuda a interpretar até que ponto as concepções da comunidade escolar por ela estudada influenciam na disponibilização da estrutura necessária, da ênfase e do tipo de aulas, bem como o perfil desses professores. Ainda sobre os grupos que formam a comunidade escolar, constituídos por equipe diretiva, professoras/es, funcionárias/os, mães, pais e estudantes, bem como as suas concepções sobre as práticas educativos-musicais, Veber (2009) lembra que é importante entender a influência desses grupos nas práticas das/os professoras/es e ressalta que a sua pesquisa

se alinha à ideia de que um dos caminhos para entender as diferentes formas pelas quais o ensino de música pode estar presente na escola é por meio do conhecimento sobre como a própria escola concebe e organiza as atividades que a constituem (VEBER, 2009, p. 15).

A autora ainda faz uma análise da inserção da música na escola pesquisada a partir do conceito de tempos escolares de Gimeno Sacristán (2008 *apud* VEBER, 2009), em que analisa as suas categorias e faz relação da música com os tempos escolares, ajudando na observação e na compreensão das dinâmicas dos espaços onde se encontram os professores que serão pesquisados. Veber (2009), ao falar dos tempos escolares e de correlacioná-los com as escolas de tempo integral, entende que

os tempos escolares são os tempos vividos com a aprendizagem durante a presença do aluno na escola. No entanto, para Gimeno Sacristán (2008), estamos em constante processo de aprendizagem e o tempo da educação é um tempo vivido para além daquele que o aluno permanece na escola, sendo maior e mais amplo (VEBER, 2009, p. 32)

Veber (2009, p. 33-34) ainda descreve as seis categorias de tempos escolares organizadas por Gimeno Sacristán (2008): a) tempo de educação durante toda a vida; b) tempo de aprendizagem cultural extra-escolar não curricular; c) tempo das experiências

escolares; d) tempo em tarefas curriculares; e) tempo de atividades complementares, e; f) tempo de aprendizagens extra-escolares em tarefas curriculares.

Analisar a escola de tempo integral pela ótica dos tempos escolares nos faz entender a dinâmica do processo de ensino aprendizagem em uma escola de educação básica de tempo integral. Contudo, outras lentes podem ser usadas para se analisar uma escola neste formato, a exemplo da Abordagem PONTES.

Realizada na rede pública de Belém do Pará e investigando processos pedagógicos do ensino de música no ensino fundamental em duas escolas de tempo integral, a pesquisa intitulada *Articulações pedagógicas em música na formação integral: um estudo de caso na escola de tempo integral na região metropolitana de Belém, estado do Pará*, realizada por Souza (2015), teve o estudo de caso com abordagem qualitativa como metodologia e fez uso de questionário semiestruturado, entrevistas e diários de campo como ferramenta de coleta de dados. Ainda fez uso da Abordagem PONTES como referencial teórico.

A Abordagem Pedagógica PONTES difere de uma abordagem tradicional. O professor que adota a Abordagem PONTES tem uma visão de solucionar problemas encontrados na realidade ou no cotidiano dos indivíduos que estão naquele contexto. Nessas ocasiões, é natural que aconteça as pontes de articulação, tanto teórica como práticas, que é a práxis, que facilitarão a aprendizagem dos alunos (SOUZA, 2015, p. 56).

A autora também escreve sobre as diferenças conceituais entre escola de tempo integral e educação integral, que podem ser confundidas, ao ressaltar que “**a educação em tempo integral**, [...] refere-se à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, não significando necessariamente o desenvolvimento de **uma educação integral**” (SOUZA, 2015, p. 24, grifo nosso), e prossegue lembrando que “é necessário que a escola utilize esse tempo educacional com foco na qualidade e persiga a formação e o desenvolvimento humano de forma mais ampla possível, sem esquecer, no entanto, do foco na base curricular” (ibidem). Souza (2015) ainda ressalta a problemática da inclusão do ensino de música em escolas de educação básica, de modo geral:

a problemática nacional que invade e perpassa os níveis municipal e estadual, em esfera pública e privada, mostra que **as escolas em geral ainda não oferecem as condições para que haja o cumprimento satisfatório das normas legais previstas no sistema nacional de educação**. Dessa forma, as práticas educacionais curriculares e extracurriculares tendem a ficar sem condições de infraestrutura de ensino e aprendizagem eficientes e comprometendo uma formação de melhor qualidade. (SOUZA, 2015, p. 43, grifos nossos).

A autora também se refere às escolas de educação básica de tempo integral, ressaltando que, nelas, ainda se pode encontrar algumas/uns professoras/es especializa/os em

uma das licenciaturas do componente Arte, mas que “é comum encontrar professor de música ensinando artes visuais, como acontece em algumas ETI [Escola de Tempo Integral] da SEDUC em Belém” (SOUZA, 2015, p. 43-44).

Percebemos aqui que tanto Souza (2015) quanto Veber (2009) levantam problemas acerca das dificuldades de implantação do ensino de música em escolas de educação básica. Nesse caso, em especial, o que nos chama a atenção é que, apesar de se tratar de uma escola de tempo integral, com jornada pedagógica ampliada, o que sugere mais tempo para se trabalhar o ensino de música de maneira curricular, encontramos outras questões que dificultam a sua implantação.

Assim, ainda em busca de melhor compreender o ensino de música nas escolas de tempo integral, temos o trabalho de pesquisa realizado por Moreira (2013), com o título *A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia*, que teve como objetivo “analisar a prática das oficinas de música em duas escolas do município de Goiânia de tempo integral, para compreender como a metodologia utilizada contribui para a educação musical e integral dos alunos” (MOREIRA, 2013, p. 6).

Com abordagem qualitativa, a autora realizou dois estudos de caso, em que fez observações das aulas das Oficinas de Música, fez questionários com as/os estudantes e entrevistas com professores, ressaltando que

ao analisarmos como a metodologia de Oficina de Música contribui para a educação musical e integral do indivíduo, foi necessário uma imersão nas escolas para a coleta de dados, que são descritivos, ou seja, foram analisados buscando-se o máximo de fidelidade à forma como foram registrados com grande enfoque para as observações (MOREIRA, 2013, p. 56)

A autora ainda relata que não teve, com a sua pesquisa, a pretensão de comparar os dois casos, mas de, a partir deles, entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem dentro da rede municipal de educação de Goiânia, por meio das Oficinas de Música. Ela explica que “desse modo, o mais importante não foi o produto final, mas a forma como se deu todo o processo de desenvolvimento da metodologia de Oficina de Música, sem deixar de lado o contexto no qual estão inseridas as duas escolas analisadas” (MOREIRA, 2013, p. 56).

Moreira (2013) ressalta a importância das escolas de tempo integral ao avaliar os ganhos que as/os estudantes têm em frequentá-la. Assim, realizando um paralelo entre a escola de tempo regular com a escola de tempo integral lembra que

é importante compreender que a escola de educação básica, historicamente, teve suas funções ampliadas para além da escolarização básica, que é representada pela aquisição e apropriação da língua materna (leitura, escrita e letramento) e iniciação ao conhecimento sistematizado nos campos da

Literatura, Arte, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas (MOREIRA, 2013, p. 41).

A autora enfatiza a importância da escola de tempo integral, mas também ressalta a atenção que deve ser dada às suas peculiaridades, ao comentar, por exemplo, questões de acesso às atividades que vão além dos conteúdos tradicionais, como atividades artísticas e esportivas, o que é possibilitado pelo padrão de funcionamento dessas escolas.

Essa ampliação das funções da escola resultou na necessidade de estender o tempo de permanência do aluno na escola, principalmente do aluno de escola pública que, muitas vezes, só tem acesso às atividades que vão além dos conteúdos escolares – como atividades artísticas e esportivas – através da própria escola. Ou seja, enquanto uma parcela da população consegue oferecer aos seus filhos uma formação integral por meio do acesso às escolas especializadas, os alunos da rede pública de ensino não têm acesso a essas escolas especializadas, restando-lhes somente o contato com o conhecimento oferecido nas escolas de ensino regular. Dessa forma, torna-se necessário que a escola ofereça oportunidade de o aluno ter acesso a diferentes atividades para uma formação mais completa (MOREIRA, 2013, p. 41).

Assim como Souza (2015), que, dentro de um contexto de metodologias, conduz o seu trabalho de pesquisa a partir da abordagem PONTES, Moreira (2013) também ressalta uma metodologia usada em escolas de tempo integral ao destacar a Oficina de Música. Embora ambas deem importância à questão metodológica na prática do ensino de música nas escolas de tempo integral, é válido lembrar que nenhuma dessas autoras deixa claro a importância que essas metodologias têm para as escolas pelo motivo delas serem de tempo integral. Como não foi relatado nenhum resultado referente ao emprego das metodologias especificamente em escolas de tempo integral, podemos entender que o estudo de tais metodologias, realizado pelas autoras, está ligado ao ensino de música, propriamente dito, e não ao contexto de uma escola de tempo integral.

Moreira (2013) tem como base da sua pesquisa o conceito de Oficina de Música, uma metodologia de educação musical surgida com os educadores da segunda geração dos métodos ativos, preocupados em utilizar a música contemporânea nas atividades musicais que realizavam nas suas aulas, o que não estava acontecendo com as propostas dos educadores da primeira geração. A autora lembra que “a principal característica dessas propostas é a tentativa de criar uma sintonia entre as novas propostas pedagógicas e a estética contemporânea” (MOREIRA, 2013, p. 20).

A proposta de ensino de música dos educadores da primeira geração dos métodos ativos se apoiava em um repertório tradicional de canções folclóricas ou de música erudita ocidental e que, “mesmo tendo rompido com alguns princípios de educação do século XIX,

continuou trabalhando com os mesmos recursos da linguagem musical utilizados nos séculos anteriores” (MOREIRA, 2013, p. 19). A autora ainda ressalta que

[...] esta nova linguagem musical pediu a revisão e atualização de alguns conceitos da pedagogia musical, em que o aluno pudesse manipular tudo ativamente: explorar o ambiente sonoro, criar novos instrumentos, utilizar instrumentos tradicionais de maneira não convencional e descobrir objetos sonoros. Diante dessas questões nasceu uma metodologia de educação musical denominada “Oficina de Música”, que está fundamentada em novas práticas pedagógicas e por uma linguagem musical já utilizada pelos compositores da música erudita contemporânea (MOREIRA, 2013, p. 20, grifo da autora).

Moreira (2013) ainda destaca educadores que tiveram influência na metodologia Oficina de Música, a exemplo de George Self, que “apresenta uma proposta que busca fugir do adestramento musical dos alunos, evitando a simples repetição de músicas do passado” (MOREIRA, 2013, p. 22); John Paynter, que “ficou conhecido pela defesa de um fazer musical criativo, envolvendo a música contemporânea nas aulas de música das escolas inglesas” (ibidem, p. 23), dando ênfase a três elementos por ele considerados essenciais no processo de ensino de música: a escuta criativa, a integração da música com outras áreas artísticas e a composição; e Murray Schafer, conhecido pelos seus estudos sobre paisagem sonora e para quem

a manipulação de elementos musicais proporciona o desenvolvimento da expressão criativa, além de evidenciar os conceitos apreendidos, formar outros conceitos e evitar que a música transforme-se em uma simples acumulação de conhecimento. Criar faz parte da natureza da criança, logo, é necessário que ela tenha liberdade para “brincar”, manipular os sons (MOREIRA, 2013, p. 25, grifo da autora).

A pesquisa sobre escola de tempo integral, as informações e esclarecimentos sobre os métodos e o destaque à metodologia da Oficina de Música são dados que contribuíram para a nossa pesquisa, uma vez que o contexto da escola de tempo integral associado às metodologias empregadas nas aulas de música dos professores por nós pesquisados possibilitam uma análise mais atenta às questões que cercam a prática docente desses profissionais da educação.

Também pesquisando as escolas de tempo integral e com um foco nos processos pedagógicos, Lourenço (2015) aborda a música na escola de tempo integral. Intitulada *Educação musical na escola de tempo integral: processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia-GO*, a pesquisa tem abordagem qualitativa na forma de estudo de caso, em que foram realizadas “consultas a documentos da escola, observações de práticas pedagógico-musicais e entrevistas semiestruturadas realizadas com educandos, educadores e gestores da instituição escolar” (LOURENÇO, 2015, p. 07).

O autor diz que “foram realizadas consultas a referenciais teóricos que abrangem a educação integral do ser humano, interdisciplinaridade, música, educação musical, concepções e leis relacionadas às escolas de tempo integral em Goiás e no Brasil” (LOURENÇO, 2015, p. 07). Dentre esses referenciais teóricos, Edgar Morin foi tomado como base para se entender a educação a partir da teoria da complexidade. Essa teoria traz, em si, o conceito dos sete saberes tidos como necessários à educação do futuro, os quais explica no decorrer do seu texto.

Os setes saberes são ordenados em: 1) As cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão; 2) Os princípios do conhecimento pertinente; 3) Ensinar a condição humana; 4) Ensinar a identidade terrena; 5) Enfrentar as incertezas; 6) Ensinar a compreensão; 7) A ética do gênero humano (LOURENÇO, 2015, p. 22).

Tanto Lourenço (2015) quanto Souza (2015) ressaltam a diferença existente entre uma escola de tempo integral e uma educação integral. Os termos podem confundir pela semelhança das palavras e, portanto, o autor e a autora esclarecem os significados. Seguindo a mesma preocupação que Souza (2015) tem com os termos, Lourenço (2015) comenta, por exemplo, que, no contexto brasileiro e “visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico” (ibidem, p. 41), existe uma concepção de se associar a ampliação da jornada escolar com a educação integral das/os estudantes.

Com o aumento gradativo de escolas de tempo integral, nos anos de 2013 e 2014, a ampliação da oferta de educação integral, em Goiás, acontece por meio da parceria com o Programa Mais Educação. A proposta do estado de buscar parcerias fora do espaço físico das escolas objetiva viabilizar a educação integral do aluno. São iniciativas que por meio de organizações sociais e diferentes secretarias municipais e estaduais visam ações formativas de gestores, coordenadores e educadores para a educação integral; formação continuada para as equipes gestoras e professores que atuam nas unidades educacionais de tempo integral, assim como o mapeamento das práticas de educação integral (LOURENÇO, 2015, p. 49).

Também podemos perceber que, da mesma forma que Souza (2015) ao relatar a existência de professor de música dando aula de artes visuais em uma escola de tempo integral, identificou, na sua pesquisa, questões que dificultam a implantação da aula de música. Lourenço (2015) também destaca, em sua pesquisa, a existência de dificuldades no tocante às questões curriculares. Com isso, o autor nos leva a entender que, embora a escola de tempo integral tenha uma jornada ampliada de atividades de ensino e aprendizagem, isso não significa facilidade de implantação do ensino de música na escola.

O autor também traz a concepção de ensino de música em uma escola de tempo integral, onde “observou-se que a música não é uma disciplina obrigatória da matriz curricular do colégio [pesquisado]. **No PPP da instituição, a música faz parte somente das oficinas**

eletivas” (LOURENÇO, 2015, p. 67, grifo nosso). Em entrevista realizada com um educador que ocupa um cargo gestor na escola de tempo integral, Lourenço (2015) transcreveu o seguinte depoimento: “a música não está dentro da matriz curricular, porque ela já compõe o quadro de oficinas eletivas. Desse modo, relata que se tornaria algo muito repetitivo para o aluno ter música no currículo básico e depois nas oficinas” (LOURENÇO, 2015, p. 69).

Essa questão do lugar da música na matriz curricular da educação básica, levantada na pesquisa realizada por Lourenço (2015), chama a atenção pelo fato do professor entrevistado, que exerce um cargo gestor, entender que o ensino de música não precisa estar presente na matriz curricular por já fazer parte das oficinas eletivas. Lembramos, aqui, que a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.769/2008 enfatizam em seus § 6º que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996 e 2008), bem com a Lei nº 13.278/2016, que prevê, também em seu § 6º, que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). O § 2º ao qual esses textos se referem encontra-se no Art. 26, da Lei nº 9.394/1996 – LDBEN, o qual estabelece que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Esse relato que Lourenço (2015) fez transparece a existência de forças que agem no contexto pedagógico da escola e que, dependendo da sua resultante, estabelecerão o real posicionamento do ensino de música no contexto de uma escola de educação básica, nesse caso, em uma escola de tempo integral. Aqui, podemos perceber que, apesar de ser uma escola de tempo integral, com uma jornada ampliada de atividades de ensino e aprendizagem, o ensino de música tem suas limitações quanto à sua presença na matriz curricular da escola.

Assim, os trabalhos aqui relatados nos mostram dados oriundos do contexto de uma escola de tempo integral e da presença de música nessas escolas. Os textos abordam as questões metodológicas existentes nessas escolas, esclarecem a diferença dos termos: tempo integral e educação integral. Ainda relatam as vantagens de uma escola de tempo integral, mas também as dificuldades existentes nessas escolas para a implantação do ensino de música. Dessa forma, os trabalhos de pesquisa nos possibilitam compreender as características e peculiaridades dessas escolas de jornada ampliada de educação.

4 METODOLOGIA

Um trabalho de pesquisa precisa ser pensado de forma sistemática, de maneira que possa proporcionar o melhor desenvolvimento das suas ações. É preciso, portanto, preocupar-se com o seu resultado, mas também com o processo que leva a ele, buscando a opção que nos conduzirá aos melhores dados.

Partindo da proposta de que pretendíamos compreender como se dava a aula de música e como era a prática docente dos professores pesquisados, entendemos, a partir das nossas perguntas de pesquisa, que ela se enquadrava numa abordagem de caráter qualitativo, conforme conceitua Oliveira (2011), ao dizer que ela se trata de

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicações de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Também entendemos que o resultado de um trabalho de pesquisa gera impacto social quando da possibilidade da utilização dos dados resultantes em ações sociais. Aqui, na nossa pesquisa, tratando de educação, do ensino de música, os dados resultantes possibilitaram conhecer a realidade do local pesquisado. E esses dados podem propor ações de âmbito educativo, os quais retornarão em forma de benefícios para a comunidade do campo pesquisado. Sobre esse ponto, Penna (2015) fala que

é suficiente, portanto, ter em mente que uma pesquisa criteriosamente realizada, que permita conhecer de modo sistemático e cientificamente controlado a prática pedagógica em determinada escola ou espaço educativo de sua cidade ou estado, já traz uma contribuição social, na medida em que ajuda a conhecer e compreender a realidade, o que é indispensável para se começar a pensar em sua transformação (PENNA, 2015, p. 68).

Ainda sobre a nossa opção por uma pesquisa de caráter qualitativo, trazemos o entendimento de Minayo (2008), ao nos definir o método qualitativo como sendo

o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

Portanto, fizemos uso de um método de caráter qualitativo ao buscar entender o contexto no qual se encontravam as aulas de música ministradas pelos professores pesquisados.

4.1 TIPO DA PESQUISA

Tendo em vista que tivemos a pretensão de obter os melhores resultados, com a nossa pesquisa, sobre a prática docente dos professores de música dos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas públicas de educação básica do Município do Jaboatão dos Guararapes, percebemos a proximidade da nossa proposta com o que dizem Laville e Dionne (1999, p. 156), ao ressaltar a possibilidade de aprofundamento como uma vantagem marcante do estudo de caso. Contudo, os autores nos alertam que

se o estudo de caso incide sempre sobre um caso particular, examinado em profundidade, toda forma de generalização não é excluída. Com efeito, **um pesquisador seleciona um caso, na medida em que este lhe pareça típico, representativo de outros casos análogos**. As conclusões gerais que ele tirará deverão, contudo, ser marcadas pela prudência, devendo o pesquisador fazer prova de rigor e transparência no momento de anunciá-las (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156, grifo nosso).

Penna (2015), ao falar sobre o estudo de caso, também menciona essa possibilidade quando nos diz que o estudo de caso “busca conhecer uma realidade específica em profundidade” (ibidem, p. 101), e também nos alerta que “o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular, de forma que seus resultados não podem ser generalizados para um universo ou população mais ampla” (PENNA, 2015, p. 101).

Ainda preocupados com as características da nossa pesquisa, acerca do rigor do processo que a envolveria, bem como diante das possibilidades que tínhamos para produzir conhecimento, concordamos com Gil (2009) ao destacar que o estudo de caso é

um dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo específico, assim como também o são o experimento e o levantamento. E que, **embora caracterizado pela flexibilidade, não deixa de ser rigoroso**, pois não pode ser considerado um tipo de pesquisa “mais light” que se recomenda para quem não detém condições para a realização de um trabalho mais rigoroso (GIL, 2009, p. 5, grifo nosso).

Também atentos às técnicas de pesquisa que tínhamos a possibilidade de usar para a coleta de dados do nosso estudo, ele se mostrou alinhado com o estudo de caso, uma vez que esse tipo de pesquisa

[...] pode ser considerado um delineamento em que **são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos** (GIL, 2009, p. 6, grifo nosso).

Assim, uma vez que “um estudo de caso contribui [...] para o desenvolvimento do conhecimento na área da pedagogia ou da educação musical, na medida em que permite conhecer, de modo sistemático e cientificamente controlado, uma realidade concreta”

(PENNA, 2015, p. 101), os referenciais das autoras e autores aqui trazidos demonstram que o estudo de caso poderia ser o tipo de pesquisa mais adequada para que pudéssemos alcançar o objetivo da nossa investigação.

Portanto, ao entender que o nosso objeto de estudo apresentava peculiaridades que precisavam de aprofundamento, sem abrir mão do rigor e fazendo uso das técnicas que pretendíamos para a coleta dos dados, a nossa pesquisa se caracterizou um estudo de caso.

4.2 TÉCNICAS DE PESQUISA

Para se chegar aos dados da pesquisa, fizemos uso de técnicas que nos possibilitaram realizar as coletas de forma “sistemática, ordenada e a mais completa possível” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 165), pois entendemos que “a informação constitui sempre a provisão de base dos trabalhos de pesquisa” (ibidem). Para tanto, dentre as técnicas de pesquisa, fizemos uso da entrevista, tendo em vista que

tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2008, p. 261).

Minayo (2008) ainda diz que “as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização” (ibidem, p. 261). Dentre as classificações, a autora destaca a entrevista semiestruturada, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2008, p. 261-262). Ainda tratando da classificação semiestruturada de uma entrevista, Laville e Dionne (1999) destacam que se trata de uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (ibidem, p. 188).

Foi prevista a realização de uma entrevista com cada um dos professores pesquisados, com a possibilidade de mais uma, caso seja necessário complementar alguma informação. A entrevista com o professor A aconteceu no dia 18 de março de 2019 e teve o seguinte roteiro:

- Como se dá (de modo geral) a sua prática docente nas aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental?
- Como funciona a sua metodologia para as aulas de música nos anos iniciais?
- Como se dá a construção do planejamento das suas aulas de música para os anos iniciais?

- Qual a relação entre as diretrizes federais e municipais com o seu planejamento?
- Qual a relação entre a gestão escolar e/ou professores titulares das turmas com o seu planejamento?
- Quais os conteúdos e competências trabalhados nas suas aulas de música dos anos iniciais?
- Qual(is) o(s) critério(s) para a escolha desse(s) conteúdo(s) e competência(s)?
- Você faz uso de algum método específico? Qual(is)?
- Como você emprega esse(s) método(s) nas suas aulas de música dos anos iniciais?
- Em caso de uso de mais de um método, eles são empregados ao mesmo tempo ou separadamente?
- Como você realiza a sua avaliação?
- No seu entendimento, qual a função que a música tem nas suas aulas de música no processo de ensino/aprendizagem da escola?
- De que forma a sua formação na graduação contribui para a sua prática docente nos anos iniciais?
- Você participa de formação continuada?
- De que forma acontece a sua formação continuada?
- Você participa/participou de alguma formação continuada específica para a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental?
- Quando você iniciou a dar aulas de música aos anos iniciais?
- Qual a importância que você vê nas aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental ministradas por um professor especialista?
- Até que ponto a estrutura física e/ou administrativa da escola ajuda ou prejudica o andamento da sua prática docente?

A entrevista com o professor B aconteceu no dia 10 do mês de abril de 2019 e seguiu o mesmo roteiro.

Uma outra técnica de pesquisa da qual fizemos uso foi a observação, considerando que ela se trata de

uma técnica de coleta essencial e indispensável quando o problema/questão de pesquisa focaliza a prática pedagógica, que precisa ser analisada a partir de dados coletados por observação direta, não sendo suficiente apenas o depoimento dos envolvidos sobre a prática de que participam. O relato de um professor sobre sua própria prática – recolhido através de uma entrevista ou questionário – revela concepções, intenções, os significados que a prática tem para ele, mas não pode ser tomado pela prática em si (PENNA, 2015, p. 126).

Para tanto, dentre as possibilidades de observação, optamos pela não participante (cf. PENNA, 2015, p. 131), tendo em vista que pretendíamos observar a prática docente na sua forma mais natural possível, evitando o máximo de interferências na dinâmica das aulas dos

professores. Assim, as observações aconteceram no período de 24 de outubro de 2018 a 19 de dezembro do mesmo ano, nas respectivas escolas conforme já mencionado neste capítulo.

Ainda realizamos pesquisa documental entendendo que “um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166) e, portanto, os autores ressaltam que

entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até documentos pessoais, diários íntimos, correspondência e outros escritos em que as pessoas contam suas experiências, descrevem suas emoções, expressam a percepção que têm de si mesma. Passando por diversos tipos de dossiês que apresentam dados sobre a educação, a justiça, a saúde, as relações de trabalho, as condições econômicas, etc., sem esquecer os artigos de jornais e periódicos nem as diversas publicações científicas: revistas, atas de congressos e colóquios (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166).

Dessa forma, dentre os documentos disponíveis, analisamos o Edital de Concurso público para ingresso no quadro de professores da Secretaria Municipal de Educação do Jabotão dos Guararapes, bem como diretrizes emitidas por essa Secretaria, além da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e os planejamentos produzidos pelos professores, articulando as informações coletadas aos dados obtidos nas entrevistas e observações, anteriormente mencionados, objetivando o máximo de aprofundamento e compreensão do objeto pesquisado.

4.3 QUESTÕES ÉTICAS

Tendo em vista que, para a coleta de dados da nossa pesquisa fizemos uso de instrumentos como entrevista, observação e análise documental, fomos conduzidos por dois pontos que Penna (2017) ressalta, sobre as questões éticas, como pontos básicos em um trabalho de pesquisa: “a participação voluntária e o princípio de não prejudicar os envolvidos” (ibidem, p. 167).

Assim, procuramos ser cuidadosos em relação ao previsto na Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, de 07 de abril de 2016 que, em seu Art. 3, o qual estabelece quais “são [os] princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais” (BRASIL, 2012), prevê, conforme o seu Inciso VII, a “**garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade**, inclusive do uso de sua imagem e voz” (BRASIL, 2016, p. 45, grifo nosso).

Dessa forma, tomamos o cuidado de manter em sigilo as informações que pudessem identificar os professores pesquisados, preservando os seus nomes e os das suas respectivas escolas, locais onde ocorreram as observações, além de evitar a divulgação de quaisquer outros dados que pudessem prejudicá-los. Para tanto, faremos uso das letras A e B para identificar os professores pesquisados e suas respectivas escolas.

Vale ressaltar, ainda, que, durante todas as etapas desta pesquisa, os professores participantes foram informados sobre quais eram os nossos objetivos e como faríamos uso dos dados coletados, complementando com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndice A), conforme previsto no Inciso XXII, do Art. 2º, da resolução acima mencionada, o qual prevê que o registro do consentimento ou do assentimento é um

[...] documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas (BRASIL, 2016, p. 45).

Destacamos, ainda, que, de acordo com o Art. 4 da mesma Resolução, foi esclarecido, aos professores pesquisados, por meio do TCLE, que, a qualquer momento, eles poderiam desistir da pesquisa uma vez que a Resolução lhes garante o direito de ser “retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante” (BRASIL 2016 p. 45).

4.4 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, em escola de educação básica, da Rede de Ensino do Município do Jaboatão dos Guararapes. O município do Jaboatão Guararapes foi escolhido para a pesquisa tendo em vista a existência de professores especialistas, que realizaram concurso público para atuar com os anos finais do ensino fundamental e que, no momento da pesquisa, se encontravam ministrando aulas de músicas em turmas dos anos iniciais.

O município fica localizado na Região Metropolitana do Recife, aproximadamente dezoito quilômetros ao sul da capital, ocupando uma área de 258,7 Km², sendo desses 23,6 Km² de perímetro urbano e 233,7 Km² de zona rural. Com uma população de 697.636 habitantes (IBGE, 2018 apud JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2019), ocupando a posição de 2º município mais populoso do estado e tornando-se o maior município sem ser capital do Nordeste-Nordeste (cf. JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2019).

O contato inicial para a pesquisa se deu com a Secretária Municipal de Educação, Sr.^a Ivaneide Dantas, por meio de Ofício nº 01/2018/PPGM/UFPE, de 31 de janeiro de 2018, do Programa de Pós Graduação em Música-PPGM/UFPE, protocolado na Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes no dia 21.02.2018, sob o protocolo de nº SEE-PJG/PE-148.628, o qual me encaminhava à Secretaria de Educação daquele município, com o intuito de entrar em contato com o Coordenador do Ensino Fundamental e com a Coordenadora de Música daquela secretaria. Em 03 de abril de 2018, fui encaminhado ao Sr. Reginaldo Araújo, Coordenador do Ensino Fundamental, a quem forneci explicações sobre os objetivos desta pesquisa e o meu intuito de entrar em contato com as pessoas daquela secretaria. Após conversa sobre um panorama geral do funcionamento da rede de ensino do município e das peculiaridades envolvendo o segmento do ensino de arte e, especificamente música, o Sr. Reginaldo me encaminhou à Sr.^a Juliana Lima, Coordenadora de Música da rede de ensino.

Em 17 de abril do mesmo ano, em uma conversa inicial com a coordenadora de música do município, em que também expliquei os objetivos desta pesquisa e o intuito da minha ida à secretaria, fui apresentado, pela professora, à estrutura de funcionamento das aulas de música daquela rede municipal. Fui informado que o município tem 137 escolas, porém, dezoito professores de música. Desses, quinze atuam em sala de aula e que, no ano de 2018, três professores estavam ministrando aulas de música às turmas dos anos iniciais, em três escolas distintas.

A convite da Sr.^a Juliana Lima, pude participar, em 20 de abril de 2018, de um momento de formação com os professores de música da rede de ensino do município, em que pude ter contato direto com os três professores que, naquele momento, atuavam nos anos iniciais. Um dos professores relatou que ministrava aulas apenas para turmas dos 5º Anos do Ensino Fundamental, como forma de complementar a carga horária das aulas que dava nos anos finais.

Tendo em vista que o nosso propósito era o de pesquisar a prática docente dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, e que esse professor tinha sua carga horária principal destinada aos anos finais, apenas complementando com as aulas dadas às turmas dos 5º Anos, e ainda com a pretensão de poder coletar dados com professores que tivessem maior imersão no ensino de música nos anos iniciais, decidimos pesquisar apenas os outros dois professores. Com esses outros dois docentes coletamos os dados que descrevo a seguir.

No momento da pesquisa, o professor A tinha 26 anos de idade. É formado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, curso que

realizou quando o perfil era de cinco anos de duração. O atual curso é de quatro anos de duração, apresentando um perfil curricular com novas cadeiras e mudanças na carga horária. Concluiu o curso em 2015 e, até o momento desta pesquisa, não havia realizado Curso de Especialização – pós-graduação *Latu Sensu* – nem Mestrado – pós-graduação *Stricto Sensu*. Foi aprovado em concurso público para professor regido pelo Edital nº 001/2015, de 17 de janeiro de 2015, da Secretaria Executiva de Formação e Gestão de Pessoas, do Município do Jaboatão dos Guararapes. Tomou posse do cargo de Professor no ano de 2016, mesmo ano em que começou a dar aulas nas escolas daquele município, exercendo uma carga horária de 40 horas/aulas por semana.

O professor A dava aulas de música a 14 turmas. Em uma das escolas, localizada na periferia do município, eram seis turmas: duas turmas de 1º Ano e mais quatro turmas, sendo uma turma para cada ano do 2º ao 5º. Também dava aulas em uma outra escola, situada nos arredores do centro comercial, onde tinha oito turmas, sendo: uma turma de 1º Ano, duas turmas de 2º Ano, 3º Ano e 4º Ano, além de mais uma turma do 5º Ano. Ambas escolas são de horário integral, onde o Professor dá duas aulas de 50 minutos por semana para cada turma – geminadas – com uma média de 25 estudantes por turma.

O professor B é formado em um curso de Licenciatura em Música, realizado em uma faculdade da região Sul do país, onde realizou um curso com duração de quatro anos, concluindo o mesmo em 2007. Com 41 anos, no momento da pesquisa, também relatou que até aquele momento não havia realizado Curso de Especialização – pós-graduação *Latu Sensu* – nem mestrado – pós-graduação *Stricto Sensu*. Foi aprovado no mesmo concurso público no qual foi aprovado o professor A, seguindo os mesmos ritos administrativos e exercendo, também, as mesmas 40 horas/aulas semanais.

O Professor B também ministrava aulas de música em 14 turmas, porém, as duas escolas ficavam localizadas em um bairro da periferia, as quais também eram escolas de horário integral. Na primeira escola, dava aulas a nove turmas, distribuídas da seguinte forma: duas turmas para cada ano do 1º ao 4º e mais uma turma do 5º. Já, na segunda escola dá aulas a cinco turmas, sendo uma turma do 1º Ano ao 5º Ano. O professor B segue o mesmo regime de trabalho do professor A, ministrando duas aulas de 50 minutos por semana para cada turma, também com uma média de 30 estudantes por turma.

De posse desses dados e após aprovação do Projeto de Pesquisa, fui, por meio do Ofício nº 31/2018/PPGM/UFPE, de 11 de setembro de 2018, protocolado na Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes no dia 26.09.2018, sob o protocolo de nº SEE-PJG/PE-161.251, o qual me apresentou à Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes para

solicitar autorização daquela secretaria para a realização da pesquisa. Após os trâmites administrativos da Secretaria de Educação e com a autorização concedida pelo seu setor jurídico, o que aconteceu em 19 de outubro do mesmo ano, fui autorizado a iniciar, oficialmente, a minha pesquisa nas escolas daquele município.

Iniciei, a partir de um contato mais direto com os dois professores selecionados para a pesquisa, a escolha das turmas nas quais seriam realizadas as observações, com o intuito de organizar um calendário de dias e horários para a realização das observações no campo. Após retorno dos professores, fornecendo as informações sobre as turmas e os respectivos horários, definimos quais as turmas que seriam observadas.

Para o professor A, estabelecemos que as observações seriam na turma do 4º Ano B, da escola que fica localizada nos arredores do centro comercial do Município de Jaboatão. A essa turma, o professor dava duas aulas por semana – geminadas – sendo a primeira das 15h20 às 16h10, e a segunda das 16h10 às 17h00, todas as quartas-feiras. Com o professor B, a escolha foi pela turma do 2º Ano B, sendo essa escola localizada em um bairro da periferia. O professor B também dava duas aulas por semanas a essa turma – geminadas – com a primeira das 12h50 às 13h40 e a segunda das 13h40 às 14h30, também nas quartas-feiras.

4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDOS

O nosso processo de análise de conteúdo seguiu o entendimento de Bardin (2016) que a define como

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2016, p. 15).

Em relação à análise que foi realizada dos dados coletados no campo de pesquisa, por meio das técnicas já mencionadas no subtópico 3.2 Técnicas de pesquisa, concordamos que

na pesquisa qualitativa em ciências humanas, consideramos que não existem resultados desvinculados da sua discussão; ou seja, os resultados da pesquisa são construídos pela própria descrição e interpretação dos dados; em outros termos, os resultados são fruto da análise dos dados (PENNA, 2015, p. 153).

Dessa forma, optamos por construir o resultado da nossa pesquisa pela análise de conteúdo, entendendo que “a análise é um processo na medida em que é o trabalho de se

debruçar sobre os dados, e um produto, na forma de um texto” (PENNA, 2015, p. 154).

Laville e Dionne (1999), ainda referente à análise de conteúdo, entendem que

mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das idéias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Assim, fizemos uso da análise de conteúdo à luz das autoras e autores aqui citados, de modo a possibilitar a junção das informações coletadas no campo, realizando o recorte dos conteúdos, definindo as categorias analíticas e estabelecendo a modalidade de análise e de interpretação, possibilitando, assim, por meio de um conjunto de instrumentos metodológicos, disponibilizar a mais completa compreensão do objeto de estudo por nós pesquisado.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após a realização dos procedimentos de coleta de dados, demos início à análise de conteúdo, que, para Moraes (1999),

[...] pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAES, 1999, p. 2).

A partir dos dados coletados com as observações, as entrevistas e a análise documental, ferramentas de coleta de dados já mencionadas neste capítulo, seguimos com a descrição do processo de análise de conteúdo pois, para Moraes (1999) “uma vez de posse das informações a serem analisadas, é preciso em primeiro lugar submetê-las a um processo de preparação” (ibidem, p. 5). Essa fase é chamada por Mendes e Miskulin (2017) de pré-análise e as autoras a definem como “[...] uma fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o *corpus*⁷ da pesquisa” (MENDES; MISKULIN, 2017, p. 1052). Por sua vez, Bardin (2016) define a pré-análise dizendo que ela

⁷ “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96 *apud* MENDES; MISKULIN, 2017, p. 1052). *Corpus* também é definido como a

é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema precioso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...], trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 2016, p. 125).

Assim, conforme orientação de Moraes (1999), seguimos as cinco etapas por ele sugeridas para o processo de análise de conteúdo: 1 – preparação das informações; 2 – unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 – categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 – descrição; 5 – interpretação (cf. MORAES, 1999, p. 4).

Moraes (1999) diz que “os dados não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal. Nisto assumem uma função central os objetivos da pesquisa” (MORAES, 1999, p. 5). Portanto, entendemos que a preparação é o momento em que todo o material coletado deve ser organizado, levando-se em consideração os objetivos inicialmente previstos para a pesquisa realizada. Assim, procedemos com a leitura de todos os documentos coletados, buscando

identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas [...] [de modo que] os documentos assim incluídos na amostra devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Devem também cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente (MORAES, 1999, p. 5).

Ainda na preparação dos dados coletados, fomos orientados por Moraes (1999) a realizar “o processo de codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados” (MORAES, 1999, p. 5), em que fizemos uso de números que pudessem orientar a localização futura desses dados.

Moraes (1999) também diz que “uma vez devidamente preparados, os dados serão submetidos ao processo de ‘unitarização’” (ibidem, p. 5). Desta forma, e orientados pelo autor, relemos todo o material coletado com o propósito de estabelecer a unidade de análise. Moraes (1999) define que “a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Portanto, toda categorização ou classificação, necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado” (ibidem, p. 5).

Dessa forma, após as leituras e concluída a primeira etapa, prosseguimos com a unitarização, identificando as unidades de análise, isolando cada uma delas e definindo as

“delimitação do número de entrevistas [, ou de outros dados coletados,] a serem trabalhadas. A qualidade da análise substitui a quantidade do material. [Ao estabelecer o *corpus* de uma pesquisa] o pesquisador leva em conta a questão central e objetiva da pesquisa para delinear as dimensões do *Corpus* e dos desdobramentos para, se for necessário, fazer divisões em subconjuntos que se integram ao conjunto (*Corpus*)” (MINAYO, 2008, p. 313).

unidades de contexto. Essa última “é uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro⁸” (MORAES, 1999, p. 6). Segundo Moraes (1999), “as unidades [de análise] podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral” (MORAES, 1999, p. 5). Assim, a partir dos objetos de pesquisa e dos dados coletados, decidimos como estabelecer a classificação das unidades de análise.

Segundo Moraes (1999), as unidades de contexto são, portanto, definidas como “uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro” (MORAES, 1999, p. 6).

O autor segue dizendo que “uma vez identificadas e codificadas todas as unidades de análise, o analista de conteúdo estará pronto para envolver-se com a categorização” (MORAES, 1999, p. 6), e assim prosseguimos para a próxima fase da pré-análise.

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem (MORAES, 1999, p. 6).

O autor ainda lembra que “o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados” (MORAES, 1999, p. 6) mas que “também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma seqüencial e linear” (ibidem). Entendida por Moraes (1999) com uma das fases mais criativa da análise de conteúdo, o autor ressalta que “as categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas” (MORAES, 1999, p. 6).

Moraes (1999) também destaca que

a amplitude e precisão das categorias estão diretamente ligadas ao número de categorias: em geral, quanto mais subdivididos os dados e quanto maior o número de categorias, maior a precisão da classificação. Entretanto é preciso ter em consideração que um número grande de categorias pode introduzir dificuldades de compreensão. O objetivo básico da análise de conteúdo é produzir uma redução dos dados de uma comunicação, o que, em geral, exigirá um número reduzido de categorias (MORAES, 1999, p. 6-7).

⁸ Também denominada por Moraes (1999) como “unidade de análise” ou “unidade de significado” (MORAES, 1999, p. 5).

As demais etapas, 4 – descrição e 5 – interpretação, serão relatadas no decorrer do processo da análise de conteúdo, bem como o detalhamento dos procedimentos realizados nas três etapas anteriores.

5 PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE MÚSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise de dados realizada nesta pesquisa buscou levantar informações que pudessem nos ajudar a entender a realidade da prática docente vivenciada pelos professores pesquisados. Os relatos emitidos pelos professores durante a realização das entrevistas, bem como as observações que foram realizadas das aulas ministradas por eles, evidenciaram questões que entendemos ser relevantes para a nossa discussão sobre a prática docente dos professores de música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste capítulo, discutiremos a prática docente a partir de termos e frases recorrentes identificadas durante a análise de conteúdo das observações e das entrevistas, além da triangulação com os documentos coletados com os professores, com o propósito de entender as suas ações em sala de aula. Também pretendemos apresentar informações sobre a infraestrutura e sobre os recursos disponibilizados aos professores para a realização das suas aulas, de forma que possamos relacionar as diversas variáveis, na busca por realizar uma melhor compreensão do contexto educacional desses professores.

5.1 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS, RECURSOS DIDÁTICOS E A PRÁTICA DOCENTE

Uma vez que a prática docente de uma/um professora/or se encontra cercada de variáveis e que essas podem influenciar direta e indiretamente na atividade exercida em sala de aula, discutiremos neste tópico duas delas: a infraestrutura e os recursos didáticos oferecidos pelas escolas dos professores pesquisados. Entendemos ser importante compreender esses aspectos levantados no decorrer das observações, de modo a possibilitar uma melhor compreensão da prática resultante nas aulas de música. Para tanto, iniciaremos com uma descrição dos espaços onde os professores pesquisados atuavam.

A escola na qual o professor A dava aulas ficava localizada num bairro central do município do Jaboatão dos Guararapes, próxima ao prédio da prefeitura municipal, do centro comercial e das praias. A escola A ocupava um prédio de dois pavimentos, onde no térreo existiam a diretoria, secretaria, sala dos professores e demais salas administrativas como: biblioteca, depósito e banheiros, além de algumas salas de aula. A turma observada durante a pesquisa ocupava uma sala no segundo pavimento que, além das salas de aula, contava com uma sala multimídia, disponibilizada para as/os professoras/es da escola mediante

agendamento, e que era equipada com um projetor e um caixa de som. Neste espaço havia ainda uma cadeira e um birô, onde ficava instalado o projetor, e não dispunha de carteiras. O chão era forrado por um grosso piso de encaixe em Etileno Acetato de Vinila, popularmente conhecido por E.V.A. (sigla em inglês para *Ethil Vinil Acetat*), no local onde as/os estudantes se sentavam para assistir aos vídeos e realizar as atividades.

No pavimento térreo, a escola A ainda dispunha de uma cantina, onde eram distribuídos os lanches às/aos estudantes, e também de um pequeno pátio. Esse, por sua vez, por não acomodar a quantidade total de estudantes da escola servia de espaço de espera dos estudantes que estavam pegando suas merendas. Ao fazê-lo, voltavam às suas respectivas salas de aula para que nelas pudessem efetuar sua refeição nos momentos do intervalo, revezando o espaço do pátio com outra turma. Vale lembrar que a escola é de tempo integral e que nesse espaço reduzido as/os estudantes permaneciam os dois turnos: manhã e tarde.

A escola A não dispunha de sala de aula específica para as aulas de música, de modo que a mesma acontecia na própria sala de aula da turma na qual fizemos as observações. Na sala da turma do 4º ano B, existiam três janelas do tipo basculante, mas que não ajudavam na ventilação da sala, sendo necessário manter ligados os três ventiladores de parede que nela existiam. Para evitar o som produzido pelos ventiladores durante as aulas de música, o professor A desligava um ou dois deles na tentativa de diminuir o ruído por eles produzidos, até encontrar um equilíbrio entre a ventilação da sala e a atividade sonora nela produzida.

A sala de aula também era munida de quadro branco, um armário em metal, onde eram guardados os materiais didáticos da professora responsável pela turma, e as carteiras. Essas eram afastadas para a lateral da sala e, por necessidade de ganhar mais espaço, eram empilhadas umas sobre as outras de modo que o centro da sala pudesse ficar o mais vazio possível para acomodar todas/os naquele mesmo espaço durante o desenvolvimento das atividades. Em alguns momentos, o professor A organizava a arrumação das carteiras de maneira que as cadeiras ficassem disponíveis para que as/os estudantes pudessem nelas sentar.

As aulas de música da turma do 4º ano B começavam (no início do período das observações) após o intervalo do lanche, o qual, como já mencionado anteriormente, acontecia nas salas de aula. Dessa forma, o professor A precisava administrar o tempo de sua aula de modo que não impedisse a refeição das/os estudantes, mas que também não comprometesse o planejamento da sua aula. Essa rotina se repetiu até o momento em que ocorreu uma mudança nos horários da escola, deslocando o horário do lanche de modo que o mesmo passou a acontecer no decorrer do horário da aula de música.

A escola A não dispunha de instrumentos musicais e nem de materiais que servissem de recurso didático para as aulas de música, sendo todos os materiais, instrumentos e equipamentos trazidos pelo professor A de uma outra escola, da mesma rede municipal, na qual também dava aulas. Em algumas aulas, pudemos observar que também aconteceu do professor A levar seu próprio material para as aulas de música. Essa situação o obrigava a fazer uso de um carro para o deslocamento até a escola uma vez que, em virtude do espaço que os instrumentos e equipamentos ocupavam, não era viável transportá-los de outra forma.

A sala na qual aconteciam as aulas de música não tinha tratamento acústico e, para que nela houvesse ventilação, era necessário manter as portas e janelas abertas. Dessa forma, o som produzido nas aulas vazava para as salas próximas, embora algumas vezes também acontecesse o inverso: o professor A precisava de silêncio para algumas explicações e demonstração de atividades e o som produzido nas aulas das salas vizinhas interferiam na sua prática docente.

Perez (2015, p. 97) relata em sua pesquisa que uma das questões que dificulta a aceitação das aulas de música em escolas de ensino regular é o principal elemento musical: o som. Ele destaca que o trabalho realizado nas aulas de artes visuais, por exemplo, equilibra-se com o ambiente sonoro que é comumente encontrado nas aulas das outras áreas do conhecimento, enquanto que o som produzido nas aulas de música supera o que normalmente é ouvido no ambiente escolar. Ele ressalta, ainda, que a falta de isolamento acústico nas salas de aulas convencionais faz com que essas não sejam apropriadas para as atividades musicais nelas realizadas.

Entretanto, apesar do volume de som produzido com as aulas de música, o professor A relatava que as/os demais professoras/es pareciam entender aquele contexto e a sua necessidade, pois não se queixavam do som produzido com as atividades musicais por ele realizadas. Esse contexto diverge do que constatou Perez (2015) em que, no caso da escola A, o som não parecia ser nenhum empecilho para que a música se fizesse presente como um dos componentes curriculares daquela unidade escolar.

Já a realidade da escola do professor B, por sua vez, difere em diversos pontos quando relacionada com a do professor A. A escola na qual o professor B ministrava as suas aulas ficava localizada em uma área de predominância industrial e rural, afastada do centro comercial do município. A escola B era estruturada em um único pavimento e foi construída com a forma da letra U, constituindo as salas de aula, biblioteca, sala dos professores, diretoria e secretaria, além das demais salas administrativas e dos banheiros. Ao centro desse

formato em U encontram-se uma área coberta, utilizada para exposições de trabalhos e pequenos eventos da escola, e a cantina da mesma.

A cantina da escola B conta com um refeitório munido de local reservado para os recipientes com os alimentos a serem consumidos, pratos, talheres e copos, além de mesas e cadeiras, onde as/os estudantes e funcionárias/os podiam realizar as suas refeições. No espaço compreendido entre a estrutura física da cantina e do refeitório e as demais salas da escola B, existia uma área de terra batida onde podíamos ver pequenas hortas, plantadas pelas/os estudantes, além de um espaço de lazer que ficava repleto de estudantes nos horários de intervalos. Nele também podíamos ver, mais para o lado externo da edificação, próximo da entrada da escola, uma quadra de esportes que era utilizada para as aulas e para momentos de lazer.

A escola B tinha uma sala específica e climatizada para as aulas de música. Quando o aparelho condicionador de ar está funcionando bem possibilitava realizar as aulas com as portas e janelas fechadas, o que aconteceu na maior parte das aulas observadas, apresentando raros momentos de defeitos técnicos. A sala contava com três pequenas janelas do tipo basculante, era ampla, com um pé direito alto, e embora não contasse com tratamento acústico tinha uma estrutura física que possibilitava a produção de som sem grandes problemas com reverberação nem vazamento para salas próximas.

Na sala, o professor B dispunha de diversos instrumentos como teclado eletrônico, violões, flautas doces, escaleta, bongô, pandeiro, atabaques, surdos, pratos, e diversos outros instrumentos menores de percussão, além de latas de tinta, usadas como instrumento de percussão e tamancos em madeira (do tipo que é usado para dançar coco). Na sala, também havia um armário com porta e uma estante, ambos em metal, para acondicionamento de materiais, livros e instrumentos musicais diversos, além de duas carteiras, um birô e várias cadeiras. Todos esses materiais ficam encostados nas paredes laterais da sala, possibilitando deixar o centro da sala desocupado para a realização das atividades com um espaço que acomodava confortavelmente as/os estudantes da turma. Um quadro branco, utilizado para anotações e explicações durante as aulas de música, completava os recursos didáticos disponíveis para o professor B fazer uso nas suas aulas.

Lembramos, portanto, que as questões que envolvem a estrutura física necessária para se desenvolver aulas de música em escolas de educação básica são previstas em legislação. A Resolução nº 2, de 10 maio de 2016, do Conselho Nacional de Educação, em seu Art. 1º, § 2º, Inciso VIII, estabelece que compete às secretarias de educação

cuidar do **planejamento arquitetônico** das escolas de modo que disponham de **instalações adequadas** ao ensino de Música, inclusive **condições acústicas**, bem como do investimento necessário para a **aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais** (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Assim, entendemos que as questões estruturais disponibilizadas por uma escola constituem variáveis que podem interferir na prática docente de um professor de música. A presença, a ausência ou mesmo a precariedade de recursos didáticos e de uma estrutura física adequada às aulas de música, por exemplo, são fatores que podem fazer a diferença no resultado da atuação de um profissional da educação que trabalha com uma área do conhecimento que precisa de aparatos específicos para o seu pleno desenvolvimento, a exemplo das aulas de música.

Essas questões de falta de estrutura e de recursos didáticos disponíveis para o ensino de música também são mencionadas por Souza (2015) e Perez (2015) em suas pesquisas, o que nos leva a perceber que a situação do município do Jaboatão dos Guararapes não é um caso isolado e pontual. Portanto, independente dos motivos que acarretam essas questões, o que propomos aqui é fazer uma relação entre elas e a prática docente dos professores pesquisados.

Contudo, ainda que tenhamos encontrado diferenças estruturais entre as escolas pesquisadas, sugerindo que não existia um padrão entre as unidades escolares daquele município, identificamos a existência de uma linha de atuação pedagógica na qual os professores de música construíam os seus planejamentos, levando em consideração um documento nomeado Perfil de Saída. Esse documento sugeria quais os conteúdos e competências eram previstos para as/os estudantes de música daquelas escolas de educação básica. Entretanto, com a presença dessa divergência estrutural, pudemos perceber que as ações que levariam a esse perfil poderiam ser diferentes quando postas em prática em cada escola, tendo em vista que essa mesma diferença estrutural possivelmente levaria a diferentes possibilidades de ações da prática docente dos professores e também do seu resultado, podendo acarretar no comprometimento de todo o processo de ensino e aprendizagem das aulas de música.

O Perfil de Saída era um documento produzido pelo Núcleo das Séries/Anos Finais, da Coordenação do Ensino Fundamental, que fazia parte da Gerência de Ensino da Secretaria Executiva de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes. Ele norteava os conteúdos, os eixos temáticos e as competências esperadas das/os estudantes que frequentavam aquela rede de ensino do município. Embora o documento tenha sido elaborado pelo Núcleo das

Séries/Anos Finais, estava previsto em seu texto que esse perfil de saída se referia às/aos estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Ao final o texto do documento ressaltava que

o ensino de Música na Rede Municipal de Ensino, a partir do ano de 2012, fora organizado através de módulos, em virtude da inviabilidade de pré-estabelecer e fixar conteúdos para os nove anos do ensino fundamental, justificado por este eixo passar a ser trabalhado simultaneamente em todos os anos/séries (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2016, p. 3).

O texto ainda fazia referência ao Art. 24 da Lei nº 9.394/96 – LDBEN, que em seu Inciso IV estabelece que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996). Dessa forma, o Perfil de Saída previa que os mesmos conteúdos estabelecidos para os anos finais também seriam trabalhados nos anos iniciais, mas, levando-se em consideração a profundidade com que seriam abordados.

Embora tenhamos identificado essa linha de atuação pedagógica proposta pela rede de ensino daquele município, ela mesma se encontrava cercada por divergências estruturais que já foram mencionadas anteriormente. Sendo assim, a prática docente dos professores pode ter sido influenciada pelas diferentes estruturas presentes entre as escolas, independentemente da existência do Perfil de Saída.

Assim, uma vez que os professores por nós pesquisados não se formaram na mesma universidade, faz sentido que exista também uma diferença nas suas práticas, tendo em vista a distinta formação por eles recebida. Contudo, apesar de fazerem parte do mesmo macro contexto, atuando na mesma cidade, fazendo parte da mesma rede municipal de ensino e serem coordenados pela mesma gestão, acreditamos que outras variáveis podem ter influenciado na distinção das suas práticas pedagógicas. Por concordar que no processo de formação “as crenças, pensamentos, convicções e mesmo experiências de cada professor foram desenvolvidas de modos variados, influenciados pelas escolhas e relações estabelecidas ao longo da vida” (NOGUEIRA, 2014, p. 101), somos levados a acreditar que é possível a ação de outras variáveis.

Assim, embora Perez (2015) tenha percebido uma falta de semelhança entre as atuações dos professores por ele pesquisados, o que o levou a entender que isso pode ser resultado da diversidade encontrada naquela rede municipal de ensino, em nossa pesquisa, entendemos que a não existência de semelhança nas atuações realizadas pelos professores que pesquisamos pode ser decorrente da adaptação necessária para que eles pudessem desenvolver

as suas práticas docentes em virtude das variáveis que os cercavam. Uma vez que cada localidade, bem como cada escola, apresenta particularidades distintas, entendemos que essas podem ter influenciado no resultado das práticas docentes desses professores.

Entretanto, na nossa pesquisa, entendemos que essa falta de semelhanças entre as atuações docentes é resultante de um conjunto de referências pessoais e formativas, as quais constituem a práxis da sua formação, bem como necessidade de adaptar-se às condições oferecidas por cada unidade escolar, o que, ao nosso ver, constitui uma competência que se mostrou necessária para que os professores por nos pesquisados pudessem desenvolver suas atividades de modo que eles proporcionassem o melhor processo de ensino e aprendizagem às/aos estudantes.

As unidades escolares nas quais os professores pesquisados atuam também não apresentam semelhanças entre si. Elas estão localizadas em bairros distintos, apresentam estruturas físicas distintas e ainda disponibilizam diferentes recursos didáticos para a realização das atividades musicais. Apesar de não termos aprofundado a pesquisa para entender o porquê dessas diferenças estruturais, que foram observadas entre essas escolas, acreditamos que a prefeitura municipal se adequa às possibilidades estruturais para a construção e/ou instalação de cada unidade escolar a depender do que encontra disponível em cada local.

Portanto, diante da contextualização estrutural encontrada nas escolas onde aconteceram as observações das práticas dos professores A e B, procuramos descrever a estrutura física na qual trabalham e os recursos didáticos que eles dispunham, com o objetivo de possibilitar um melhor entendimento da sua prática docente e do que enfrentavam para realizá-las. Entendemos, então, que esses pontos aqui levantados constituem variáveis que podem influenciar no resultado final do ensino de música, podendo interferir nos conteúdos ensinados, na didática pretendida para ensiná-los e, conseqüentemente, no resultado do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, partiremos, então, para a análise das suas práticas, propriamente dita, a partir das observações feitas no decorrer das aulas e das entrevistas realizadas, bem como da análise dos documentos coletados.

Um ponto que também ressaltamos aqui é a maneira como os professores se utilizam da estrutura e do tempo de aula para a sua prática docente. Ao iniciar o contato para definir com os professores quais seriam as turmas nas quais realizaria as observações, uma questão nos chamou atenção em relação à atuação dos professores. As aulas de música de todas as turmas dos dois professores pesquisados são sempre geminadas. Cada aula tem uma duração

de cinquenta minutos, totalizando cem minutos (1h40) de trabalho contínuo em uma mesma área do conhecimento.

Durante as observações, foi verificado que os professores se utilizam de diferentes estratégias para preencher esse tempo de aula. O professor A, por exemplo, fazia uso de desenhos que eram entregues às/aos estudantes ao final das aulas para que fossem pintados por elas/eles. O professor A fazia uso desse recurso sempre que se dava por satisfeito em relação ao conteúdo planejado para a aula.

Por sua vez, o professor B fez uso dos diversos espaços disponibilizados pela estrutura física da escola, a exemplo do pátio coberto, ou espaços abertos da escola, para onde levava as/os estudantes para, nesses locais, realizar atividades musicais e/ou recreativas. Algumas vezes, o professor B encerrava as suas aulas nesses espaços fora da sala de aula, em outros momentos retornava para a sala de música e continuava a aula. Também aconteceu, em uma das aulas observadas, do professor B realizar no pátio do colégio uma atividade com bambolês que funcionou como atividade recreativa, complementando o tempo de duração da aula de música.

5.2 O QUE ENSINAM SOBRE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS

Trataremos, neste tópico, especificamente dos conteúdos ensinados às/aos estudantes das turmas do 4º ano B e do 2º ano B dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas pesquisadas. Na fase inicial da análise de dados, em que aconteceu a unitarização e categorização dos dados, conforme descrito no capítulo da metodologia, pudemos identificar alguns conteúdos que foram mencionados pelos professores durante as entrevistas e observados em sala de aula. Na realização da análise, separamos os conteúdos em subcategorias, agrupando-os de acordo com suas semelhanças, conforme passamos a descrevê-los.

5.2.1 Escuta, identificação e classificação do som

Ao comentar sobre a musicalização Penna (1990) ressalta que ela é um

[...] processo educacional orientado que visa desenvolver os instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, como forma de promover, em todos os alunos, a competência artística (especificamente no campo musical) destinada socialmente a uma minoria (PENNA, 1990, p. 43).

Dessa forma, a autora demonstra valorizar um ensino de música que possibilite o desenvolvimento de competências que levem as/os estudantes a uma autonomia diante da música enquanto linguagem, de modo que seja possível tanto a sua assimilação quanto expressar-se por meio dela com fruição e criticidade. A autora ainda destaca que é preciso definir qual o “grau de domínio” dos códigos dessa linguagem, lembrando que ele difere dos músicos profissionais, de modo especial, no caso da nossa pesquisa, que está focada no processo de musicalização que se dá nos anos iniciais em escolas de educação básica.

Assim, Penna (1990) complementa dizendo que esse processo se trata, “[...] no nível da musicalização, de fornecer um referencial básico, os esquemas de percepção necessários para sustentar uma disposição de se apropriar de obras musicais” (PENNA, 1990, p. 43). Por sua vez, Moreira (2013) destaca características da metodologia Oficina de Música como uma possibilidade de ferramenta para a musicalização, entendendo que a partir do elemento básico da música – o som – pode-se construir as competências necessárias para um entendimento da música com mais propriedade.

Dentro desse contexto, o professor B relatou a realização de um trabalho por ele realizado voltado à escuta do som em que, mesmo sem relacionar o seu processo diretamente à metodologia de Oficina de Música, podemos perceber a proximidade com as propostas da Oficina e de George Self (1921-1967) que “[...] propõe a ampliação das experiências musicais dos alunos por meio de uma escuta mais ativa e da criação e invenção de partituras” (MOREIRA, 2013, p. 22). O professor B realizou duas atividades relacionadas com a identificação de timbres que descreveremos a seguir.

A primeira atividade relatada pelo professor B durante a entrevista (atividade essa que não foi presenciada nas aulas que observei) foi a identificação e classificação dos sons que ouvimos no nosso dia a dia. Ele realiza uma classificação dos sons baseada em sons naturais e industriais. O professor descreve que trabalha a percepção auditiva das/os estudantes por meio da diferenciação e classificação dos sons em naturais, sendo todos aqueles que são oriundos da natureza, como o som dos pássaros, vento, chuva, cachoeira, trovões, etc., e classifica os sons industriais como os sons produzidos a partir de máquinas, ou seja, os não naturais.

Eu trabalho – vou dar como exemplo – eu trabalho a base né, o som. Então o som e o silêncio. Aí nesse som eu trabalho **os sons naturais e sons industriais**, categorizando eles em animais, em sons de águas. Então eu vou bem aprofundando essa parte, para que eles possam distinguir. (Professor B, grifo nosso).

Ao relatar que a base do seu processo de ensino de música é o som e o silêncio, e, conseqüentemente, o ato de escutar, o professor B demonstra realizar um processo de ensino e

aprendizagem pelo som e não pela leitura de símbolos musicais. Esse entendimento, ao conduzir as aulas de música em uma escola de educação básica, aproxima a/o estudante da música sem que exista a obrigatoriedade delas/eles passarem pelos estágios de aprendizado da teoria musical para que tenham essa aproximação.

Penna (1990) entende que o processo de musicalização em escolas de educação básica visa “não aos conhecimentos técnicos de um músico, mas ao desenvolver, na situação escolar, condições para a compreensão da linguagem musical equivalentes” (PENNA, 1990, p. 43) e, dessa forma, as atividades do professor B possibilitam essa aproximação com a música sem a necessidade dos conhecimentos técnicos prévios.

Uma vez que o processo de ensino e aprendizagem musical do professor B está relacionado com o cotidiano auditivo das/os estudantes e com as experiências empíricas por elas/eles vivenciadas/os, é a partir do universo sonoro delas/eles que inicia a classificação do que se ouve. Assim, o professor relata o processo de categorização do som escutado, etapa subsequente da atividade que realizou com suas/seus estudantes em que, além de promover o refinamento da escuta, possibilitou separá-lo em dois grupos de acordo com a similaridade da fonte produtora, bem como classificá-lo a partir dessa fonte. Assim, ele comenta sobre a importância de se

[...] trabalhar essa acuidade sonora para que eles possam perceber que existem essas nuances, diferenças. Entre um pingo de água, entre água escorrendo, uma torneira, uma cachoeira, o mar. Então, sub categorizando ao máximo para que eles possam dividir isso, dividir esse som. Aí trabalho o silêncio também, a consciência do silêncio, que ela se faz necessária e ela faz parte do modo musical (Professor B).

Esse processo de escuta do som, sua compreensão e sua classificação é abordada por Schafer (1991). O autor, ao descrever sua prática docente em um curso de música experimental que ministrou, ressalta a necessidade que sentiu de realizar uma atividade de “abrir ouvidos” com as pessoas que integravam a turma: “[...] procurei sempre levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente” (SCHAFER, 1991, p. 67). Dessa forma, o professor B também leva suas/seus estudantes a abrirem os seus ouvidos para perceber, entender e classificar os sons ao seu redor, por meio da atividade de escuta.

Nas suas aulas, Schafer (1991) também trabalhou a escuta dos sons produzidos pelas/os próprias/os estudantes. Esses sons também compõem a massa sonora que é escutada por elas/eles, o que pode ressaltar as suas influências na composição do ambiente sonoro que as/os circundam. A atividade também possibilita ampliar a compreensão de que a sua

participação não é passiva, não é a de quem apenas escuta. Ela é ativa na construção dessa sonoridade e isso pode ficar compreendido no processo de identificação e categorização da fonte produtora desse som.

Na sequência, temos o relato de como se deu a continuação do trabalho de escuta e classificação do som que aconteceu nas atividades desenvolvidas pelo professor B, em que ele mesmo detalha o seu processo de classificação onde denomina os sons de industriais, conforme leremos a seguir:

[...] parto para a segunda parte, que é a da categorização dos **sons industriais**. Aí tento demonstrar para eles como se dá os sons industriais, em quais ambientes nós encontramos. É um trabalho muito específico. Um ambiente, na sua casa, onde é que a gente encontra esses sons industriais? Eles vão dizer, por exemplo, na cozinha, na sala, no quarto. Eu vou especificando, eu vou fazendo com que ele trabalhe essa memória musical, memória sonora dele, saber identificar e reproduzir esse som. Então na rua, nós temos sons de vários... vários sons. Sons de carro. Aí ele vai falar som de passarinho. Mas não, eu quero som industrial. Aí ele vai ter essa consciência em saber que o som do passarinho vem da natureza. E o som do carro, ele vem da indústria. Então, eu trabalho essa questão com eles (Professor B, grifo nosso).

Podemos perceber que, no decorrer do processo, o professor B possibilita, com o mínimo de interferência possível, que as/os estudantes descubram a existência dos diferentes sons por elas/eles escutados, instigando-os a identificar e classificar cada um deles, desenvolvendo nelas/eles essa competência. Dessa forma, o professor se alinha com o Perfil de Saída que, em seu campo Competências Esperadas, que é relativo ao Conteúdo paisagem sonora, do Eixo Temático sonoridades, prevê “desenvolver habilidades para perceber os elementos básicos no meio ambiente” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2016, p. 1), além da capacidade de “descobrir e vivenciar o universo sonoro externo: regularidade e irregularidade dos ritmos da natureza, sonoridades do mundo natural e animal, a relação som e silêncio, formas de registro, possibilidades de combinações sonoras” (ibidem).

Achamos pertinente destacar que esse conteúdo trabalhado segue a proposta prevista no Perfil de Saída, contudo, não transpareceu a existência de uma aproximação com o que prevê a BNCC para o ensino de Arte/Música. Nesse quesito, o texto da Base Nacional prevê as seis dimensões do conhecimento – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – que, segundo o texto, precisam ser trabalhadas “[...] de forma indissociável e simultânea [...]” (BRASIL, 2017a, p. 192), bem como as competências previstas para esse componente, que precisariam ser trabalhadas de forma mais aprofundada (cf. BRASIL, 2017a, p. 196).

Entretanto, quando relacionado com as habilidades previstas na Unidade Temática: Música, no campo Objetos de Conhecimento: Materialidade, que prevê que sejam realizadas

ações que possibilitem “explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo [...], na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados” (BRASIL, 2017a, p. 200-201), identificamos a relação existente entre a atividade realizada pelo professor B e a BNCC. Contudo, percebemos que o professor B trabalha de forma que não esteja estritamente ligado ao que estabelece a BNCC, adaptando a sua prática docente à sua realidade e à das/dos suas/seus estudantes.

Nas suas atividades, o professor B estabeleceu, como parâmetro para a classificação do som, a origem do que o produziu, enquanto Schafer (2011), por sua vez, estabelece uma divisão mais detalhada, que leva em consideração outros parâmetros além da produção sonora a partir da natureza e explora diversas possibilidades dentro do parâmetro industrial. As pesquisas realizadas por Schafer (2011) sobre paisagem sonora destaca o processo de classificação, ressaltando que

os sons podem ser classificados de muitas maneiras: de acordo com suas características físicas (acústica) ou com o modo como são percebidos (psicoacústica); de acordo com sua função e significado (semiótica e semântica); ou de acordo com suas qualidades emocionais ou afetivas (estética). Embora seja hábito tratar essas classificações separadamente, há óbvias limitações para esses estudos isolados (SCHAFFER, 2011, p. 189).

O autor ainda prevê outros parâmetros para que se possa realizar uma classificação, levando-se em consideração informações sobre a cena da qual se origina o som escutado. Schafer (2011, p. 191) leva em consideração a distância entre o som e seu observador, o seu comprimento e até que ponto esse som se destaca no que se escuta ou se está envolvido pelos demais de maneira equiparada. Também ressalta se existe um significado diferenciado para ele, entre outros pontos que o ajudam a categorizar o som escutado.

Contudo, o autor lembra que os referenciais pessoais podem influenciar nessa escuta e, consequentemente, na classificação do som. Dessa forma, Schafer (2011, p. 194-195) ressalta que, num processo de catalogação, questões culturais podem influenciar o entendimento da escuta realizada, modificando o resultado da sua categorização. Para tanto, a classificação estabelecida por Schafer (2011) prevê um leque de opções de classificação maior que a estabelecida pelo professor B. Nela, podemos perceber uma maior possibilidade de exploração na classificação do som sendo, inicialmente, dividida em seis grupos que se subdividem a depender da necessidade de se detalhar a catalogação, conforme podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 2 – Classificação de sons

Grupo	Subgrupo
I. Sons naturais	A. Sons da criação B. Sons do apocalipse C. Sons da água D. Sons do ar E. Sons da terra F. Sons do fogo G. Sons de pássaros H. Sons de animais I. Sons de inseto J. Sons de peixes e criaturas do mar K. Sons das estações do ano
II. Sons humanos	A. Sons da voz B. Sons do corpo C. Sons do vestuário
III. Sons e sociedade	A. Descrições gerais de paisagens sonoras rurais B. Paisagens sonoras dos vilarejos C. Paisagens sonoras da cidade D. Paisagens sonoras marítimas E. Paisagens sonoras domésticas F. Sons do comércio, profissões G. Sons das fábricas e escritórios H. Sons de entretenimento I. Música J. Cerimônias e festivais K. Parques e jardins L. Festivais religiosos
IV Sons mecânicos	A. Máquinas (descrições gerais) B. Equipamentos industriais e de fábrica (descrições gerais) C. Máquinas de transporte (descrições gerais) D. Máquinas de guerra (descrições gerais) E. Trens e bondes elétricos F. Máquinas de combustão interna G. Aeronaves H. Equipamentos de construção e demolição I. Ferramentas mecânicas J. Ventiladores e aparelhos de ar-condicionado K. Instrumentos de guerra e destruição L. Maquinaria de fazenda
V. Quietude e silêncio	(Sem subdivisão)

VI. Sons indicadores	A. Sinos e gongos
	B. Buzinas e apitos
	C. Sons de tempo
	D. Telefones
	E. (Outros) sistema de alarme
	F. (Outros) Sinais de prazer
	G. Indicadores de ocorrências futuras

Fonte: Schafer, 2011, p. 197 – 202.

Lembramos que o quadro acima descrito contém subdivisões nos seus subgrupos, as quais não achamos necessárias mencioná-las, uma vez que não pretendemos aprofundar o assunto, procurando apenas demonstrar, nesta análise, o grau de profundidade e minúcias estabelecidas por Schafer (2011) como parâmetros para estabelecer a classificação dos sons escutados nas atividades que realizou com as/os suas/seus estudantes.

A abrangência pretendida pela pesquisa realizada por Schafer (2011) possibilita explorar outras ramificações pelas quais a classificação do som pode percorrer, além de proporcionar um entendimento aprofundado do que se escuta. Contudo, entendemos que a realização de um trabalho de escuta e catalogação sonora, que estabeleça poucas possibilidades de enquadramento do som, não reduz a importância da realização de um trabalho desse tipo nas aulas de música em escolas de educação básica. Esse trabalho poderá continuar no decorrer do ensino fundamental, se aprofundando nas inúmeras possibilidades de catalogação, podendo chegar às aulas de música no ensino médio, cercado de reflexões e criticidade.

Entretanto, não podemos nos esquecer de alinhar a profundidade de possibilidades de classificação estabelecida para a aula com o nível de compreensão da turma com a qual se realiza a atividade. Assim, pode ser possível se obter resultados alinhados com as faixas de desenvolvimento das/os estudantes, bem como favorecer o engajamento na atividade.

Podemos perceber que, embora o padrão de possibilidades de classificação estabelecido pelo professor B seja binário, menor que o estabelecido por Schafer (2011), o seu sistema de classificação se alinha com a proposta de uma classificação mais ampla, conforme a estabelecida pelo autor e, principalmente, com a necessidade que o professor tem, que é a de estabelecer os contatos iniciais com o processo de ensino e aprendizagem musical. A partir da classificação de sons naturais e industriais, o professor poderá ampliá-la nos demais anos escolares, refinando o processo de compreensão do que se escuta. Entendemos, assim, que a escolha das possibilidades na classificação estabelecida pelo professor B proporcionou aproximação das/os participantes com a escuta, tendo em vista que a atividade foi realizada

nos primeiros contatos delas/eles com o ensino de música em escolas de educação básica. Aqui ressaltamos o pensamento de Penna (1990), que valoriza o ato da escuta e a construção dessa competência nas/os estudantes inseridos no processo de musicalização em escolas de educação básica, quando lembra que

cabe à escola promover um treinamento auditivo e musical tal que leve a uma capacidade de ouvir que tenha por base a posse de conceitos capazes de organizar a experiência sensorial, permitindo sua recepção/percepção em termos significativos (PENNA, 1990, p. 43).

Uma segunda atividade realizada pelo professor B (essa foi presenciada durante as observações) foi a de identificação de instrumentos musicais por meio da audição. Nessa atividade, o professor iniciou entregando alguns instrumentos de percussão a duas equipes de estudantes. Os instrumentos que eram entregues a uma equipe eram também entregues a outra, de modo que ambas tivessem os mesmos tipos de instrumentos e na mesma quantidade. As/os estudantes ficavam de costas, uns para os outros – às vezes em duplas, às vezes em trios – então uma das equipes tocava um dos instrumentos de percussão e a outra tinha que identificar qual deles tinha sido, tocando o instrumento semelhante.

Dentro de um contexto competitivo, a atividade se desenvolveu com as/os estudantes num clima de jogo e com direito a juízes, que se posicionavam de frente para a equipe adversária para fiscalizar se o instrumento tocado tinha sido o mesmo. A equipe que acertava ganhava pontos que se acumulavam até uma quantidade pré-estabelecida pelo professor, o que significava a substituição da equipe com menos pontos.

Essa atividade também possibilitou desenvolver a percepção auditiva das/os estudantes, além de aguçar a capacidade de diferenciar sons, além de associá-los aos instrumentos. Dessa forma, vale ressaltar que esses trabalhos de percepção musical eram focados nos timbres – na atividade que envolve a escuta dos sons do dia a dia – e aos instrumentos de percussão – com a atividade de identificação e execução de instrumentos.

5.2.2 Características do som

O professor A estabelece de forma específica, em seu planejamento anual, os conteúdos de timbre, altura, duração e intensidade. Eles estão previstos na 1ª unidade das turmas do 3º ano do fundamental, dentro do eixo temático som, prevendo construir a competência de “reconhecer e vivenciar as propriedades do som” (Professor A/Planejamento anual, 2018, p. 2). Lembramos aqui, entretanto, que o 3º ano não foi a turma selecionada para

a observação das aulas do professor A, o que impossibilitou presenciar a realização de tais atividades, tendo apenas o relato contido no planejamento anual do docente.

Já sobre os conteúdos relativos às características do som, ministradas pelo professor B nas suas aulas, além das atividades de identificação e classificação de timbres realizadas com as/os estudantes, como já descritas anteriormente, também procuramos analisar outros conteúdos relacionados ao tema com as características do som, como altura, intensidade e duração. Entretanto, não foi observada nas aulas do professor, nem relatado na sua entrevista, a realização de atividades musicais que envolvessem essas características, nem que desenvolvessem nas/os estudantes a competência de identificá-las ou de reproduzi-las, como sendo um conteúdo específico e previsto em seu planejamento.

Existe, contudo, a possibilidade desses conteúdos terem sido trabalhados em atividades de outros tópicos, como a duração do som que pode ter sido abordada dentro das atividades dos assuntos rítmicos, por exemplo. Entretanto, nem mesmo isso foi observado e nem relatado pelo professor. É relevante, portanto, lembrar que não tivemos acesso ao planejamento anual do professor B, o que dificultou identificar a presença dessas características como conteúdo previsto no seu planejamento no decorrer do ano letivo.

5.2.3 Conteúdos rítmicos

Os conteúdos de caráter rítmico que são ensinados às/aos estudantes dos anos iniciais são diversos. Dentre os conteúdos identificados nas entrevistas e nas observações, temos: pulso, tempo, compasso, batimentos por minuto (BPM) e andamento, noções de ritmo, células rítmicas e ostinatos. Muitos desses conteúdos estão previstos no Perfil de Saída dos Estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Componente Curricular: Arte-Música, em sua seção Conteúdos, que prevê as “medidas do tempo musical: ritmo, pulso, tempo, andamentos” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2016, p. 1), dentro do Eixo Temático “Elementos do Som” (ibidem).

Podemos perceber essa observância das diferentes profundidades de abordagem dos conteúdos nos diferentes anos do ensino fundamental na fala do professor B. Ao descrever como aborda os conteúdos nas suas aulas para estudantes dos anos iniciais, ele fala que

[...] as mesmas competências e conteúdos que eu trabalho no ensino fundamental, eu trabalho no ensino médio. Mas só que de maneira – eu diria – mais lúdica. De maneira mais lúdica. E os anos finais de maneira mais aprofundada (Professor B).

Os conteúdos rítmicos também estão presentes no planejamento do professor A, que foi um dos documentos analisados por esta pesquisa. Nele, os conteúdos se encontram distribuídos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de modo que inicia trabalhando com os 1ºs anos o conceito de som e silêncio, seguido de uma introdução ao ritmo, com o tempo musical e a pulsação, chegando à introdução à escrita musical rítmica (tradicional e/ou alternativa), com os 5ºs anos.

Os conteúdos rítmicos identificados nesta pesquisa sugerem um trabalho diversificado, possibilitando preparar as/os estudantes para um trabalho aprofundado nos anos finais do ensino fundamental. Esse ponto pode ser identificado na entrevista realizada com o professor B, o qual relatou a preocupação com os conteúdos e competências constantes no Perfil de Saída previsto para os anos iniciais e a sua relação com o que é ensinado às/aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Então esses alunos que eram do quinto ano, eles já... orientava os pais... a escola já orientava para que eles fossem para escola integral. Porque nas outras escolas integrais tinha professor de música e lá ele conseguiria dar andamento. Até porque eu e mais alguns professores de música, em reunião, nós montamos o currículo. E esse currículo, ele já pensava, ele já pensava em como entregar esse aluno pra o próximo professor. (Professor B).

Em seu relato, o professor B deixa claro a sua intenção de preparar, nos anos iniciais, as/os estudantes para o segmento seguinte, os anos finais do ensino fundamental, relatando que isso já está até previsto na construção do currículo. Dessa forma, podemos perceber que os documentos que norteiam a construção do conhecimento musical na Rede de Ensino do Município do Jaboatão dos Guararapes abordam os conteúdos de forma progressiva, construindo um arco que se inicia nos 1ºs anos do ensino fundamental e termina nos 9ºs anos, com conteúdo e competências entendidas como essenciais para a formação musical de uma/um estudante das escolas de educação básica daquele município.

Ainda podemos observar que, apesar das variáveis que circundam a prática docente dos professores dos anos iniciais das escolas observadas, existe uma estruturação pedagógico-musical que auxilia o ensino de música, direcionando o trabalho das/os professoras/es de música da rede de ensino, possibilitando a articulação dos conteúdos que foram apreendidos e das competências que foram construídas com o trabalho que será realizado nos anos subsequentes. Dessa forma, percebemos que o ensino de música é pensado em uma estrutura definida em relação ao que é previsto para a formação das/os estudantes daquela rede de ensino.

O relato do professor B, anteriormente citado, também demonstra que o ensino de música está, de certo modo, assegurado nas escolas de tempo integral, expondo, na prática,

uma quebra na continuidade do aprendizado musical nas escolas de tempo regular. Ao orientar as mães, os pais e/ou demais familiares para que matriculem suas/seus filhas/os, os quais terminaram o 5º ano e estarão iniciando o ciclo dos anos finais do ensino fundamental em outra unidade escolar, é sugerido que as/os estudantes sejam matriculadas/os em escolas de tempo integral. Essa postura orientadora do professor B reflete a quantidade insuficiente de profissionais para trabalhar com o ensino de música na rede de ensino, o que impede que tenham professoras/es de música em todas as escolas da rede de ensino daquele município. Isso também impede de pôr em prática o Perfil de Saída da forma como foi idealizado, dentro de uma perspectiva de continuidade dos seus conteúdos e competências, bem como proporcionar o ensino de música a todas/os estudantes que frequentam as escolas do município do Jaboatão dos Guararapes.

5.2.4 Conteúdos melódicos

Solfejo, afinação, melodias, altura, escalas (natural, ascendentes e descendentes), nome das notas são alguns dos conteúdos identificados na análise dos que são relacionados com as questões melódicas da música. Esses conteúdos são, quase que na totalidade das vezes, trabalhados por meio das atividades de canto coral, uma vez que as estruturas das escolas observadas não oferecem instrumentos melódicos, nem harmônicos, para que as/os estudantes possam desenvolver as competências de percepção e execução de melodias.

O Perfil de Saída prevê, para os conteúdos melódicos, a construção de competências como “estimular a percepção dos sentidos dos sons em práticas musicais” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2016, p. 1), “explorar/manusear as qualidades do material sonoro, utilizando diversas fontes sonoras” (ibidem) e, “perceber/experimentar qualidades de uso da voz, corpo e instrumentos musicais” (ibidem). Embora seja assim que esteja descrito, percebemos que a ausência de instrumentos musicais, nos quais as/os estudantes pudessem realizar as atividades, distancia a prática das aulas de música do previsto no documento analisado.

Em uma das aulas observadas, o professor A trabalhou conteúdos melódicos e rítmicos com as/os estudantes fazendo uso de Boomwhackers (Figural), que são tubos sonoros afinados de acordo com a escala cromática e que possibilitam a execução de melodias e acordes, a depender da quantidade de tubos disponíveis, além da execução de células rítmicas. Contudo, esses tubos eram de propriedade do professor, o que impossibilitava a disponibilidade desse recurso de maneira recorrente.

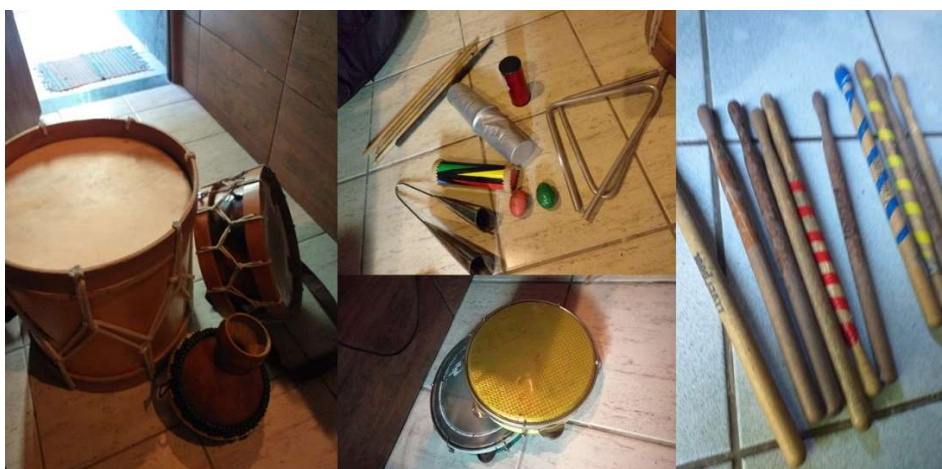
Figura 1 – Boomwhackers



Fonte: página da internet Musicplay⁹.

Pudemos verificar que os instrumentos disponibilizados para as/os estudantes nas aulas de música que observamos na escola A eram de percussão – alfaia, caixa clara, agbê (ou xequerê), ganzás, ovinhos, agogô, triângulo, pandeiros e baquetas (cf. Figura 2), distanciando a prática docente dos professores pesquisados de atividades que possibilitassem a abordagem dos conteúdos melódicos de forma experimental. Ainda podemos salientar que, no caso do professor A, esses instrumentos de percussão que foram usados durante as aulas observadas eram de outra escola, também da rede municipal do Jaboatão, ou do próprio professor, fazendo-se necessário que o mesmo providenciasse o transporte desses recursos didáticos.

Figura 2 – Instrumentos utilizados pelo professor A



Fonte: Professor A, 2019.

⁹ Disponível em: <<https://www.musicplaycanada.com/products/set-of-8-diatonic-boomwhackers>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

De certo modo, o trabalho realizado pelo professor A em relação aos conteúdos melódicos aconteceu em atividades que agregavam à sua prática o canto coral, normalmente atividades dos métodos ativos. Nelas, eram trabalhadas músicas de circulação na mídia como “Flor do Reggae”¹⁰, conhecida na voz de Ivete Sangalo, “Um Anjo do Céu”¹¹, da banda Maskavo, e “Superfantástico”¹², do grupo infantil da década de 1980 Turma do Balão Mágico, além de algumas canções infantis do repertório de músicas tradicionais brasileira.

O professor acompanhou essas músicas, algumas vezes com uma guitarra elétrica, outras com um teclado eletrônico. A guitarra foi conectada a uma pedaleira de efeito, na qual programava um ritmo que era executado com sons de bateria e que serviu de base para a música que foi cantada. Com o teclado, também fez uso da programação de ritmos com os quais guiou as/os estudantes. Esses instrumentos foram conectados a um pequeno amplificador de som, que era de propriedade do professor, assim como a guitarra. Já o teclado era de uma outra escola do município, na qual também trabalhava.

Com esses recursos, o professor A realizava mudanças de andamento das músicas, bem como mudança de tonalidades, aproveitando essas ações para explicar às/aos estudantes essas características de timbre, andamento e de altura. Entretanto, esses conteúdos não foram ensinados de maneira específica, com uma aula dedicada especificamente a esses conteúdos, de modo que eram repassados no momento que aconteciam as ações do professor sobre os instrumentos e equipamentos.

Também é importante ressaltar que, embora não tenha sido realizada nenhuma coleta de dados específica para se comprovar a existência de uma relação entre o repertório e os referenciais musicais das/os estudantes, pudemos perceber, empiricamente, que as músicas escolhidas pelo professor A tinham, de alguma forma, relação com o cotidiano dos estudantes. Isso pode ser percebido, uma vez que, mesmo que apresentassem certas dificuldades ou falta de exatidão com as letras das músicas ou mesmo com a melodia, as/os estudantes as cantavam com certa facilidade e com bastante empolgação.

As atividades aconteceram, normalmente, no início das aulas, de forma que funcionavam como um aquecimento vocal. Em alguns momentos, o professor A corrigia, quando era necessário, a melodia, a letra ou mesmo o momento de entrada de cada frase. Após esse início, o professor A explicava como seria a atividade, fazendo demonstração do

¹⁰ Composição de Ivete Sangalo, Gigi e Fabinho O’Brian, lançada em 2004 no álbum MTV Ao Vivo – Ivete Sangalo, pela gravadora Universal.

¹¹ Composição da banda Maskavo, lançada no ano de 2000 no álbum Já, pela gravadora Deckdisc.

¹² Composição de Ignácio Ballesteros e Difelisatti, com versão em português criada por Edgard Poças, foi lançado no ano de 1983 no álbum A Turma do Balão Mágico, pela gravadora CBS Records.

que as/os estudantes deveriam fazer. Em seguida, iniciava a atividade que era acompanhada pela música com a qual tinha dado início à aula.

Dessa forma, os conteúdos melódicos foram trabalhados pelo professor A de maneira associada a outras atividades, quer fossem rítmicas, tímbricas ou melódicas, associadas às músicas escolhidas para o início da aula. Assim, era possível associar uma música que mobilizasse as/os estudantes a cantá-la, envolvendo a turma com a atividade proposta pelo professor. Contudo, o conteúdo melódico não era ensinado como sendo um assunto específico, de modo que pudesse construir na/o estudante a consciência do que eles estavam apreendendo um determinado conteúdo musical.

Por sua vez, o professor B trabalhou os conteúdos melódicos por meio dos vocalizes e das atividades de canto coral, além de uma atividade de composição coletiva presenciada durante uma das observações realizadas no decorrer da coleta de dados. O professor B também fazia uso de um teclado eletrônico, da própria escola, com o qual orientava as/os estudantes em relação à afinação das notas das melodias, bem como conduzia os ensaios das canções.

O professor B realizava o trabalho com os conteúdos melódicos com foco no canto coral, que culminou com apresentações no final do ano. Essas apresentações aconteceram em shoppings, praças e no aeroporto localizado na cidade, e eram protagonizadas pelos 5^{os} anos. Tais apresentações possibilitaram à Secretaria de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes divulgar o trabalho musical que estava sendo realizado nas escolas daquele município.

O repertório trabalhado pelo Professor B era basicamente formado por arranjos criados por Villa-Lobos – a partir do cancionário folclórico brasileiro – e complementado com canções de sua própria autoria. Também fazia parte do repertório algumas canções tradicionais nordestinas bem como jornadas de pastoril, que foram ensaiadas no decorrer das aulas observadas, além de outras músicas do gênero MPB – Música Popular Brasileira. Entretanto, é pertinente ressaltar que, ao contrário da abordagem do professor A, não foi observada a associação dessa atividade com outros conteúdos, de modo que o trabalho realizado nos levou a entender que ele realizava a atividade de canto coral como prática para o trabalho dos conteúdos melódicos.

Em relação aos recursos didáticos que o professor B dispunha para as atividades de conteúdos melódicos, é pertinente comentar que, na sala de música da escola B, existiam alguns instrumentos melódicos – quatro flautas doce – e harmônicos – teclado eletrônico, escaleta e dois violões, além de vários outros instrumentos de percussão como: bongô,

pandeiro, maracá, quengas de coco, pandeirolas, ganzá, agogô, sino, triângulos, lixas, claves e tambores, dentre outros (cf. Figura 3). Entretanto, vale ressaltar que, nas aulas em que realizamos observações, as/os estudantes só tiveram acesso aos instrumentos de percussão.

Figura 3 – Instrumentos utilizados pelo professor B



Fonte: Professor B, 2019.

Dessa forma, pudemos perceber que a ausência de instrumentos melódicos distancia o trabalho realizado da possibilidade de vivenciar as notas musicais, privando as/os estudantes dos anos iniciais das escolas pesquisadas dessa possibilidade. Contudo, os professores conseguiam fazer uso do material que dispunham como recursos didáticos, possibilitando trabalhar conteúdos rítmicos e tímbricos nas suas aulas de música. Entretanto, as aulas de música ministradas pelos professores pesquisados não findaram nesses conteúdos, conforme relataremos mais adiante.

Podemos, então, perceber que as práticas docentes dos professores pesquisados podem ser relacionadas com o que sugere Zabala (1998), ao mencionar que um profissional da área da educação precisa estar acima de um “simples aplicador de fórmula herdadas da tradição ou da última moda” (ibidem, p. 15). Percebemos isso nas práticas dos professores, quando buscam criar estratégias metodológicas, distanciando-se de modelos tradicionais de ensino de música, bem como possibilitando um melhor processo de ensino e aprendizagem, de forma que contribua com a formação das/os estudantes aproximando-se da realidade na qual vivem.

Com isso, afastam-se do que descreve Pereira (2014) quando relata a influência do *habitus* conservatorial na formação de professores licenciados em música pois, associado ao conceito de *práxis* pedagógica (cf. SOUZA, 2009), entendendo que “a formação de um professor [...] [provém] de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida de seus ambientes culturais” (ibidem, p. 23),

podemos perceber que é possível que o processo pelo qual passaram os professores na sua formação influencie a sua prática docente.

5.2.5 Conteúdos de teoria musical

Dentre os conteúdos ensinados nas aulas de música dos professores pesquisados, também identificamos os que se referiam à teoria musical. Esses assuntos são comumente trabalhados com estudantes de escolas específicas de música, onde a/o estudante é direcionada/o para a prática de um instrumento ou do canto. São importantes para possibilitar um conhecimento técnico aprofundado da música, para a leitura de partituras e para a leitura das lições dos métodos utilizados para o desenvolvimento da competência que se pretende construir, bem como para as performances inerentes ao processo.

Portanto, aqui relatamos que o professor B desenvolveu, com a turma na qual realizamos observação, uma atividade que ensinava teoria musical a partir de uma atividade prática. Ele desenhou, no quadro branco, uma linha horizontal e explicou à turma que nela as notas musicais poderiam ocupar posições em cima da própria linha, acima dela ou abaixo, o que mudaria a sua altura e, conseqüentemente, seu nome. Dessa forma, as/os estudantes foram sugerindo, sucessivamente, o posicionamento das notas na linha desenhada, o que resultou na criação de uma melodia. Assim, os conteúdos de teoria musical eram ensinados às/aos estudantes de forma prática e participativa.

Ao continuar com o processo de posicionamento das notas, o professor B as executava ao teclado eletrônico, o que foi feito em alturas relativas à linha escrita e sem mencionar diretamente o nome das notas, ao tempo que pedia à turma para que cantassem juntamente com o que estava sendo tocado no instrumento. As notas musicais foram grafadas no quadro branco com figuras de semibreve e sem barras de compasso, destacando na atividade apenas a melodia construída, sem maiores preocupações com a métrica.

A cada momento, o professor ressaltava o contorno melódico que estava sendo formado pelas notas que iam compondo a melodia, chamando a atenção da turma para a variação entre notas graves, médias e agudas. Ao passo em que dava continuidade ao processo, o professor incluía, uma a uma, outras linhas paralelas à linha já desenhada inicialmente, explicando que o posicionamento das figuras musicais seguiria a mesma lógica estabelecida para a primeira linha escrita. Assim, demonstrava que, a partir das novas linhas, surgiam outras possibilidades de posicionamento que poderiam ser em cima delas ou entre elas, o que, conseqüentemente, expandia a melodia criada com as novas sugestões das/os

estudantes. O processo de inserção de linhas seguiu até que fossem completadas as cinco linhas que formam o pentagrama.

A partir desse momento, o professor B desenhou uma Clave de Sol e explicou o seu significado, a sua função e o seu posicionamento no conjunto de linhas, além de passar dicas de como desenhar a referida clave. Foi, então, que ele começou a fazer relação das posições das figuras musicais no pentagrama com os seus respectivos nomes, demonstrando a relação de referência com a segunda linha do pentagrama, bem como passou a trabalhar o solfejo das notas, que agora eram cantadas com os seus respectivos nomes. Pela maneira como as/os estudantes demonstraram familiaridade com os nomes das notas musicais, pareceu-nos que elas/eles já os conheciam, provavelmente, de atividades anteriores.

Acreditamos que os moldes conservatoriais na formação de professoras/es podem refletir na prática docente que se realiza em escolas de educação básica. O levantamento feito por Santiago e Ivenicki (2016) na revisão bibliográfica da sua pesquisa, a qual aborda cursos superiores que formam professores de música, destaca que “o ensino conservatorial ainda está presente em uma parte significativa dos cursos de Licenciatura em Música do Brasil” (ibidem, p. 949). Destacamos, então, que o professor B ensinava teoria musical a partir de uma prática que se distanciava dos moldes conservatoriais, diferenciando-se dos caminhos tradicionais do ensino de tal conteúdo. A prática docente do professor demonstrava preocupação em poder ensinar, de maneira ativa, os conteúdos da disciplina, mesmo que esses fossem de teoria musical.

Assim como descrito no conceito de *práxis* pedagógica (SOUZA, 2009), a ação de professoras/es resulta de um conjunto de fatores que compõem a sua formação, sendo essa ação reflexo “de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais” (ibidem, p. 23). Portanto, acreditamos que outras influências, possivelmente, constituem a prática do professor B, como a possibilidade de ter cursado disciplinas em moldes não conservatoriais em sua formação acadêmica ou mesmo outras que não tenham feito parte da sua licenciatura, de forma que o distanciasse de um padrão conservatorial¹³ de ensino de música, nos moldes que descrevem Santiago e Ivenicki (2016, p. 950).

Entretanto, uma questão nos chamou a atenção e achamos importante mencionar que percebemos, no decorrer da observação da aula, que as/os estudantes não faziam uso de

¹³ “Tal forma de Educação Musical é assim conhecida por ser o modelo de ensino historicamente utilizado em conservatórios e que também tem sido adotado como principal forma de ensino em instituições de ensino de Música do mundo ocidental” (SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 950).

cadernos de anotações durante as aulas de música do professor B, muito menos de fichas com as atividades aqui relatadas, de modo que esses recursos possibilitassem uma interação mais concreta com os conteúdos ensinados. Também observamos que as/os estudantes não foram convidadas/os ao quadro branco para desenhar as figuras nas linhas e nem a Clave de Sol no pentagrama que foi construído pelo professor.

Dessa forma, as/os estudantes apenas observavam o que o professor fazia no quadro branco durante o processo de posicionamento das figuras e de construção da melodia, somente sugerindo onde elas iriam ficar nas linhas, acontecendo o mesmo com o desenho da Clave de Sol, que também não foi praticado pelas/os estudantes por meio de desenhos. A participação ativa observada nas aulas foram a de sugerir o posicionamento das figuras musicais nas linhas e a de cantar as notas musicais sugeridas pelas/os estudantes.

Prosseguindo com a atividade, e após repetir o solfejo da melodia construída, agora fazendo uso dos nomes das notas musicais, o professor iniciou a construção da letra da música. Ele pedia às/aos estudantes que sugerissem palavras que tivessem relação com o tema natalino e que se encaixasse na métrica da música criada por elas/es. Ao concretizar a letra da música, e após alguns ajustes que nela foram feitas, sugeridas pelo professor, a canção foi ensaiada pela turma até que o professor encerrou o assunto e iniciou outra atividade.

De forma análoga ao professor B, pudemos perceber que o professor A, conforme descreveremos a seguir, também procurou distanciar a sua prática docente do modelo conservatorial, seguindo uma abordagem prática para o ensino de conteúdos teóricos. Na sua abordagem, o professor procurou envolver as/os estudantes, fazendo uso de músicas de contextos midiáticos, de modo que todos se sentissem atraídos a participar da atividade.

Assim, pudemos observar uma atividade realizada pelo professor A na qual foi trabalhado conteúdo de teoria musical. A atividade abordava o conteúdo “pulso” e, no decorrer da atividade, o professor abordou os conteúdos compassos e andamento. O professor explicou a diferença existente entre os compassos quaternários, ternários e binários e, em relação ao andamento, foram explicadas questões sobre a possibilidade de as músicas serem lentas, moderadas ou rápidas. Esses conteúdos também foram trabalhados de forma passiva, a exemplo do que ocorreu com o professor B, não sendo presenciada a participação ativa das/os estudantes realizando atividades que estivessem relacionadas com os conteúdos mencionados.

A atividade se deu com o Professor A usando uma música do repertório popular, a exemplo das músicas já mencionadas anteriormente, com a qual demonstrou os conteúdos relatados. Nas demais aulas, foram trabalhados assuntos relacionados ao pulso e às células

rítmicas, variando de atividades a cada aula e intercalando com solfejo, percepção rítmica e melódica.

Contudo, apesar dos relatos dessas atividades musicais que aconteceram com o mínimo de participação ativa das/os estudantes, de modo geral, nas aulas observadas, os professores faziam uso de abordagens que possibilitavam um processo de ensino e aprendizagem mais interativo. Embora não tenha sido relatado por nenhum dos dois professores que eles se baseavam em algum pedagogo musical específico, ou mesmo que fizessem uso de um determinado método musical, pudemos perceber que suas abordagens seguiam a proposta dos métodos ativos de se aprender música fazendo música. Metodologias ativas como as de Kodaly, Dalcroze e Orff fazem parte dos estudos de Machado (2014), que as considera importante para o ensino de música nos anos iniciais, bem como também figuraram nos trabalhos de Reis (2012) e Soares (2012), que acreditam numa educação baseada na atividade da criança e que torne possível o acesso das aulas de música a todas/os.

Pudemos, então, perceber o emprego de abordagens ativas nas aulas realizadas pelos professores, em que as/os estudantes participavam de atividades musicais sem que houvesse a necessidade prévia de se conhecer conteúdos específicos. Dessa forma, as abordagens dos professores possibilitavam acesso para que todas/os pudessem participar das atividades de maneira ativa, aprendendo e fazendo música ao mesmo tempo.

Ainda identificamos o ensino de conteúdos que poderiam servir de apoio para as/os estudantes que quisesse continuar os estudos de música fora da escola, uma vez que foram trabalhados conteúdos teóricos, rítmicos e melódicos, dentre outros que possibilitariam aproximação de estudos mais avançados em uma escola específica de música. A proposta de ensino envolvendo esses conteúdos nos leva a uma das duas categorias de metodologias descritas por Soares (2012, p. 30), a Pedagogia Integrada, a qual tem a pretensão de preparar as/os estudantes para estudos futuros de música.

Neste mesmo contexto metodológico, ainda pudemos observar que, nas suas práticas, os professores procuravam realizar atividades musicais que possibilitassem construir nas/os estudantes competências de compreensão e classificação da paisagem sonora que as/os cercavam ou, ainda, que os levassem a montar determinados repertórios. Com isso, percebemos que existia a preocupação de desenvolver sensibilidade musical como objetivo do ensino de música realizado pelos professores, o que nos levou à segunda categoria metodológica mencionada por Soares (2012, p. 30), que é a Pedagogia Sensitiva, que procura desenvolver a sensibilidade musical das/os estudantes.

5.2.6 Conteúdos culturais

Os conteúdos que aqui discutiremos exemplificam a intenção dos professores de levar para a sala de aula um pouco da diversidade da cultura musical. Assim, relataremos de que forma esses trabalhos possibilitaram que as/aos estudantes pudessem conhecê-los por meio de atividades realizadas nas aulas de música. Esses gêneros surgiam como repertório, como ferramenta de apoio, auxiliando na metodologia da atividade musical ou, ainda, como o próprio conteúdo a ser aprendido nas aulas de música.

O professor A inicia o seu planejamento anual elencando gêneros¹⁴ musicais da cultura popular local e nacional, bem como seus subgêneros. Esses gêneros não aparecem de forma específica como conteúdo de uma unidade, em uma determinada turma, mas foi possível observar que o professor faz uso de canções folclóricas, da cultura popular e de cunho midiático como base rítmica das suas atividades musicais. Ciranda, Coco, Capoeira, Tropicália, Mangue Beat, Choro e Bossa Nova, além de grupo musical como a Banda de Pífano, aparecem no seu planejamento como conteúdos que seriam abordados nas aulas de música no decorrer do ano letivo, onde também estavam previstos os gêneros, subgêneros que descreveremos a seguir:

- Forró (Xaxado; Xote; Baião; Arrasta-pé);
- Ciclo Carnavalesco: Frevo (de Bloco, de Rua e Canção), Caboclinho, La Ursa, Boi de Carnaval, Blocos de Carnaval (Zona da Mata), Mascarados, Troças, Escolas de Samba;
- Maracatus (de Baque Solto e de Baque Virado);
- Ciclo Natalino: Cavalo Marinho, Pastoril, Reisado, Bumba meu Boi;
- Samba (da Bahia, Samba Duro, Samba de Veio, Samba de Caboclo, Samba Carioca – Enredo, de Breque, Partido Alto, Samba de Terreiro e Samba de Quadra);
- Cantoria (Repente, Poesia Popular de Cordel);
- Black Music (Funk Tradicional, Soul, Disco Music, Miami Bass, Funk Carioca, RAP e Tecno Brega).

Embora tenha sido presenciada, no decorrer das aulas em que fizemos observações, poucas expressões musicais das acima citadas, pudemos perceber, a partir da elaboração do planejamento, que existe uma preocupação em construir nas/os estudantes um conhecimento

¹⁴ “Gêneros [...] consistem em meios de caracterizar a música popular e criar uma conexão entre estilos musicais, produtores, músicos e consumidores, incluindo categorias como ‘pop’, ‘rock’, ‘R&B’, ‘country’, ‘hip-hop’, ‘alternativo’, ‘techno’, etc. [...] Trazem consigo conotações sobre a música e a sua identificação com qualidades afetivas específicas, como ‘conformidade’ ou ‘rebeldia’” (BRACKETT, 2002, p. 66 apud CONSTANTINO, 2011, p. 18).

musical que perpassasse por uma diversidade de gêneros, possibilitando aos que não tiveram, porventura, aproximação com alguns desses gêneros, conhecê-los e vivenciá-los, mesmo que apenas em sala de aula.

Dessa forma, pudemos verificar que a sua prática sugere uma compreensão da sala de aula como “um lócus compartilhado por pessoas com diversas identidades culturais” (SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 948), o que possibilitou que diversas expressões culturais musicais transitassem nas suas aulas, de modo que pudessem minimizar a hierarquização de um gênero musical sobre o outro, dentro do processo de ensino e aprendizagem das aulas de música.

Compreendendo a sala de aula como um espaço de encontro de diferentes identidades musicais (cf. SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 949), o professor A demonstrou entender que ela é “passível de choques culturais dos mais diversos, inclusive entre a cultura dos educandos e a do professor” (ibidem). Assim, o professor demonstra que procura minimizar a sobreposição de um gênero sobre outro ao trazer para a sua prática docente essa pluralidade de gêneros, inclusive, dialogando com as suas próprias referências musicais.

Portanto, pudemos perceber uma prática a qual possibilitava contato das/os estudantes com alguns gêneros musicais, por meio de ações que tinham o “objetivo [de] propiciar que diferentes culturas habitem e convivam igualitariamente e harmoniosamente no mesmo local, sem que uma domine ou menospreze as outras” (SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 948).

Também ressaltamos aqui o planejamento anual construído pelo professor A, bem como o elaborado para as aulas, levando em consideração o entendimento de Zabala (1998) acerca dessa variável. O autor destaca os momentos que precedem e sucedem as aulas, além da intervenção que acontece no decorrer dela, como sendo importantes para se avaliar os elementos que a compõem. Ele também comenta que não podemos refletir sobre o processo que se dá numa aula separando essas três etapas: planejamento, aplicação e avaliação.

Assim, observamos que dos diversos gêneros musicais previstos pelo professor A poucos foram observados em sala e os que se fizeram presentes foram usados como ferramentas de apoio para a realização de atividades musicais. No seu planejamento anual, os gêneros musicais estavam elencados separadamente da sequência anual prevista para cada unidade, bem como no decorrer das aulas e, no final delas, não foi observado nenhuma ação que levassem as/os estudantes a refletirem ou realizarem uma avaliação sobre a música que usaram na atividade.

Assim, constatamos que existia uma intenção de se levar, para dentro do processo de ensino e aprendizagem, a diversidade da cultura musical, contemplando variados gêneros

musicais, mas sem que a intervenção realizada produzisse um momento de reflexão por parte das/os estudantes, de modo que essas músicas pudessem configurar como conteúdos, conforme previstos no planejamento, e não apenas músicas como apoio para as atividades musicais.

Por sua vez, pudemos observar nas aulas do professor B, que é trabalhado um repertório de canto coral com base nas composições de Villa-Lobos, além de algumas jornadas de pastoril, quando dos momentos de ensaio com a turma. Embora não tenha sido observada, no decorrer das aulas, a presença de músicas populares de circulação midiática, o professor relata que as executa nas aulas como maneira de introduzir outros gêneros musicais. Ele relata, também, a reação de um estudante em relação ao envolvimento com um repertório diferente do que normalmente ouvem no cotidiano.

No quinto ano, a gente estava cantando o repertório de Villa-Lobos. Aí tinham muitos – aqui na comunidade tem muito Troinha¹⁵, essas coisas e tal – a gente começou a cantar essas músicas. Que, lógico, eu não excludo. Eu sempre busco algo dessas músicas para que eu possa estar introduzindo nas aulas de música, não como maneira de fazer um julgamento de valor, mas dizer que existem ambientes e ambientes. Então, nesse sentido que eu quero passar para eles. Aí até teve um deles: não, professor, melhor a gente cantar Villa-Lobos do que Troinha. Então isso para mim valeu a pena (Professor B).

Dessa forma, o professor B expressa que se preocupa com o referencial musical trazido pelas/os estudantes a partir dos seus cotidianos, bem como relata que, nas suas aulas, canta essas músicas de caráter midiático, ao mesmo tempo que possibilita o acesso a outros gêneros musicais, sendo esses baseados em composição para canto coral de Villa-Lobos, Jornadas de Pastoril e Canções Infantis, buscando, assim, ampliar o repertório das/os estudantes, fazendo comparações entre os gêneros, para que possam ser percebidas as diferenças entre elas.

Entretanto, pudemos perceber que existe o entendimento de que o repertório proposto seria construído a partir dos referenciais do próprio professor B, levando-se em consideração o que ele entende ser adequado para o ambiente escolar. Como já mencionado anteriormente, ele realiza a sua prática docente baseada, em sua maior parte, em atividades de canto coral e outras canções da cultura popular nordestina, mas não a midiática trazida pelas/os estudantes. Portanto, não se trata de sobrepor um determinado repertório baseado nos referenciais das/os

¹⁵ MC Troia, ou como é mais conhecido: Troinha. Nascido no Alto José do Pinho, Zona Norte do Recife, é cantor, compositor e um dos principais nomes do Brega Funk, gênero musical pernambucano, e do Arrocha. (LINS, 2017).

estudantes sobre o outro do ambiente escolar, mas sim, possibilitar que outros gêneros musicais possam somar-se a ele de forma equilibrada, assim como destaca Bellochio (2014):

Quando penso nos professores, não resumo meus pensamentos ao cantar com as crianças ou ao **imperialismo de repertórios que se intitulam como próprios para o espaço escolar**. Por outro lado, não estendo meus pensamentos aos **imperialismos da mídia radiofônica e televisiva** que se instituem como próprias do espaço mercadológico do capital. Também não apologizo o **eruditismo musical**. Gosto e valorizo imensamente a prática de cantar na infância, gosto e também valorizo as músicas midiáticas e as músicas eruditas (BELLOCHIO, 2014, p. 49, grifo nosso).

A autora prossegue descrevendo o seu entendimento sobre repertório e ressalta que “[...] seria ingenuidade acreditar que as músicas tocadas e ensinadas em espaços como o da universidade e da escola não sejam escolhidas por algum motivo, por algum juízo permissivo. Portanto, são escolhas e o problema recai sobre o porquê de umas e não de outras” (BELLOCHIO, 2014, p. 62).

Diante desse contexto, comungamos do entendimento de Santiago e Ivenicki (2016), quando ressaltam que, caso uma/um professora/o não tenha, na sua formação, aprendido a trabalhar com a diversidade, pode existir “[...] a possibilidade de ele[a] não valorizar a cultura própria do seu alunado, podendo ser a consequência disto, a violência simbólica¹⁶ e o desinteresse pela matéria” (SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 953).

Entretanto, outras questões, não só essas até aqui mencionadas, circundam a prática docente de professores de música, indo além dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Independentemente do que é ensinado às/aos estudantes, é preciso entender para qual objetivo é ensinado. Dessa forma, trataremos, a seguir, das questões coletadas, com os professores pesquisados, acerca da função que a música exerce nas suas aulas, procurando entender o papel que o ensino de música tem nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de educação básica pesquisadas.

5.3 A FUNÇÃO DAS AULAS DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS E O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO

No início desta pesquisa, pensamos em identificar qual a função que o ensino de música exerce nas escolas de educação básica e relatar qual o pensamento dos professores

¹⁶ “Quando as classes dominantes impõem a sua cultura às classes dominadas, desprovendo-as das suas próprias identidades culturais, se estabelece uma convivência violenta no que tange aos aspectos simbólicos, sendo esse fenômeno conhecido como violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 2011 apud SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 953).

acerca do ensino de música nesse segmento, quando ministrado por professores especialistas, como sendo dois dos três objetivos elencados. Entretanto, no decorrer da análise, verificamos que os dados levantados remetiam a informações que juntavam esses dois objetivos pois, ao responder às perguntas das entrevistas, os professores pesquisados relataram questões que abordavam a função do ensino de música, ao mesmo tempo em que falavam da sua atuação nessa função.

Assim, a partir do que foi observado nas aulas ministradas pelo professor A, pudemos perceber que a música se fez presente na escola de educação básica pesquisada para que as/os estudantes pudessem adquirir conhecimentos musicais, tendo em vista que as atividades realizadas durante as aulas foram todas direcionadas para tais conteúdos, ressaltando a preocupação de que as/os estudantes saíssem delas com uma compreensão que possibilitasse ouvir e fazer música com uma postura diferenciada da que ali chegaram.

Entretanto, durante a entrevista, o mesmo professor deixa claro que, para ele, a função que as aulas de música exercem é a de servir como apoio às outras áreas do conhecimento com as quais as/os estudantes estão em contato, como a língua portuguesa, a matemática, as ciências, dentre outras, conforme podemos perceber no seu próprio relato.

Eu gosto de dizer que a música, dentro do processo de aprendizado da escola como um todo, **a música funciona como uma cola**. Uma cola mesmo. Eles... Muito dos conhecimentos que eles tão trabalhando, na aula de música é que pegam. As interpretações de texto, as ideias de... De... De poesia mesmo, de... No geral, a música funciona como uma cola tanto pra que se interligue... Porque a criança ela vai ter que aprender de uma forma lúdica (Professor A, grifo nosso).

Dessa forma, podemos perceber que o professor A entende que a função da música é a de auxiliar na fixação dos conteúdos das demais matérias, uma vez que, ao fazer uso de músicas que estejam relacionadas ao conteúdo curricular ensinado, torna-se mais fácil aprender e/ou memorizar. O professor ressalta, então, que a ludicidade das aulas de música ajuda a “colar”, nas/os estudantes, os conteúdos que elas/eles precisam aprender nas outras disciplinas escolares, e continua destacando, em seu relato, essa função auxiliar da música com os exemplos a seguir:

Se eu tô ensinando... Eh... Eh... Sei lá, separação de sílabas e eu usar uma música pra isso, aquilo ali na criança vai aprender muito mais fácil. É o que se é utilizado em cursinho. Por exemplo, **professor de cursinho usa muito uma musiquinha pra fazer as pessoas lembrar das coisas, aprender**. Então fica dessa... **A função é exatamente essa, é uma função de... De suporte, é uma função de suporte** (Professor A, grifo nosso).

Apesar de Bellochio (2014, p. 63) compreender o ensino de música como um meio de potencializar o processo de ensino e aprendizagem da educação básica, transcendendo a

própria área da educação musical, a autora também ressalta que, ainda assim, as/os estudantes recebem aprendizado propriamente musical. Assim, Bellochio (2014) se refere à música, na escola de educação básica, como integrante de um processo de desenvolvimento humano, contribuindo para as relações que as/os estudantes estabelecem com o mundo em que vivem, distanciada de uma “disciplinarização da música que a leve perder suas dimensões estéticas, musicais e de envolvimento com sons e silêncios” (BELLOCHIO, 2014, p. 63).

Dessa forma, Bellochio (2014, p. 50) ressalta que se mantém “[...] em situação de ‘esperança’ da música na escola de modo a promover o desenvolvimento musical dos estudantes”. E, ainda fazendo referência à função musical que o ensino de música deve exercer na escola de educação básica, a autora comenta perceber

[...] a ampla necessidade de que as experiências musicais realizadas, por mais simples que possam ser, como cantar uma canção de domínio público como *Cai, Cai Balão* possa ser compreendida e pensada do ponto de vista teórico da música e da educação, quer seja, da educação musical (BELLOCHIO, 2014, p. 51-52, grifo da autora).

Assim, em consonância com a autora, o professor A prossegue com o entendimento das aulas de música exercendo a função de suporte pedagógico aos demais conteúdos curriculares, ressaltando que o ensino de música, nesse contexto escolar, não tem como meta o virtuosismo musical, destacando, ainda, a importância do desenvolvimento humano que o ensino de música propicia nesse segmento do ensino.

Eu tenho plena consciência de que eu não tô pra desenvolver um... Um... Um artista, não tô ali pra desenvolver um... Como é que se diz? Uma pessoa que vai... Que vai ser um... Um virtuoso na música. **Eu tô ali pra desenvolver um ser humano, pra desenvolver a sensibilidade daquele ser humano, pra desenvolver a criticidade dele, pra trazer um pouco mais de culturas em geral pra ele.** Ela entra exatamente como um... Um... **Uma cola. Uma cola colorida, muito brilhosa, e que todo mundo quer. Todo mundo quer usar** (Professor A, grifo nosso).

Concluindo seu relato acerca da função da música e da sua atuação como professor de música nos anos iniciais de uma escola de educação básica, o professor A prossegue falando da função do ensino de música e lembra que, por ser algo interessante e atraente, a música se torna interesse de uso para apoio às demais matérias curriculares. Por sua vez, o professor B relata que, no seu entendimento, o ensino de música exerce a função

de **despertar para uma nova realidade musical**. Porque aqui [no bairro onde está localizada a escola] a gente tem **um repertório que não condiz com a idade deles**. Entendesse? Então eu tento ao máximo possível fazer com que desperte neles essa possibilidade de escutar em casa. Porque, da mesma forma que ele chega aqui e diz: professor, aprendi essa música. Aí canta uma música que, vamos dizer, não é de acordo com o contexto escolar. O mesmo acontece em casa. Quando ele escuta essa música em casa: essa

música eu aprendi na escola. É desse jeito. Então existe essa troca (Professor B, grifo nosso).

Podemos perceber, portanto, que o professor B ressalta a função do ensino de música como a de possibilitar que as/os estudantes conheçam uma outra realidade musical, diferente da realidade que às/os cerca, proporcionando o acesso a um repertório musical que será levado para as suas casas e que nelas/neles ficará como referência. Então, a partir desse repertório, acontecerá uma troca de músicas, na qual serão levadas à escola as músicas do cotidiano das/os estudantes e levada para a casa de cada uma/um delas/es as músicas aprendidas na escola.

Então a música, na realidade, ela não vai... uma música não exclui outra. Você vai aglomerando. Você vai aglomerando repertório. Repertório, repertório. Vai chegar dado momento que você vai saber executar num determinado ambiente a música que você quer (Professor B).

O entendimento do professor B, referente à função que a música exerce nas suas aulas, fica evidente no trabalho de canto coral por ele realizado, uma vez que, em todas as aulas que foi realizada observação, tal atividade acontecia. Às vezes, em dois momentos distintos na mesma aula (no começo e no final); outras vezes, a atividade chegava a durar metade da sua aula de música.

Contudo, foi observado que, durante essas atividades de canto coral, o professor B não cantou músicas do contexto midiático, que, possivelmente, seriam as referências trazidas pelas/os estudantes para a sala de aula. Tendo em vista que o professor B menciona em seu relato que “existe essa troca”, entre as músicas aprendidas em casa com as músicas aprendidas na escola, esperava-se ouvir as/os estudantes cantando alguma música diferente das canções do repertório de Heitor Villa-Lobos, canções infantis, cantigas de roda e as jornadas de pastoril, conforme já mencionado nesta dissertação.

Também ressaltamos, a partir da fala do professor B, que o mesmo sugere que o trabalho musical por ele realizado ensinará às/aos estudantes a identificar qual música é adequada para determinados ambientes, ou mesmo que o repertório que “não condiz com a idade deles” (Professor B) será melhor escolhido por elas/eles. Entretanto, não ficou claro, nas suas aulas, bem como nas atividades de canto coral por ele realizadas, qual seria o repertório para determinado ambiente ou mesmo para determinada faixa etária. Da mesma forma, o professor também comenta de música que “não é de acordo com o contexto escolar” (Professor B), mesmo não estabelecendo quais os parâmetros para determinar qual música seria ou não de acordo com tal contexto.

Embora o professor B tenha demonstrado em suas aulas preocupação com o ensino de variados conteúdos musicais, como já mencionado, pudemos perceber que existe uma preocupação específica em relação à construção de repertório. Essa preocupação se reflete na sua prática docente, bem como no seu relato, estabelecendo, assim, a função que o ensino de música exerce, segundo o seu entendimento.

Entretanto, além da função exercida pela música, também procuramos entender o que os professores pensam sobre a presença do ensino de música nesse segmento da educação escolar, buscando entender melhor como se dão as aulas nas escolas de educação básica por nós pesquisadas.

5.4 ESPECIALISTA EM MÚSICA, GENERALISTAS E O ESPAÇO DE ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, pretendíamos relatar o que pensam os professores sobre a sua atuação, como um especialista em música, nos anos iniciais de uma escola de educação básica. Buscávamos, portanto, coletar informações sobre como eles se veem ministrando aulas de música nos anos iniciais, qual a importância de ser um profissional licenciado em música para o ensino dos conteúdos musicais, bem como relatar o que eles pensam sobre a sua prática docente inserida no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica.

Entretanto, os relatos coletados nas duas entrevistas fizeram emergir questões sobre o espaço de atuação da/o professora/or especialista em música e a presença das/os professoras/es generalistas, bem como a sua atuação como professoras/res responsáveis pelo ensino do conteúdo música nesse segmento. Portanto, uma vez que não é o nosso objetivo investigar o espaço de atuação e qual profissional deva ocupá-lo, trazemos aqui as informações coletadas por entender que, ao se tratar de relatos dos professores pesquisados, é pertinente que estejam registradas, mesmo que não tenhamos a pretensão de aprofundar o debate.

Assim, nas entrevistas realizadas, percebemos que o professor A ressalta a importância que tem a presença de um professor com formação específica em música para lecionar os conteúdos dessa área do conhecimento. Ele destaca que os conteúdos são melhor ensinados, uma vez que o professor com formação específica tem maior vivência com os assuntos trabalhados nas aulas, como podemos constatar na sua fala.

[...] eu não acredito que nenhuma professora polivalente¹⁷ vai ter a bagagem que um especialista vai ter. Uma pessoa que tem uma graduação focada de cinco anos num curso de música é totalmente diferente de uma pessoa que tem um... Uma formação polivalente num curso de pedagogia. É totalmente diferente. Ela não vai saber exatamente elencar esses... Esses aspectos de grave, médio, agudo, cantar forte, cantar fraco, afinar, arpejo, fazer as crianças internalizarem as... A música, sentir, sabe? (Professor A).

Diante das suas argumentações, ele relata momentos em que presenciou ações de professoras generalistas que realizaram atividades musicais, mas que, por não terem a vivência musical de um professor especialista, não deram a devida atenção a questões musicais, as quais seriam abordadas de forma diferente por um professor com vivência musical.

Às vezes você vê uma profe... eu vejo muito isso. A professora fala: fiz um coral, aí bota os meninos pra cantar. Primeiro que não é um coral, segundo que eles tão só falando. Um ou outro canta. Mas quando é um professor de música, ele tem esse olhar mais crítico de perceber o que é que tá de errado, o que que pode melhorar, como é que você vai fazer com que aquilo vire realmente uma coisa artística e não uma coisa somente pedagógica. Porque tem que ficar entre esses dois mundos. O aluno ele tem que se sentir um pouco artista também. Ele não pode só se sentir aluno e reproduzir (Professor A).

Assim, o professor ressalta, mais uma vez, a importância da atividade musical realizada por um especialista, tendo em vista a competência para melhor orientar as questões musicais que circundam uma atividade de canto coral. Questões como afinação e determinados ajustes rítmicos são exemplificadas pelo professor A, quando menciona um momento, em sua aula, na qual fez uso de uma criação das/os estudantes e a acrescentou na atividade que estava fazendo.

Eu tava fazendo uma dinâmica que eles têm que contar os quatro tempo, um, dois, três, quatro. Eles inventaram de fazer assim: um, dois, xalalá, quatro. Tá dentro do tempo, tá dentro do ritmo, tá dentro da dinâmica. Então eu peguei esse xalalá que eles fizeram, coloquei as notas, xalalá no piano, então eu afinei inclusive a brincadeira deles. Então eles estavam brincando, estavam achando divertido, uma coisa que eles inventaram, eu ainda consertei melodicamente a brincadeira. Ficou aquela coisa bem corretinha, bem certinha e bonito de ouvir. Fica aquela brincadeira de criança certa, assim... Não diria certa, mas lapidada (Professor A).

Assim como o professor A, o professor B também entende como importante a presença de um professor especialista ensinando música nos anos iniciais em escolas de educação básica. Podemos perceber que, no seu relato, ele entende que um professor com formação específica em música poderá identificar questões musicais e corrigi-la, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem da música.

¹⁷ O termo polivalente, usado pelo professor A, refere-se a professores unidocente, pedagoga/o ou generalista.

[...] você tem uma linguagem específica, você tem formação específica. Você consegue entender. Sendo especialista, você consegue entender qual o problema que está se passando ali dentro, sem deixar passar em branco. O que eu digo assim, passar em branco, que você pode achar... você sabe a ferramenta para ajudá-lo. Ao contrário de um professor generalista, que ele dentro dessa linguagem, ele... primeiro: ele não tem essa linguagem. Ele tem, vamos dizer, teórica. Teoricamente o teórico ele tem. Mas na prática, em saber como usá-la, não. Então eu acho que é de suma importância. Porque você está lidando com uma linguagem, né? (Professor B).

Percebemos, dessa forma, que os professores entendem que é importante a presença de um professor especialista, licenciado em música, ministrando as aulas de música ao segmento dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que não acreditam que professores generalistas podem dar conta dos conteúdos musicais, estabelecidos como importantes para o ensino de música, ou ainda dos previstos no Perfil de Saída, documento que norteia o planejamento dos professores pesquisados.

Entendemos que esse assunto mereça um debate mais aprofundado, entretanto, como já dito anteriormente, não pretendemos fazê-lo, tendo em vista que o nosso objeto de pesquisa é a prática docente, de modo que não pretendemos desviar o foco dos debates nesta pesquisa da atuação dos professores, atendo-nos, apenas, aos seus relatos acerca do tema que emergiu na análise das entrevistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente, antes mesmo de ser o objeto de estudo desta pesquisa, é, e há muito tempo vem sendo, nosso motivo de estudo, quer seja na formação da/o professora/or ou propriamente na sua atuação em sala de aula. Vários caminhos foram trilhados buscando melhorar essa prática, tendo como preocupação o processo de ensino e aprendizagem que se dá nas aulas de música ministradas aos anos iniciais do ensino fundamental. Esse é um objetivo perseguido desde o período de formação na graduação até este momento de concretização desta dissertação, mesmo cientes que essa melhoria nunca será suficiente, tendo em vista a constante variação das dinâmicas que cercam o espaço escolar, a busca por essa melhoria persiste e persistirá.

As dinâmicas sociais, as diversas influências que participam da formação de professores, bem como as políticas públicas e os referenciais musicais trazidos para a sala de aula pelas/os próprias/os estudantes, dentre outros exemplos, são variáveis que, definitivamente, não são estáticas, modificando sua intensidade, período de duração e, até mesmo, extinguindo-se e dando lugar a outras ou, ainda, coexistindo e juntando-se às novas que venham a surgir.

Essa instabilidade faz com que a prática docente não seja algo preciso pois, sempre será necessário, em cada contexto, estudar suas variações, entendê-las e, de acordo com as análises, agir de forma a proporcionar um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma melhor formação das/os estudantes. Assim, entendemos que não existe uma prática docente: existem, na verdade, várias práticas docentes. Elas se configuram de acordo com as variáveis de cada contexto escolar analisado, a partir das realidades nas quais cada uma/um das/os professoras/res se encontram. Dessa forma, ao buscar entender a prática docente, aproximamo-nos de entendimentos que possibilitam refletir sobre o que de melhor podemos proporcionar às/aos estudantes que participam das nossas aulas de música.

Assim, para alcançar o objetivo geral da nossa pesquisa, procuramos investigar a prática docente do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica e, para tal, optamos pelo Município do Jaboatão dos Guararapes para ser o nosso campo de pesquisa, tendo em vista a existência de professores licenciados ministrando aulas nesse segmento. A escolha pela rede de ensino desse município também se deu pela dificuldade em encontrar professores especialistas em música ministrando aulas aos anos iniciais em escolas de outros municípios próximos.

Portanto, procurando entender como se davam as aulas desses dois professores, chegamos aos resultados que aqui trazemos. Referente aos conteúdos, as abordagens e as atividades musicais realizadas pelos professores, pudemos identificar a realização de um trabalho voltado à acuidade da audição por meio de uma atividade de escuta e classificação dos sons, em que esses eram separados em naturais e industriais, a depender da sua fonte sonora produtora. Também pudemos verificar que eram ensinados conteúdos voltados para a identificação das características do som, como timbre, altura, duração e intensidade, que tinham, como pretensão, construir a competência de reconhecê-las e possibilitar vivenciá-las. Ainda identificamos o ensino de conteúdos rítmicos, a exemplo do pulso, tempo, compasso, batimentos por minuto (BPM) e andamento, noções de ritmo, células rítmicas e ostinatos, classificados no Perfil de Saída como elementos do som.

Ainda sobre os conteúdos ensinados, tivemos os melódicos, trabalhados por meio de atividades de canto coral, em que, em um dos casos, fez uso de um repertório pautado em Villa-Lobos, cantigas infantis e jornadas de pastoril e, no caso do outro professor, por meio de canções de circulação midiática e a utilização de Boomwhackers – tubos sonoros. Conteúdos de teoria musical também foram verificados nas aulas, por meio de uma atividade na qual foi construída, com as/os estudantes, uma melodia. O professor ensinava o nome das notas musicais ao localizá-las nas linhas do pentagrama, associando-as ao desenho e posicionamento da clave de sol. Também foram ensinados conteúdos como pulso, compasso e andamento, fazendo uso de músicas de circulação midiática na sua abordagem ao tratar de tais conteúdos.

Por sua vez, os conteúdos que envolveram questões culturais foram trabalhados com atividades de canto coral, além de serem associados às atividades que foram desenvolvidas para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores. Por meio de uma abordagem que fez uso de canções – como as já mencionadas anteriormente, os professores as utilizavam como meio para o ensino dos conteúdos previstos no Perfil de Saída. Outros conteúdos culturais foram verificados no planejamento anual de um dos professores, em que estava previsto trabalhar diversos ritmos – nacionais e estrangeiros, antigos e atuais – possibilitando que as/os estudantes tivessem contato com alguns já conhecidos, mas, também, ter contato com outros que, por ventura, fossem desconhecidos das/os estudantes.

Entretanto, apesar dos conteúdos, abordagens e atividades estarem direcionados aos conteúdos musicais, ao procurar identificar qual a função que a música exercia nas suas aulas, verificamos que, no entendimento de um dos professores, tinha uma função de auxiliar no

aprendizado proporcionando a fixação dos conteúdos dos outros componentes que faziam parte da matriz curricular da escola, enquanto que, para o outro professor, ela tinha a função de construir a competência de identificar qual o repertório mais adequado para determinados locais, além de possibilitar a sua criação. Essa adequação era feita a partir do repertório trazido dos cotidianos das/os estudantes para as aulas de música, em comparação com o repertório ensinado pelo professor.

Também identificamos, com os professores pesquisados, os seus posicionamentos acerca do espaço de atuação no ensino de música, em relação a ser ocupado por professores especialistas ou generalistas nos anos iniciais em escolas de educação básica. Ao coletar informações sobre qual era o pensamento dos professores sobre o ensino de música nesse segmento sendo realizado por professores especialistas, tivemos como, resposta, questões que levaram, em consideração, a competência das/os generalistas em relação à deficiência que teriam ao trabalhar com tal área do conhecimento, uma vez que a sua formação, segundo os professores pesquisados, não preparava adequadamente para essa atuação. Contudo, uma vez que o foco da nossa pesquisa estava voltado à prática docente de professores de música nos anos iniciais e não ao entendimento de quem estaria melhor habilitado para tal atuação, procuramos não aprofundar o debate sobre esse assunto, tratando apenas de relatar os comentários coletados durante as entrevistas.

Também vale lembrar aqui a construção coletiva do Perfil de Saída, documento que alinha, entre as/os professoras/es da rede de ensino daquele município, quais os conteúdos entendidos como importantes para a formação das/os estudantes. Esse documento possibilita, a quem é movimentado entre as escolas da rede municipal – quer por transferência de localidade ou por passagem dos anos iniciais para os finais –, continuar a sequência de conteúdos musicais prevista para o ensino fundamental, sem que haja a ruptura do que vinha sendo trabalhado nas aulas. Com esse documento, pudemos perceber a existência de ações que demonstraram a compreensão do contexto de ensino do qual faziam parte e das forças que os circundavam, além de agir perante elas.

No decorrer da nossa pesquisa, ainda foi registrado que existem realidades divergentes entre as escolas observadas. Encontramos, na mesma rede de ensino, uma escola com uma estrutura mínima para que as aulas de música pudessem acontecer, onde existia uma sala específica de música, climatizada, com alguns instrumentos, além de outros materiais que possibilitavam a realização das atividades durante as aulas de música. Mas, também foi identificado que a outra escola apresentava uma estrutura física que dificultava a realização das aulas, como a ausência de uma sala específica para as aulas de música, o pequeno espaço

da sala na qual as atividades aconteciam, falta de equipamentos que possibilitassem um ambiente climatizado para que não fosse necessário utilizar os ventiladores de parede que existiam na sala, falta de instrumentos e outros materiais que pudessem servir de ferramenta didática para o desenvolvimento das atividades, entre outros pontos já relatados nesta dissertação.

Entendemos que essa necessidade de adequação é da escola como um todo, ou seja, de todas/os professoras/es de todas as áreas do conhecimento que constituem a matriz curricular daquele espaço educacional. Entretanto, as aulas de música necessitam de aparatos específicos, além dos que normalmente existem em uma sala de aula, como um tratamento acústico, que impeça o vazamento do som produzido nas aulas e que, por vezes, terminam por dificultar o processo de ensino e aprendizagem que estão acontecendo nas salas próximas, além de salas amplas e materiais didáticos para a realização de atividades. Assim, é necessário o mínimo de estrutura e de apoio pois, sem tê-los, dificilmente as/os professoras/es conseguirão exercer suas funções com resultados satisfatórios para o desenvolvimento musical das/os estudantes.

Entretanto, independente das divergências estruturais encontradas entre as escolas observadas, pudemos perceber que existia, por parte da coordenação das duas escolas, bem como das respectivas equipes pedagógicas, apoio às práticas docentes que os professores realizavam. Verificamos que as dificuldades surgidas na realização das atividades eram compreendidas e levadas em consideração pelas gestoras, com valorização dos resultados alcançados e demonstrando-se atentas às realidades que circundavam os seus espaços escolares. Assim, verificamos que não é atribuída, aos professores, a responsabilidade pelos resultados dos processos de ensino e aprendizagem, transparecendo a existência de um trabalho em conjunto, envolvendo a equipe pedagógica da escola.

Portanto, entendemos que as informações aqui descritas podem ajudar a desenvolver ações de políticas públicas, além de outras que envolvam a prática pedagógica e a prática docente de professores, possibilitando um melhor processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo, com isso, a presença, a função e a importância do ensino de música nos anos iniciais em escolas de educação básica.

Lembramos, ainda, que as questões aqui trazidas, e que não foram debatidas, como as aulas de música ministradas por especialistas ou generalistas e a falta de professores licenciados ministrando aulas de música nos anos iniciais na rede pública de ensino, além da pouca quantidade de pesquisas voltadas ao ensino de música nos anos iniciais e à prática docente de professores de música nesse segmento são questões passivas de pesquisas futuras,

em que as informações levantadas podem se somar para o fortalecimento do ensino de música na rede pública de ensino.

Acreditamos, portanto, que pode ser importante para a área do ensino de música que as/os professoras/es estejam preparadas/os para lidar com esses cenários, o que acreditamos que aconteceu com os professores por nós pesquisados, pois, ainda que tenham sido relatadas e observadas dificuldades para a realização das suas práticas docentes, percebemos que isso não os desmotivou, uma vez que procuraram adaptar-se às dificuldades surgidas, buscando formas de realizar os seus processos de ensino e aprendizagem.

Assim, diante de tantas forças que interagem com a prática docente das/os professoras/es, entendemos que elas são variáveis que modificam o posicionamento das suas atuações no espaço escolar. Por isso, acreditamos que conhecer essas variáveis, entender as suas dinâmicas, refletir sobre elas e agir buscando melhorias dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitará um ganho expressivo para a área do ensino da música, de modo geral, mas, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical. **Proposta para a Base Nacional Comum Curricular**. João Pessoa: ABEM, 2016.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Basto. **A imagem no ensino de arte**: anos 1980 e novos tempos. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 47-68.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Casa Civil. **Lei nº 11.769**, 18 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm#art1> Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.278**, 02 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1> Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2010. Seção 1, p. 34.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte-Livro 06 / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Diário Oficial da União, de 24 maio 2016. **Resolução nº 510**, de 07 abr. 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/core/jornalList.action>> Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 10 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 20 dez. 2017a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 22 dez. 2017b.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais no contexto do Ensino Médio**: possíveis percursos. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El valor del tiempo en educacion**. Madrid: Editora Morata, 2008.

HENTSCHKE, Liane. Educação musical nas escolas: momento de expectativas. **MÚSICA & MERCADO**, out. 2017. Disponível em: <<https://musicaemercado.org/educacao-musical-nas-escolas/>> Acesso em: 16 mar. 2019.

ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso (Orgs.). **Mentes em Música**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria Executiva de Educação – Gerência de Ensino – Coordenação do Ensino Fundamental – Núcleo das Séries/Anos Finais. **Perfil de Saída**. 2016.

_____. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jaboat%C3%A3o_dos_Guararapes&oldid=57080477>. Acesso em: 13 nov. 2019.

JARDIM, Tatiane Mota Santos. **Música no ensino fundamental**: práticas e saberes nas escolas urbanas da rede municipal de ensino de Londrina-PR. 2015. 147f. Dissertação. (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias), Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

KLEBER, Magali O. **Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de música**: um estudo de caso. 2000. 285f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEÃO, Eliane. Cognição Musical e Ensino de Música. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 5, 2009, Goiânia. **Anais do V Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Goiânia, GO: ABCM, 2009.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012.

LINS, Larissa. MC Troinha é nova sensação do brega recifense. **Diário de Pernambuco**, 2017. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2017/01/mc-troinha-e-nova-sensacao-do-brega-recifense.html>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

LOURENCO, Gilmar dos Santos. **Educação musical na escola de tempo integral:** processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia-GO. 2015 111 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

LUNA, Camila Larissa Firmino de. **O uso da criatividade na prática pedagógica de professores de música atuantes na rede de educação básica de NATAL/RN.** 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

MACHADO, Marta Caroline. **Música no 1º ano do ensino fundamental:** uma proposta de vivência musical para uma escola regular. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MARQUES, Marila Cristine Sales. **O ensino da música no contexto escolar:** uma pesquisa nas escolas particulares da rede de ensino fundamental de Salvador. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música, UFBA, Salvador, 2009.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.) **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. (Orgs.). **Pedagogias brasileiras em educação musical.** Curitiba: InterSaber, 2016.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.165 p.1044-1066 jul./set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Huciter, 2008.

MOREIRA, Ruth Sara de Oliveira. **A oficina de música na escola de tempo integral:** um estudo na rede municipal de Goiânia. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do presente. p. 33-45, 2012. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Org.). **Os sete saberes necessários à Educação do presente:** por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

NOGUEIRA, Cristiane Magda. **Educação Musical: variantes de práticas docentes no ensino básico**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes et. al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertação e teses**. 5.ed. [rev.] Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. O ensino de música e o desafio da democratização no “chão da escola”. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p. 1448-1463, set./dez. 2017.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**. Metodologias e Tendências. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar. 2007.

_____. Introdução. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.) **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 13-24.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, 90-103, jan. jun. 2014.

PERES, Douglas Rocha. **Escola que tem professor de Música é outra coisa**: um debate sobre as práticas docentes em Educação Musical no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música), Centro de Letras e Artes – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **Intermeio (UFMS)**, v. 19, 2013, p. 95-124.

REIS, Cláudia Maria Santos. **A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico**: concepção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Educação), Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2012.

RODRIGUES, A. **O que é educação musical?**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Alexandrorodrigues4/educacao-musical-mtodos-ativos-pedagogia-do-ensino-da-msica>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – um ponto de vista da educação musical. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, p. 943-962, 2016.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOARES, Dina Maria de Oliveira. **O ensino de Música no 1º Ciclo do Ensino Básico**: Das orientações da tutela à prática lectiva. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores), Faculdade de Psicologia e da Ciência da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

SOUZA, Ana Maria Castro de. **Articulações Pedagógicas em Música na Formação Integral**: Um Estudo de Caso na Escola de Tempo Integral na Região Metropolitana de Belém. 2015. 140 f. Tese (Doutorado), Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Educação musical no ensino fundamental: reflexões sobre a possibilidade da música se tornar matéria escolar. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 61-98, jan./jun. 2017.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Jusamara. et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

VEBER, Andréia. **Ensino de música na educação básica**: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada - EPI, em Santa Catarina. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artemed, 1998.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA Mestrado em Música: Música, Educação e Sociedade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marcus Aurélio de Souza Reis, RG nº _____, mestrando em música, na linha de pesquisa Música, Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) convido o professor _____, da Escola _____, para participar como voluntário da pesquisa intitulada “Ensino de música em escolas de educação básica: um olhar sobre os anos iniciais do ensino fundamental”.

A pesquisa tem por objetivo geral investigar a prática docente do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de educação básica no Município do Jaboatão dos Guararapes, e como objetivos específicos: analisar quais os conteúdos, a(s) abordagem(ns) e as atividades musicais empregadas por esses professores nas suas aulas; identificar qual a função da música nas aulas de música dos anos iniciais dessas escolas, e; relatar qual o pensamento dos professores sobre o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental realizado por professores especialistas.

Para a realização da pesquisa utilizarei três procedimentos metodológicos: observação das aulas de música, aplicação de entrevista semiestruturada e análise documental da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola, do planejamento e outros materiais produzidos pelo professor, além de documentos da Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, articulando as informações coletadas aos dados obtidos nas entrevistas e observações.

Desta forma, sua participação consistirá em permitir as observações das suas aulas, a análise documental dos materiais produzidos relativos às suas aulas e conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Esses dados serão analisados a partir da produção científica da área da Educação e da Educação Musical, podendo ou não ser incluída na redação final do relatório desta pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas para a elaboração da dissertação e artigos acadêmicos e será preservado seu anonimato, assegurando assim sua privacidade.

A pesquisa não apresenta riscos e não trará nenhum custo ou benefício financeiro aos participantes da pesquisa. A participação nesta pesquisa é voluntária e caso não queira mais fazer parte deste estudo, poderá desistir sem que seja penalizado. Durante a entrevista poderá recusar responder a qualquer pergunta.

Caso aceite participar da pesquisa, será necessário que se disponha a nos conceder um horário pré-agendado e local, a sua livre escolha para uma entrevista feita pessoalmente.

Marcus Aurélio de Souza Reis
Mestrando em música – UFPE
E-mail: marcusreisprofmus@yahoo.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, RG nº _____, tendo sido orientado quanto a pesquisa a ser realizada e compreendido a natureza do estudo, declaro o meu consentimento livre e esclarecido e autorizo a minha participação voluntária na pesquisa intitulada “Ensino de música em escolas de educação básica: um olhar sobre os anos iniciais do ensino fundamental”.

Este documento é emitido em duas vias que serão, ambas, assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Telefone para contato: (____) _____.

Recife, _____, de _____, de _____.

Professor pesquisado