

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Helena Xavier Pires**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM  
MUSICAL PARA ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES:  
um talento ou um direito?**

**Taubaté – SP**

**2021**

**Helena Xavier Pires**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM  
MUSICAL PARA ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES:  
um talento ou um direito?**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa,  
requisito parcial para obtenção do Título de Mestre  
pelo Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a  
Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e  
Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

**Taubaté – SP**

**2021**

**HELENA XAVIER PIRES**  
**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM MUSICAL PARA**  
**ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES: um talento ou um direito?**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: 20/04/2021

Resultado: Aprovado

**BANCA EXAMINADORA**



---

Presidente: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, UNITAU



---

Membro: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, UNITAU



---

Membro: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, UNESP

“Dedico este trabalho a meu filho Arthur, e a todas as crianças que nos ensinam todos os dias  
a olhar o mundo de infinitas formas”

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que fazem parte desta minha caminhada. São humildes os passos até aqui, mas seguem deixando rastros de uma história de vida marcada pela alegria de poder entrar aos poucos neste novo universo, a pesquisa científica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, pela excelente orientação, pela delicadeza, sensibilidade, escuta atenta e acolhimento nos momentos de dificuldade e de dúvidas.

Ao meu marido, que assumiu este desafio comigo, sempre dando contribuições e fazendo críticas positivas para meu trabalho e sendo paciente com a reorganização do cotidiano familiar em detrimento dos estudos.

À todas as professoras do Mestrado Profissional em Educação, pelos conhecimentos tão enriquecedores e pela convivência sempre afetuosa e de amizade.

A todos os meus colegas do Mestrado, que tornaram possível a reflexão de diversos pontos de vistas, sempre abertos e muito comprometidos com os estudos, com o sonho de colaborar para uma Educação de qualidade. Muito orgulho de fazer parte deste grupo tão especial!

Agradeço ao Programa de Bolsa de Estudo ao Servidor Municipal da Prefeitura Municipal de São José dos Campos (PROBESSEM) pelo suporte financeiro.

Aos meus pais pelo apoio, carinho e incentivo.

Ao meu filho, pela paciência, compreensão e amor infinito.

“Nenhuma ação pode ser dissociada do sentimento, e é por isso que a música é particularmente importante para o ser humano, pois sua similaridade com o sentimento torna a experiência imediata e profunda”  
(FONTERRADA, 2008, p.103)

## RESUMO

O presente trabalho propõe-se investigar as Representações Sociais de alunos, professores e gestores sobre a aprendizagem musical. O contexto em que a pesquisa foi feita perpassa por 27 escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que desenvolvem, por meio de sua Secretaria de Educação Municipal, um Projeto de Educação Musical, cuja modalidade principal é o Canto Coral. O Projeto é realizado como atividade extracurricular, no período contraturno, com alunos de faixa etária entre 5 e 15 anos, e atende a uma porcentagem pequena de alunos nas escolas, por questões relacionadas a espaço físico, a contratação de professores e as diferentes realidades presentes em cada unidade escolar. A abordagem metodológica desta pesquisa ancora-se na perspectiva quanti-qualitativa. Participaram deste estudo 13 professores que atuam no Projeto de Educação Musical, 85 alunos e 15 orientadores pedagógicos. Utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados: (a) entrevistas semiestruturadas *online* com os professores e orientadores pedagógicos; (b) questionários *online* com os alunos; e (c) desenhos sobre a aprendizagem musical com todos os participantes. Os dados dos questionários foram inicialmente tratados pelo Excel, seguida de análise comparativa. As entrevistas foram transcritas e tratadas inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ. Os desenhos foram analisados inicialmente considerando suas aproximações temáticas. Todos os dados foram analisados considerando a abordagem proposta pela Análise de Conteúdo. Os resultados demonstram que: (i) a Educação Musical proporciona o desenvolvimento integral dos alunos; (ii) a formação possui um papel importante nesse processo; (iii) é preciso conhecer os processos de aprendizagem da Educação Musical ao se propor ações educativas nesse sentido; e (iv) a importância da criação de comunidades de aprendizagem na Educação Musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações Sociais. Aprendizagem musical. Educação musical na Educação Básica. Formação de professores.

## ABSTRACT

This work aims to investigate the Social Representations of students, teachers and managers about musical learning. The context in which the research was carried out runs through 27 public schools of Early Childhood Education and Elementary Education, which develop, through their Municipal Education Secretariat, a Music Education Project, whose main modality is the Canto Coral. The Project is carried out as an extracurricular activity, in the evening period, with students aged between 5 and 15 years old, and serves a small percentage of students in schools, due to issues related to physical space, the hiring of teachers and the different realities present in each school unit. The methodological approach of this research is based on the quantitative and qualitative perspective. Thirteen teachers who work in the Music Education Project, 85 students and 15 pedagogical advisors participated in this study. Semi-structured online interviews with these teachers and pedagogical advisors, online questionnaires with students and drawings on musical learning with all participants were used as instruments for data collection. The questionnaire data was initially treated by Excel, followed by comparative analysis. The interviews were transcribed and treated initially by the IRaMuTeQ software. The drawings were analyzed initially considering their thematic approaches. All data were analyzed considering the approach proposed by Content Analysis. The results demonstrate that: (i) Music Education provides the integral development of students; (ii) the extent to which training plays an important role in this process; (iii) it is necessary to know the fundamentals of Music Education when proposing educational actions in this sense; and (iv) the importance of creating learning communities in Music Education.

**KEYWORDS:** Social Representations. Musical learning. Music education in Basic Education. Training of music teachers.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Comparativo do número de matrículas no curso de Licenciatura em Música com outros cursos de Graduação.....	28
<b>Figura 2</b> - Aula sobre música e instrumentos da África.....	56
<b>Figura 3</b> – Preparação Vocal.....	57
<b>Figura 4</b> - Mini Doc. Projeto Educação Musical .....	60
<b>Figura 5</b> - Portfólio do Projeto Canto Coral em 2020 .....	61
<b>Figura 6</b> - As paisagens sonoras que escuto da minha janela .....	62
<b>Figura 7</b> - Minha voz – Projeto Canto Coral .....	63
<b>Figura 8</b> - Modelo de triangulação de métodos extraído das análises dos Instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	72
<b>Figura 9</b> - Distribuição dos alunos por idade.....	84
<b>Figura 10</b> - Distribuição dos alunos por agrupamentos de séries .....	85
<b>Figura 11</b> - Distribuição dos alunos por gênero.....	86
<b>Figura 12</b> - Distribuição dos alunos por período anual de participação no Projeto.....	87
<b>Figura 13</b> - Distribuição dos alunos por escola da rede municipal em estudo.....	88
<b>Figura 14</b> - Nuvem de palavras.....	91
<b>Figura 15</b> - A Música na escola: relação dinâmica entre professor e aluno .....	92
<b>Figura 16</b> - Análise de similitude .....	94
<b>Figura 17</b> - Classificação Hierárquica Descendente.....	95
<b>Figura 18</b> - Temáticas das Classes de Palavras.....	96
<b>Figura 19</b> - Classe 1.....	98
<b>Figura 20</b> - Mapa Mental Diálogos formativos em Educação Musical.....	99
<b>Figura 21</b> - A aprendizagem musical como leitura de mundo.....	105
<b>Figura 22</b> - Classe 2.....	108
<b>Figura 23</b> - Mapa Mental Processos de Aprendizagem Musical.....	109
<b>Figura 24</b> - A aprendizagem musical.....	111
<b>Figura 25</b> - Classe 3.....	114
<b>Figura 26</b> - Mapa Mental Fundamentos Desenvolvimento Integral na Educação Musical...115	
<b>Figura 27</b> - Classe 4.....	120
<b>Figura 28</b> - Mapa Mental Comunidade de Aprendizagem na Educação Musical.....	121
<b>Figura 29</b> - Como uma pessoa aprende música na perspectiva dos alunos .....	126
<b>Figura 30</b> - Como uma pessoa aprende música na perspectiva dos alunos .....	126
<b>Figura 31</b> - Desenho de uma aula de Música/Coral.....	128
<b>Figura 32</b> - Desenho de uma aula de Música/Coral.....	129
<b>Figura 33</b> - Desenhos de uma aula de Música/Coral.....	130
<b>Figura 34</b> - A criação musical nas aulas de música na perspectiva dos alunos.....	133
<b>Figura 35</b> - Gráfico referente aos momentos da aula de música .....	134
<b>Figura 36</b> - Gráfico que indica professores que fazem jogos e brincadeiras nas aulas.....	135
<b>Figura 37</b> - Gráfico que indica a participação de alunos para criar jogos e brincadeiras musicais.....	136
<b>Figura 38</b> - Gráfico referente as pesquisas que os alunos realizam.....	138
<b>Figura 39</b> - Desenho de uma aula de Música/ Coral .....	140

**Figura 40 -** Desenhos de aulas de Música/ Coral.....141

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Panorama das pesquisas sobre Música e Representações Sociais ...	33
<b>Quadro 2</b> – Trabalhos selecionados a partir do descritor: “Música, Representações sociais e Educação Básica”.....	34
<b>Quadro 3</b> – Trabalhos selecionados a partir do descritor: “Música e Educação Básica”.....	35
<b>Quadro 4</b> - Trabalhos selecionados a partir do descritor: “Música e Criatividade”.....	38
<b>Quadro 5</b> – Trabalhos selecionados a partir do descritor: “Música e Interdisciplinaridade”.....	40
<b>Quadro 6</b> – Agrupamento das turmas no Ensino Fundamental.....	55
<b>Quadro 7</b> - Etapas e procedimentos da pesquisa.....	64
<b>Quadro 8</b> - Caracterização dos professores quanto à formação.....	75
<b>Quadro 9</b> - Caracterização do professor quanto à situação funcional, tempo de experiência e participação nas formações específicas do Projeto.....	77
<b>Quadro 10</b> - A distribuição das escolas para os professores.....	79
<b>Quadro 11</b> - Caracterização dos orientadores pedagógicos.....	82
<b>Quadro 12</b> - A relação do orientador pedagógico com o período de tempo que acompanha o Projeto na escola em que exerce suas funções.....	83
<b>Quadro 13</b> - Escolas com mais alunos que responderam o questionário.....	88
<b>Quadro 14</b> - Respostas indicadoras de propostas de criação musical.....	136

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABEM	–	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	–	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
IRAMUTEQ	–	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	–	Lei de Diretrizes Básicas
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	–	Plano Nacional de Educação
SCIELO	–	Scientific Electronic Online
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
OCDE	–	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

## SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	09
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE ABREVIACÕES E LISTAS.....	11
APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	22
1.1 Relevância do estudo/ justificativa.....	24
1.2 Delimitação do estudo.....	26
1.3 Problema.....	30
1.4.1 Objetivo Geral.....	30
1.4.2 Objetivos Específicos.....	30
1.5 Organização do Trabalho.....	31
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	32
2.1 Panorama das pesquisas sobre Música, Aprendizagem Musical e Representações Sociais.....	32
2.1.1 Música, Representações Sociais e Educação Básica.....	34
2.1.2 Música e Educação Básica.....	35
2.1.3 Música e Criatividade.....	36
2.1.4 Música e Interdisciplinaridade.....	40
2.2. Tempos e espaços da Música na escola.....	42
2.2.1 Música e criatividade.....	44
2.3 O Ensino de Música no Brasil.....	46
2.4 A Teoria das Representações Sociais.....	48
2.4.1 Música, Representações Sociais e Interdisciplinaridade.....	50
2.4.2 O Projeto: a busca de desenvolvimento musical em uma perspectiva não-periférica em contextos escolares.....	53
3 METODOLOGIA.....	64
3.1 Delineamento da pesquisa.....	64
3.2 Tipo de Pesquisa.....	64
3.3 População.....	66
3.4 Instrumentos de pesquisa.....	67
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados.....	68
3.6 Procedimentos para Análise de Dados.....	70
4 DESVELANDO VOZES: professores, gestores e alunos.....	74
4.1 Desvelando vozes: caracterização sociodemográfica dos professores e sua vinculação ao Projeto.....	74
4.2 Desvelando vozes: caracterização sociodemográfica dos gestores.....	81
4.3 Desvelando vozes: Caracterização sociodemográfica dos alunos.....	84
5 A IMERSÃO EM TEXTURAS SONORAS DE VOZES E RUÍDOS NA ESCOLA: análise das entrevistas.....	90
5.1 Classe 1: Diálogos formativos em Educação Musical.....	98
5.2 Classe 2: Processos de aprendizagem da Educação Musical.....	108
5.3 Classe 3: Desenvolvimento integral na Educação Musical.....	114
5.4 Classe 4: Comunidade de Aprendizagem na Educação Musical.....	120

6 “EU FICO COM A PUREZA DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS”: as vozes que precisam ser ouvidas verdadeiramente .....	125
6.1 Sobre os momentos de criação nas aulas de música.....	127
6.2 A potência da criação musical invisibilizada pelas representações sociais da aprendizagem musical dos alunos.....	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	159
APÊNDICE A– Roteiro Para Entrevista Com Os Professores Que Integram O Projeto Educação Musical/Canto Coral.....	161
APÊNDICE B- Roteiro Para Entrevista Com Os Gestores Que Integram O Projeto Educação Musical/Canto Coral.....	162
APÊNDICE C- Questionário Para Alunos Que Participam Do Projeto Educação Musical/Canto Coral .....	163
APÊNDICE D- MEMORIAL .....	174

## APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

### Construção de sentidos e significados

A incumbência de escrever sobre minha trajetória profissional me remete a memórias afetivas de sons, de desenhos, de pinturas, de cantos, de gestos, de família, de desejos de me expressar por linguagens que, na escola, não me bastavam. Ou que de certa forma a escola não me dava oportunidade de explorar.

O processo de escolarização vivenciado por mim foi como observar um ser pleno de paixão por aprender, ir aos poucos se adequando aos sistemas de configuração padronizada de seres humanos. E tomar consciência disso dói na alma, pois vejo esta ação se repetir nos olhos de meu filho, que, aos quatro anos, parou de fazer perguntas, as perguntas que mais me encantavam e me abriam para uma esfera de que somos seres potentes e capazes desde a primeira infância. A escola fez a sua parte, começou aos poucos a tirar aquilo que já era dele por natureza, a sua capacidade de inventar, de imaginar, de criar, de explorar, de ser pleno em sua condição de criança. Naquele momento, fui à escola perguntar: “Por que meu filho parou de fazer perguntas?” E a professora, na sua mais pura inocência, não soube responder. Nem sempre temos condições de proporcionar as melhores escolas e, assim, enquanto educadora, comecei a refletir de que forma busquei na minha infância aquilo que a escola não me oferecia. Como poderia colaborar com a escola em que meu filho se encontrava para que suas ações educativas fossem significativas, como as demonstradas em meus vídeos<sup>1</sup>?

**Figura 1** – Arthur fazendo pesquisa sonora em elementos da natureza.



**Fonte:** <https://youtu.be/Mgs8bSDMxD0>

<sup>1</sup> Neste vídeo meu filho Arthur realiza pesquisa sonora com elementos da natureza: sons dos bambuzais do Parque Vicentina Aranha

O passado se deparava com o presente e com o meu compromisso de acreditar na Educação, Educação que é significativa quando promove espaço, tempo e interações, mantendo o que já faz parte da essência do ser: a curiosidade, a criatividade e a capacidade de levantar hipóteses.

Nasci em Taubaté, dia 30 de novembro de 1976, no seio de uma família um pouco antagônica. Meu pai, engenheiro da empresa EMBRAER, em São José dos Campos, amava o período em que nasci, período de Ditadura, do qual, até hoje, faz questão de falar que foi o período em que mais recebeu reconhecimento e boa remuneração pelo seu trabalho. Enquanto isso, minha mãe, professora de História, via alguns amigos desaparecerem e serem presos. Concomitantemente, meu pai furava greves organizadas pelo sindicato e minha mãe fazia parte do comando que organizava as greves de professores do Estado de São Paulo. No seio desta família, aprendi a olhar por diferentes lentes e tentar compreender a lógica de discursos que muitas vezes se colidiam, mas também se convergiam e se completavam.

Minha relação com as artes se manifestou cedo; aos 3 anos, eu era a atração das festas familiares por gostar de cantar, de desenhar, de dançar e de brincar de teatro. Meus pais percebiam meu amor pelas artes, mas não se preocupavam em estimular esses saberes que me encantavam. Paralelamente, minha vida escolar se iniciava. Aos 2 anos de idade, minha mãe me conta que me levava sempre à feira, que ficava próxima de nossa casa. E lá, eu sempre parava na calçada, onde havia uma escola. Eu ficava agarrada ao portão, olhando as crianças brincarem lá dentro, no parque, e não queria sair mais de lá. Minha mãe dizia que eu gritava para ir embora e ficava falando “Quero ir para a ‘coinha”” (jeito que eu falava escolinha aos 2 anos). Enfim, ela finalmente cedeu e aos 2 anos fui para a minha primeira escola, e muito feliz.

Minhas memórias são muito poucas da escola da primeira infância, mas ainda me lembro de que tinha uma professora que ficava comigo no colo o tempo todo. Minha mãe me contava que o motivo era que, por eu ser a menorzinha da turma, a professora me protegia, colocando-me em seu colo a maior parte do tempo. Lembro-me, também, de situações em que a imaginação era a condutora das atividades, como brincadeiras de faz de conta, das árvores, de alguns amigos e das músicas que eram cantadas para cada momento, principalmente o momento do lanchinho. E me lembro de que adorava tanto ir à escola!

Já no primário, que hoje é chamado de anos iniciais, fui para uma escola muito grande, que era estadual. A sala deveria ter entre 30 a 40 alunos e me tornei uma aluna aplicada, pois tinha muita facilidade. Minha professora da 1ª série era muito carinhosa e, guardo até hoje na memória, que seu nome era Teresinha. Ao mesmo tempo em que me lembro de momentos de



cartilha, de carteiras imensas, do quadro negro, do giz, lembro-me, também, de algumas situações que me assustavam, como ter que tomar vacina na escola e ter que ir ao banheiro, após saber da lenda urbana da “Loira do Banheiro”. Quando o ano finalizou, minha professora foi até minha casa e me deu um livro muito bonito de presente e falou a minha mãe que eu era a melhor aluna da turma.

Os anos iniciais foram tranquilos, mesmo eu tendo que mudar de escola. Meus pais me colocaram em uma escola particular na 2ª série, em que me adaptei bem. Para entrarmos na escola, não havia sinal, eram músicas, que tocavam para avisar que as aulas já iriam começar. Eram músicas infantis que eu adorava. Minha mãe, mais tarde me contara que havia escolhido esta escola, que tinha orientação religiosa, porque ela não tinha religião, mas queria que eu e meu irmão pudéssemos ter acesso a um ensino religioso para que, mais tarde, pudéssemos escolher qual o caminho espiritual que tomaríamos. Ela havia estudado em colégio de freiras, em sistema de internato, e isso lhe trazia péssimas lembranças. Nos anos iniciais, segui sendo, sempre, uma excelente aluna, que gostava muito de desenhar, de dançar e de cantar. Minhas professoras tentavam timidamente estimular a produção artística em sala de aula e em eventos da escola, mas eram muito poucos os momentos de Arte nessa escola.

Minha família não se importava em direcionar minhas atitudes artísticas, apenas ficavam admirados. Um dia, minha mãe percebeu que, quando íamos ao supermercado, eu pedia para ficar na lojinha de instrumentos musicais ao lado. Naquela lojinha, o tempo voava, não queria mais ir embora. Ali, eu era livre para explorar todos os sons, os instrumentos, e o tempo, não via passar. A experiência me preenchia, me completava, me organizava.

Não me lembro como, mas aos oito anos, meus pais me colocaram em uma escola de música do bairro onde morávamos, em São José dos Campos. Meu pai traz consigo uma vivência musical da época em que estava no exército, onde tocava na banda. Sempre amou instrumentos de percussão, então comprou vários, para poder levar nas festas da família. Lembro, também, que ele gostava muito de dançar. Ao longo do tempo, no entanto, foi deixando essas práticas de lado, devido ao trabalho e a outros fatores que não entendo bem ainda. Minha mãe teve uma infância em que meu avô fazia questão que seus filhos ouvissem música clássica, mas ela mesma falava que não gostava. Cresceu, mesmo assim, com um gosto refinado, que me influenciou muito, e em casa, ouvíamos Bossa Nova, MPB, sambas tradicionais e algumas músicas orquestrais que apareciam em trilhas de filmes e músicas em línguas estrangeiras, como italiano, francês e inglês.

Enfim, comecei a estudar música e nunca mais parei. Tocava órgão e depois passei para o piano. A dança também fez parte da minha vida e minha família pode fazer que eu

frequentasse cursos fora do horário da escola. Minha infância foi, decididamente, a melhor fase da minha vida, pois tinha tempo. Tempo de brincar na rua, de andar de bicicleta, de correr, de brincar de esconde-esconde, de tocar, de dançar, de desenhar, de pintar, de viajar muito com meus pais. A Música e a dança sempre caminharam juntas como alicerces da minha vida, mas sempre de forma paralela à escola. Pude estudar com muitos professores e conhecer muitos amigos por meio da música e da dança, o que contribuiu com minha atuação profissional.

Eu me formei no Instituto de Artes da UNESP, no curso de Educação Artística com habilitação em Música, em São Paulo, em 1998. Fiz Pedagogia, Pós-graduação em Educação Musical e Arte Terapia. Fiz curso técnico em Regência Coral, Orquestração, Piano Popular, na antiga Universidade Livre de Música e no Conservatório de Tatuí. Também estudei piano erudito na Escola Municipal de Música e no Conservatório Souza Lima, em São Paulo. Trabalhei com grandes educadoras musicais como Marisa Fonterrada e Lilia Rosa, em São Paulo, em projetos sempre voltados para a Educação Musical. São 22 anos de carreira este ano e eu me considero uma pessoa que possui duas carreiras concomitantes, a de musicista e a de professora.

**Figura 3** – Catirina, grupo instrumental de música brasileira de mulheres<sup>2</sup>.



**Fonte:** <https://youtu.be/b8BwR1tPZLM>

Como musicista, atuei como regente de coros adultos e infanto-juvenis, como pianista, arranjadora e compositora de coros de vários grupos instrumentais de jazz e música brasileira.

<sup>2</sup> Grupo de mulheres de música instrumental brasileira apresentando-se no Programa Sesc Instrumental Brasil. Neste show, que estou ao piano, apresentei algumas de minhas composições.

Como professora de música, posso dizer que tudo começou aos 15 anos, dando aulas de piano, órgão e teclado para crianças, ao mesmo tempo em que tocava em casamentos, recitais e eventos diversos, aos quais minha professora de piano me levava para tocar. Eram lugares que me proporcionavam múltiplas experiências, pois o público era muito diversificado. Relembro de tocar em eventos em Centros Culturais e de uma experiência incrível, que foi tocar em um asilo de idosos. Agora, nos últimos 10 anos, tenho incorporado o trabalho com formação de professores.

**Figura 2** – Carmira Burana com a participação de corais do Projeto Educação Musical/ Canto Coral<sup>3</sup>.



**Fonte:** <https://youtu.be/fs6JvWEhLXM>

Essa parte da minha carreira começou de maneira informal, quando a escola particular em que eu trabalhava, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, me pediu para analisar currículos de novos professores de música e entrevistá-los para a sua contratação. A escola queria que os próximos professores contratados seguissem a minha linha de trabalho, então, de certa forma, tive que preparar esses professores.

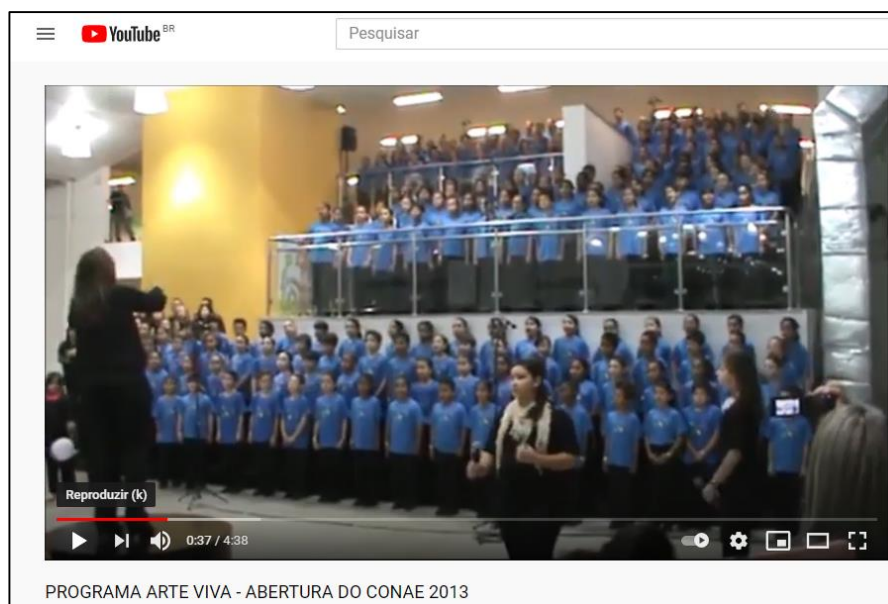
Em 2010, efetivei-me na Prefeitura da rede municipal da qual faço parte atualmente, como professora de Arte, mas logo fui convidada para trabalhar no Programa Arte Viva, um programa que existiu dentro da Secretaria de Educação do município, até o ano de 2014. O Arte

---

<sup>3</sup> Alunos do Projeto de Música, do qual sou coordenadora, participam do Concerto que apresenta Carmina Burana de Carl Orff realizado no Teatro Municipal de São José dos Campos.

Viva consistia em desenvolver um trabalho artístico, utilizando diversas linguagens da Arte; nesse espaço pude atuar como regente de corais infanto-juvenis e regente assistente do Coral da Secretaria da Educação, que era formado por funcionários de diversos setores, como pode ser observado neste vídeo, de abertura do CONAE 2013<sup>4</sup>:

**Figura 4** – Programa Arte Viva – Abertura do CONAE 2013.



**Fonte:** <https://youtu.be/Ff7KRF8Hjtc>

Neste tempo, regia vários corais e ajudava as outras professoras, gravando bases para ensaios, playbacks e fazendo arranjos. Paralelamente, mantinha trabalhos autorais de Música Instrumental Brasileira e tocava com muitos músicos e cantores, gravando CDs e DVDs.

Em 2015, assumi um cargo na Secretaria, para retomar os corais na rede e em 2016, assumi o cargo oficial de Orientadora de Música. Foi muito diferente do que eu imaginava, mas um grande aprendizado, pois tive que aprender, e ainda estou aprendendo, a lidar com uma diversidade enorme de funções, de burocracias, de professores com diferentes formações, com realidades escolares muito distintas e que perpassam por dimensões e estruturas organizacionais extremamente heterogêneas, que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

O trabalho com formação me exigiu muito tempo de estudo e com o nascimento do meu filho, desacelerei um pouco e parei de tocar, pois trabalhava 8 horas por dia e a noite ficava com meu filho, ainda um bebê. Percebi que pude adquirir muitos conhecimentos que, se eu

<sup>4</sup> Neste vídeo estou regendo um arranjo de minha autoria para uma apresentação musical realizada em 2013 na abertura do CONAE.

estivesse em sala de aula, nunca teria tido acesso. Mas, ao mesmo tempo, comecei a ter crises de ansiedade, insônia e acho que um início de crises de pânico. Percebi que, quando alguns músicos me convidaram para desenvolver um trabalho de música instrumental nesse mesmo ano, as crises foram diminuindo.

Dessa forma, concluo que a Música, no sentido criador e de performance coletiva, me trouxe equilíbrio e que exercer somente a profissão de professora ou de formadora, não traduz minha existência aqui na Terra. Hoje, além do trabalho de formação, trabalho com dois corais adultos, como pianista, e com um coral de idosos. Sigo tentando encontrar inteireza nas minhas múltiplas facetas de mulher, esposa, trabalhadora, mãe, filha, professora, educadora, formadora e musicista.

### **Considerações**

Descrever em palavras minha trajetória profissional, pensando a partir dos primeiros contatos com os ambientes escolares da minha infância, me fez refletir muito sobre meu papel enquanto docente e de minha responsabilidade perante a sociedade. Responsabilidade de propagar bons exemplos, boas práticas, relações harmoniosas que potencializam e empoderam os professores de seus conhecimentos e de suas capacidades de serem sujeitos indispensáveis à Humanidade. O docente que compreende seu papel dentro da sociedade consegue ser um profissional mais consciente de seus direitos e deveres como cidadão.

Não podemos nunca perder de vista, enquanto docentes, a formação humana. Esta que hoje está tão fragilizada, precisa ser resgatada. E, um caminho que fará parte, de forma consciente em minhas formações, será este olhar mais cuidadoso pelo professor, que enfrenta diversas dificuldades, que influenciam na construção de sua identidade e na motivação de continuar seguindo na profissão. De forma inconsciente, os estudos do mestrado já haviam me atravessado e influenciado meu trabalho. Mas agora percebo, com mais clareza os impactos que vieram a causar.

Espero que, humildemente, possa propagar os ensinamentos e aprendizados adquiridos até aqui e mostrar que é possível sim, reverter situações difíceis, resgatar as emoções iniciais de um professor iniciante e colaborar com a formação continuada para o desenvolvimento de uma sociedade mais plural e humana.

Os impactos da Pandemia, que se iniciou em 2020, foram imensos e ainda prevalecem para todas as áreas da Educação. Mas acredito que para os professores de Música tem sido um desafio ainda maior, pois lidamos com o som que é produzido a partir do encontro e da escuta.

Vários percalços fazem parte deste contexto que abrange a elaboração de propostas por meio de plataformas digitais em que o acesso a dispositivos móveis e a redes de internet são o grande entrave em termos de escolas públicas. Processos de sucateamento e desvalorização foram se acentuando nesse período, pois a escola, de forma generalizada, e sendo um reflexo da sociedade, enxerga o ensino de Música como algo que não está na esfera do que é essencial, principalmente em uma situação pandêmica.

Diante de tantas adversidades, os professores se apoiaram e desenvolveram trabalhos significativos até o presente momento, em que ainda estamos vivendo a Pandemia. Os momentos de formação foram primordiais para que o grupo se fortalecesse e pensasse de forma colaborativa, compartilhando experiências e ideias de propostas adaptadas para as aulas online de Música. Muitos tabus vinculados ao uso de tecnologia tiveram que ser encarados e enfrentados e, assim, professores e a presente pesquisadora se desdobraram para aprender novas formas de alcançar os alunos, utilizando diversas plataformas digitais, sites, aplicativos, entre outros recursos que poderiam potencializar a aprendizagem e até mesmo aproximar os alunos da escola. No final de 2020, foi realizado um trabalho intitulado Cantata Virtual, que envolveu mais de 200 alunos e familiares e que teve mais 3000 acessos no Canal de *Youtube*<sup>5</sup> em que foi vinculado. Desta forma, podemos perceber que, mesmo em uma situação de pandemia e de tantas fragilidades educacionais, a participação e os depoimentos de alunos e familiares confirmaram que a Educação Musical precisa continuar existindo nas escolas e que as comunidades escolares reconhecem e querem que a aprendizagem musical faça parte das escolas públicas municipais.

**Figura 5 - Cantata Virtual 2020**



**Fonte:** [https://youtu.be/IDtHrBA6b\\_8](https://youtu.be/IDtHrBA6b_8)

Sigo lutando para que os professores de música, da rede onde atuo como orientadora e formadora, se mantenham engajados, repertoriados e motivados para continuarem pesquisando novas formas de alcançar os alunos, de forma colaborativa, significativa e afetuosa.

<sup>5</sup> A Cantata Virtual ocorreu em dezembro de 2020, no período de Pandemia, com arranjos vocais e instrumentais elaborados pela presente pesquisadora, e contou a participação de mais de 200 alunos e familiares.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de música no Brasil, ao longo da história, se apresenta de diferentes formas, trazendo heranças culturais de diversas origens. Desde a chegada dos jesuítas, o ensino de música já se faz uma prática social dentro do contexto educacional. No decorrer dos anos, algumas políticas e iniciativas estabeleceram uma sistematização em nível nacional, como no período em que o canto orfeônico, a partir do decreto nº 19.890, de 30 de abril de 1931, tornava-se matéria obrigatória do currículo do ensino secundário do país, ampliando mais tarde para todas as unidades escolares e incluindo o ensino primário.

A partir de 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024/61, o canto orfeônico foi substituído pela disciplina “Educação Musical”. Os movimentos de ensino de música nas escolas perderam força e espaço, representando lutas por uma qualidade de ensino.

Em 1971, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, estabeleceu a atividade “Educação Artística” como obrigatórias nas escolas de Ensino Fundamental em todo o âmbito nacional. Assim, corporificou-se o ensino polivalente das artes.

Em 1996 foi aprovada a LDB 9.394/96, que se mantém vigente. Esta, por sua vez, determinou que a disciplina “Arte”, substituiria a disciplina “Educação Artística”. “Art. 26, § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Após sua promulgação, o Ministério da Educação publicou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), com orientações sobre como trabalhar a disciplina “Arte” nos diferentes anos do Ensino Fundamental. De acordo com essas determinações, as quatro linguagens artísticas deveriam ser contempladas na disciplina, a saber: música, dança, teatro e artes visuais.

Em 2008, o artigo 26 da LDB 9.394/96 foi alterado. Com a elaboração da Lei nº 11.769, a música se tornou conteúdo obrigatório, mas não exclusivo na educação escolar: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008), ou seja, do componente curricular Arte. Em 2016, esse inciso foi substituído pela Lei nº 13.278, que acrescenta a música e as demais linguagens artísticas: artes visuais, dança e teatro como constituintes do componente curricular de Arte: “§ 6º 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”.

Finalmente, em 2017, por meio da Lei n.º 13.415, o inciso 2º do art. 26, foi alterado pela seguinte redação, em vigor até hoje: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

Sob as prerrogativas das leis supracitadas e de suas alterações históricas, torna-se importante a realização de uma pesquisa que procure investigar esse movimento a partir da perspectiva das escolas e suas diferentes realidades socioculturais, que inseridas em seus diferentes contextos precisam de apoio de políticas públicas para a sistematização de ações que garantam o seu cumprimento.

O tema da pesquisa parte de uma inquietação interna, de resistência e de luta por mais espaços de cultura e de aprendizagem da linguagem musical, espaços estes, conectados com o cotidiano escolar. Parto das minhas experiências pessoais em que a escola não proporcionava, para mim, enquanto aluna, uma formação nas linguagens da Arte. No decorrer de minha trajetória escolar mal tive acesso a linguagem das artes plásticas enquanto a linguagem musical era superficialmente articulada, apenas em datas comemorativas com apresentações preparadas por professores do ensino regular.

A música, dentro de um contexto formal de ensino voltado para um instrumento musical, começou a fazer parte da minha formação a partir dos meus 8 anos de idade, mas de forma totalmente desvinculada da escola. Tive acesso ao ensino de música por ter pais que acreditavam na importância disto para mim. Minha formação em música esteve sempre fora dos muros da escola e me pergunto como teria sido se estivesse dentro da escola, como tive mais tarde a oportunidade de vivenciar como professora de música de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Educação Básica.

Ao longo de minha graduação, como licenciada em Música, tive oportunidade de vivenciar diversas experiências e diversos papéis que transitavam entre ser musicista e ser professora. Esta maneira de ser e estar no mundo ainda prevalece atualmente, onde atuo como musicista, compositora, regente de coros, professora e formadora de professores de música. Nas minhas experiências, pude perceber que a Música na escola, se tiver um propósito e promover um ensino de excelência, que traga repertório cultural, criticidade e novas leituras de mundo, torna-se cultura no ambiente escolar e em toda a comunidade escolar, envolvendo pais, professores, alunos, funcionários, gestores, entre outros.

Fui professora em algumas instituições, dentre elas, escolas de ensino regular da Educação Básica, Conservatórios, Escolas de Música e Projetos Sociais. Estar em diferentes ambientes me propiciou ter um olhar mais amplo a respeito das diversas concepções do ensino de música e perceber suas potencialidades e fragilidades. As fragilidades se convergem em uma



instabilidade na qualidade do ensino, quando se percebe a forte influência de questões políticas e da tomada de decisões por meio dos gestores das instituições. As instituições onde meu trabalho teve mais envolvimento por parte da comunidade escolar foram claramente vinculadas ao apoio e à credibilidade por parte dos gestores. Aos poucos o trabalho ganhou corpo e se tornou parte da escola, não como uma imposição, mas como uma trama que envolvia, acolhia e se tornava espaço de expressão e de encontro.

A Música na escola faz-se necessária por ser um meio de expressão, comunicação e de busca de autoconhecimento. É uma linguagem que esteve sempre vinculada à produção de conhecimento da Humanidade. A música, em si mesma, é conhecimento. O ensino de música na escola também traz pertencimento ao ambiente escolar, que se torna acolhedor, promovedor e produtor de cultura. No decorrer de minha trajetória enfrentei percalços e desafios para continuar acreditando que a Música modifica positivamente os alunos em diversas dimensões.

Na perspectiva de uma escola viva, que reconhece seu entorno e se reconhece como produtora de cultura criativa, os educandos trazem saberes que dialogam com a linguagem musical e as relações humanas presentes em diferentes realidades escolares. Observar as relações dialógicas e como se manifestam entre alunos, professores e gestores e de que forma a aprendizagem musical é vista na formação escolar e integral torna-se relevante nesse contexto de mudança. Compreender as representações sociais da aprendizagem musical de cada um dos atores presentes no contexto escolar pode apontar possibilidades de reverberar nas propostas pedagógicas musicais, a partir do momento em que desvela como cada organização escolar concebe tempos e espaços para a música e para uma educação em consonância com o desenvolvimento integral de seus educandos.

### **1.1 Relevância do Estudo / Justificativa**

O presente estudo torna-se relevante na medida em que procura compreender qual o sentido da música na Educação Básica, considerando não somente o que dizem professores, gestores e alunos, mas também os contextos em que o ensino de música foi se modificando no país ao longo dos anos e, mais recentemente, durante as alterações promovidas no artigo 26 da LDB 9394/96, desde sua promulgação.

Em 1996, a LDB 9394/96 determinou que a disciplina “Arte” trabalhasse todas as linguagens artísticas na Educação Básica, de forma obrigatória. Em 2008, como resultado do movimento “Quero Educação Musical na escola”, que lutou pelo retorno do ensino de música,

a Lei 11.769/2008 alterou o artigo 26 da LDB 9394/96, tornando explicitamente a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente” Arte.

Em 2016, o artigo 26 da LDB 9394/96 foi novamente alterado pela Lei 13.278, que determinou, de forma explícita, que não somente a Música seria obrigatória para o componente Arte, mas também o trabalho com Artes Visuais, Dança e Teatro. Essa redação foi novamente alterada pela Lei 13.415, em vigor até o presente momento (ano de 2021), que altera o § 2º do artigo 26 da LDB 9394/96 para: O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

É possível verificar que, em um intervalo de 25 anos, existiram várias alterações quanto às orientações legais que dizem respeito ao ensino de música na educação básica no Brasil.

Percebe-se que não existe uma definição de como todas as linguagens artísticas devem ser contempladas no contexto escolar, apenas a determinação, em nível federal, de que as linguagens supracitadas façam parte do conteúdo da disciplina de Arte.

Por outro lado, o presente trabalho torna-se relevante para a compreensão dos diferentes enfoques quanto ao ensino de música que perpassam por vivências mais aprofundadas e de forma menos escolarizada (porém de forma sistematizada), e que valoriza as diversidades e as diferentes áreas de interesses dos alunos. A existência de Projetos diferenciados tem como possibilidade atender a necessidade da formação integral dos sujeitos e de respeitar suas necessidades de aprendizagem.

De acordo com Koellreutter (1998), a Música em si está vinculada à cultura e à história que envolve a comunidade escolar. Pensar em Música na escola é observar em que tempos e espaços ela acontece e como se manifesta dentro e fora do ambiente escolar, considerando todo o seu entorno e os espaços culturais da cidade, que se tornam territórios educadores. É considerar alunos, como seres potentes, críticos e criativos, e que, portanto, sejam produtores de conhecimento que envolvam e integrem a linguagem musical.

A Música na escola se converge em funcionalidades diversificadas que muitas vezes ofuscam as potencialidades da linguagem musical como área de conhecimento, enfatizando apenas aspectos periféricos relacionados ao lazer, ao entretenimento, ou como ponte para alcançar aprendizagens em áreas que o ensino tradicional considera prioritárias.

Dentro de uma concepção da integralidade dos sujeitos, a música potencializa ações vinculadas às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que transitam entre cultura, comunicação, coletividade, criticidade, criatividade, entre outros.

Ao mesmo tempo, verifica-se que professores, gestores, alunos e suas respectivas famílias apresentam concepções e interesses diversificados referentes à Música. Muitos não têm muita

clareza do papel da Música no contexto escolar e a falta desta reflexão acarreta consequências como a falta de políticas públicas que contemplem o ensino musical no Brasil.

A falta de clareza com relação a esses motivos impede que se compreenda a área de forma abrangente e que se tenha uma visão do campo maior em que ela está inserida, em cada época. Quanto à educação musical, é o debruçar-se sobre as questões que o cercam, sobre seus valores, sentidos, condutas, que levarão aprofundamento do pensamento referente a área, aos alunos, agentes/pacientes da ação educativa, e aos professores e pesquisadores responsáveis pela ação e reflexão a respeito da música e de seu ensino e aprendizagem (FONTERRADA, 2009, p. 12).

A reflexão sobre o papel da educação musical na escola, a partir da aprendizagem musical e de como esses processos acontecem nos contextos escolares, é imprescindível para que suscite novos caminhos, que respeitem os princípios de uma educação voltada para a formação integral dos sujeitos.

## **1.2 Delimitação do Estudo**

O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O presente estudo foi realizado em Escolas Públicas Municipais de um município<sup>6</sup> da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, do Estado de São Paulo, dentro do campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Educação Básica.

O município em estudo se caracteriza por ser um polo tecnológico e industrial do Vale do Paraíba. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, tem população de 629.921 habitantes, com população estimada para o ano de 2018 em 713.943 habitantes. A área da unidade territorial é de 1.099,409 km<sup>2</sup> e o PIB per capita registrado em 2016 é de 53.615,25 reais.

---

<sup>6</sup> O município em estudo será mantido em sigilo, respeitando as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

O município possuía, no ano de 2019, 47 escolas de Ensino Fundamental e 112 escolas de Educação Infantil. O total de professores do Ensino Fundamental que faziam HTC (Horário de Trabalho Coletivo) era de 1914 profissionais e o total de professores da Educação Infantil que faziam HTC era de 1262 profissionais, gerando um total de 3.176 que recebiam formação continuada nesse período.

O Projeto de Educação Musical, que tem como foco principal o Canto Coral, está presente em 27 escolas municipais. O número total de alunos no Projeto em 2019 era de 1807 alunos, sendo 1216 alunos do Ensino Fundamental e 591, da Educação Infantil.

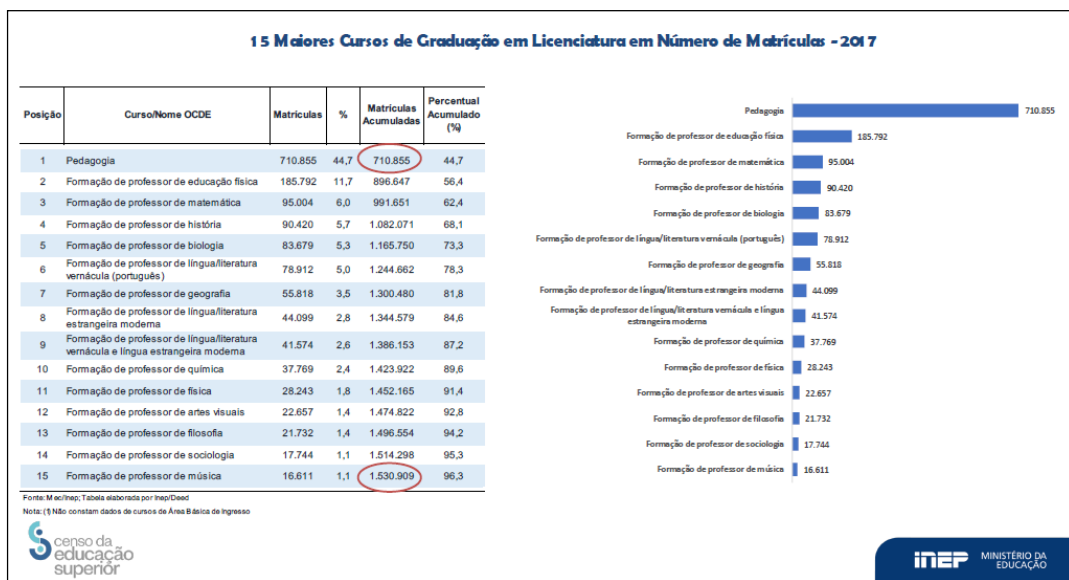
Cabe destacar que o município em estudo, dentro da Rede de Ensino Municipal, passou por diferentes iniciativas que contemplavam o ensino de música. As iniciativas partiam de políticas públicas que não se sustentavam por lei municipal. O auge do seu desenvolvimento na área de Música se deu quando vários projetos de diversas áreas artísticas se uniram em um único Programa, graças à abrangência e a enorme proporção que tomou. O Programa perdurou do período de 2009 a 2013.

Com a mudança de gestão política, o Programa foi encerrado. Tentou-se, em 2014, dar um novo formato, mais simplificado, que não teve sucesso. Consequentemente no ano de 2015, o Programa voltou em caráter de Projeto Piloto, e começou a atender apenas quatro escolas de Ensino Fundamental. Em 2016, o Projeto ganhou uma portaria e iniciou sua expansão. Em 2019, o Projeto de Música já integrava 28 escolas, entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

As dificuldades foram inúmeras nesse período, como a forma de contratação de professores especialistas (de música), a falta de professores especialistas e a aceitação das escolas, que tiveram que adaptar seus espaços ou mesmo, as que não dispunham de espaço físico para aderir ao Projeto. Foi preciso fazer um trabalho de esclarecimento com as Equipes Gestoras e com a comunidade escolar. Também foi preciso formar professores capacitados dentro da perspectiva da Educação Musical.

Sobre a dificuldade em se contratar professores especialistas de música, é importante destacar que, no Brasil, o número de professores de música não é suficiente para atender a Educação Básica, no âmbito de escolas públicas. De acordo com dados do INEP e do MEC de 2017, o número de matriculados em cursos de Licenciatura em Música é extremamente baixo em comparação com outras Licenciaturas, como pode ser observado na figura 1.

**Figura 1** – Comparativo do número de matrículas no curso de Licenciatura em Música com outros cursos de Graduação.



**Fonte:** Relatório do INEP de 2017 referente a Educação Superior

Por este motivo, para a ampliação do Projeto, fez-se necessário a contratação de professores especialistas e da formação continuada para que a qualidade do ensino de música não se perdesse.

Atualmente os professores que compõem o corpo docente do Projeto possuem formações diversificadas em Música e se dividem entre pedagogos e licenciados em Música. A maior parte das escolas é atendida por professores licenciados na área, mas muitos não têm uma formação de base consolidada, no tocante ao domínio de conteúdo, de metodologias e pedagogias musicais. A formação continuada é garantida pela Secretaria de Educação Municipal, mas de forma diferenciada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

O Projeto em estudo tem como modalidade principal o Canto Coral, mas como os professores trazem bagagens e experiências diferentes, há abertura de se trabalhar com outras possibilidades, como a utilização de instrumentos musicais (como flauta doce e percussão), e da exploração de modalidades inseridas na linguagem teatral, como o Teatro Musical e o Coro Cênico, sempre respeitando as múltiplas realidades escolares.

O Projeto vem crescendo e se desenvolvendo gradativamente em número de escolas atendidas. Sob a perspectiva da Educação Musical, o projeto traz o propósito de dar oportunidade aos alunos de usufruírem o direito de aprender música, de ter acesso a linguagem musical e de garantir uma educação que promova a formação integral.

A garantia de ter professores bem preparados que atendam a todas as escolas da rede municipal ainda é um desafio que perpassa por inúmeras questões. Algumas delas estão diretamente ligadas aos sistemas impostos de contratação dos professores com formação em Música. Este sistema impede que a contratação seja somente de professores com especialização em Música, pois não há concurso para essa função. Deste modo, o número de professores que possuem competências musicais para desenvolver o trabalho não atende a todas as escolas da rede municipal. A carga horária também fica distribuída de uma forma em que o professor se torna itinerante, refletindo em dificuldades que afetam diretamente o desenvolvimento do Projeto nas escolas, pois os professores atendem de 4 a 6 escolas por semana, assim não conseguem estabelecer vínculos para que as aulas de Música façam parte dos projetos das comunidades escolares de forma global e não somente no âmbito da realização de performances e apresentações musicais em reuniões de pais e datas comemorativas, muitas vezes de forma descontextualizada.

O Projeto, no Ensino Fundamental, é oferecido a todas as escolas e cabe às Equipes Gestoras optarem por sua adesão. Isto gera uma instabilidade muito grande, pois as escolas podem decidir sobre a continuidade do Projeto em suas respectivas unidades. Esta descontinuidade permitida impede o desenvolvimento de espaços para a aprendizagem musical nas escolas e reflete na falta de compreensão de gestores perante o desenvolvimento integral dos alunos.

As aulas acontecem em caráter extracurricular e no período de contraturno, sendo que os alunos participantes frequentam as aulas por opção, sem obrigatoriedade. Na Educação Infantil, o Projeto ocorre em horário regular, em uma das aulas de Música. As aulas de Música, que são duas por semana, acontecem dentro do Programa Sala de Leitura Interativa. As escolas de Educação Infantil que participam do Projeto são escolhidas pela Coordenadoria deste setor, perante inscrição feita nas unidades escolares que manifestam interesse. Este procedimento é diferente do que ocorre no Ensino Fundamental e da mesma forma provoca entraves. Algumas escolas que possuem professores com alguma formação e experiência em Música acabam não sendo contempladas nesse processo, pois cabe às Equipes Gestoras e à Coordenadoria decidirem quais escolas irão participar a cada ano, provocando a descontinuidade do Projeto, assim como ocorre no Ensino Fundamental.

### **1.3 Problema**

As constantes mudanças na legislação, referentes à educação musical na escola, conforme exposto anteriormente, refletem uma educação sem alicerces e dominada pela instabilidade de políticas públicas, que evocam diferentes contextos ideológicos ao longo da História. Percebe-se que as mudanças têm ocorrido em poucos espaços de tempo, quando se observa a criação da Lei nº 11.769 em 2008, que, em 2016 é substituída pela Lei nº 13.278. A primeira lei supracitada tinha 5 anos para entrar em vigor, mas este período não foi suficiente para que as escolas se organizassem para o seu cumprimento eficaz. No Estado de São Paulo alega-se que o ensino de Música é contemplado dentro do componente da disciplina de Arte. Existe um currículo e cadernos organizados para que a Música seja parte da disciplina de Arte, mas os professores não possuem formação na área para desenvolverem as aulas de forma consciente e confiante.

Por outro lado, é certo que a Música na escola contribui para formação integral dos alunos, desenvolvendo habilidades e competências que vão além dos conteúdos musicais. Este ensino deve ser construído dentro das comunidades escolares, com o entendimento de que aprender Música se define em um direito de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, apresenta-se o problema que norteia a realização desta pesquisa:

- Qual o sentido da música nas escolas de Educação Básica? Como abrir espaço para aprendizagens musicais significativas, que sejam inspiradoras e que permaneçam como referência em tempos e espaços escolares?

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 Objetivo Geral**

Investigar as Representações Sociais da música e da aprendizagem musical para alunos, professores e gestores de Escolas Públicas de Educação Básica.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Identificar os fatores presentes nas ações que compõem o Projeto Educação Musical no município estudado, na modalidade de Canto Coral;

- Analisar as práticas musicais no contexto escolar, a partir das narrativas de alunos, professores e gestores de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Compreender como ocorre o processo de aprendizagem musical na perspectiva de alunos, professores e gestores.

### **1.5 Organização do Trabalho**

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Cronograma, Orçamento, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em seis subseções: Delineamento da pesquisa, Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentou um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Música e Representações Sociais”, “Música e Educação”, “Música e Criatividade”, “Música e Interdisciplinaridade”, “Canto Coral e Educação” e “Formação de professores de Música”.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População e amostra, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se a Análise e Discussão dos Resultados, as Referências, os Apêndices e Anexos.



## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Este trabalho se propõe a discutir teoricamente os conceitos que envolvem o trabalho com Música, no tocante à Aprendizagem Musical em Escolas de Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a revisão de literatura versará primeiramente sobre as pesquisas recentes, acerca dos temas que cercam e envolvem a Aprendizagem Musical em diferentes perspectivas em tempos e espaços da escola.

Em seguida apresentará a discussão sobre tempos e espaços da música na escola, música e criatividade, música e interdisciplinaridade e música e Representações Sociais.

### **2.1 Panorama das pesquisas sobre Música, Aprendizagem Musical e Representações Sociais**

No período de 15 de maio a 20 de junho de 2019, realizou-se pesquisa de artigos, teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES, nas Bases de dados da SCIELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nas Bases de dados da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), nas Bases de dados da Associação de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM) e do Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté (UNITAU) acerca da temática “Música” e “Representações Sociais”.

Utilizaram-se como descritores os termos: “Música e Representações Sociais”, “Música e Educação”, “Música e Criatividade”, “Música e Interdisciplinaridade”, “Canto Coral e Educação” e “Formação de professores de Música”, pois se destacam como temáticas relevantes para este estudo.

Estabeleceu-se como critério para a escolha dos textos, além dos descritores, as publicações que ocorreram entre os anos de 2014 a 2019, em Língua Portuguesa e em Espanhol.

O quadro 1 mostra a quantidade de publicações que foram encontradas por descritor, por base de dados e por tipo de publicação (artigo, tese ou dissertação).

**Quadro 1** – Panorama das pesquisas sobre Música e Representações Sociais

DESCRITORES	CAPES	SCIELO	BDTD	ABEM	ANPPOM	UNITAU	Total
Música e Representações Sociais	316	02	74	00	01	01	405
Música e Educação	137	68	728	228	36	05	1.202
Música e Criatividade	224	05	283	07	05	00	524
Música e Interdisciplinaridade	56	01	32	06	02	00	97
Canto Coral e Educação	20	04	21	11	02	00	58
Formação de professores de música	226	15	252	16	10	02	521

**Fonte:** Bases de Dados da CAPES, SCIELO, BDTD, ABEM, ANPPOM e UNITAU (2019)

Inicialmente, o descritor “Música e Representações Sociais” apresentou um total de 330 artigos, 32 teses e 43 dissertações. O descritor “Música e Educação”, 469 artigos, 535 dissertações e 198 teses. O descritor “Música e Criatividade”, 241 artigos e 283 produções, entre teses e dissertações. O descritor “Música e Interdisciplinaridade”, 65 artigos e 32 trabalhos, entre teses e dissertações. O descritor “Canto Coral e Educação”, 37 artigos e 21 produções, entre teses e dissertações e, por fim, o descritor “Formação de professores de Música”, 267 artigos e 252 produções, entre teses e dissertações.

O critério para a seleção dos textos foi a leitura dos títulos e resumos, procurando aqueles cuja discussão se aproximava do objeto desta pesquisa. No descritor “Música e Representação Social” adicionou-se as palavras “Educação Básica” para especificar mais sobre o tema da pesquisa. Na Base de dados da SCIELO não foram encontrados resultados quando acrescentada a palavra “Educação Básica”. Diante disso, manteve-se o primeiro descritor nas seguintes bases de dados: SCIELO e CAPES. Manteve-se o descritor “Música e Representação Social” para a busca no Banco de Dissertações da UNITAU. Nas bases de dados de BDTD, quando se colocou o descritor “Música e Representação Social na Educação Básica” obteve-se apenas uma dissertação relevante para a pesquisa.

Aos demais descritores: “Música e Educação”, “Música e Interdisciplinaridade” e “Música e Criatividade”, “Canto Coral e Educação”, “Formação de Professores de Música” foram acrescentados, da mesma forma, as palavras “Educação Básica”.

A seguir são apresentadas as análises, por agrupamento de descritores, dos trabalhos selecionados.

### 2.1.1 Música, Representações Sociais e Educação Básica

Os artigos, teses e dissertações selecionados sobre Educação Musical e a Teoria das Representações Sociais, inseridas no universo da Educação Básica, são apresentados no quadro 2:

**Quadro 2** - Trabalhos selecionados a partir do descritor: “Música, Representações sociais e Educação Básica”

Artigo/tese/dissertação	Universidade/Periódico	Ano
Representações Sociais de Música: Aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas de música	Educação&Sociedade (SCIELO)	2006 (exceção pela relevância e por não haver encontrado outros artigos com o acréscimo da palavra Educação Básica)
Educação Musical para adultos: representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes	Dissertação (UFRN-BDTD)	2016
Representações Sociais de licenciados em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música	Banco de dissertações (UNITAU)	2018 (esta dissertação é exceção quando se acrescenta a palavra “Educação Básica”)

**Fonte:** Bases de Dados da CAPES, SCIELO, BDTD, ABEM, ANPPOM e UNITAU (2019).

O artigo de Duarte e Mazzotti (2006), intitulado “Representações Sociais em Música: Aliadas ou Limites para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?”, aborda que as práticas pedagógicas em música são produtos de representações sociais em música, que podem aproximar ou afastar professores e alunos. Os autores apontam que, por meio da teoria das Representações Sociais, pode-se enriquecer as negociações que ocorrem no processo pedagógico que envolvem as representações sociais dos grupos sociais integrantes. No caso, referem-se a dois grupos sociais: os professores de música e seus respectivos alunos.

A dissertação de Andrade (2016), intitulada “Educação Musical para adultos: Representações Sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes”, trata de um público específico que não corresponde à população estudada nesta pesquisa. No entanto, discute a aprendizagem de adultos iniciantes, o que traz uma aproximação com os processos de aprendizagem musical para alunos da Educação Básica. A dissertação apresenta uma reflexão sobre processos de musicalização na idade adulta, à luz da teoria das Representações Sociais, e retoma a relevância dos estudos em música em idade precoce, da aprendizagem tradicional voltada para a profissionalização em música e do tempo necessário para garantir a aprendizagem musical.

A dissertação de Vasconcelos (2018), intitulada “Representações Sociais de licenciados em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música”, investigou as Representações Sociais de alunos da Licenciatura em Música de uma faculdade do Vale Paraíba e dos tipos de referências midiáticas que existem nessas representações. Seu trabalho constata que há influências muito fortes de músicas veiculadas pelas mídias e que algumas disciplinas específicas da Licenciatura ampliam o universo musical dos respectivos alunos, modificando suas representações em música.

### 2.1.2 Música e Educação Básica

Os artigos, teses e dissertações selecionados sobre a educação musical inserida no universo da Educação Básica são apresentados no quadro 3:

**Quadro 3** - Trabalhos selecionados a partir do descritor: “Música e Educação Básica”

<b>Artigo/tese/dissertação</b>	<b>Universidade/Periódico</b>	<b>Ano</b>
Música na Educação Básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010.	Per musi (SCIELO)	2016
Formação docente em Arte: percursos e expectativas da Lei 13.278/16.	Revista Educação e Realidade. (SCIELO)	2018
Música e diversidade cultural: divergências entre o ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor docente.	Eventos Pedagógicos (CAPES)	2016
Ascensão e queda do Programa Mais Educação: a música na proposta da Educação (em tempo) integral.	Revista Vórtex (CAPES)	2017
Pesquisa em ubimus na Educação Básica: um relato do Projeto Música Ubíqua no Colégio de Aplicação da UFRGS.	Revista Vórtex (CAPES)	2018
Articulações pedagógicas em música na formação integral: um estudo de caso na escola de tempo integral na região metropolitana de Belém, Estado do Pará	Tese (UFBA- BDTD)	2015
O ensino de Música na Escola: Tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano.	Dissertação (UFG-BDTD)	2018
A pedagogia de projetos e o ensino de Música na Educação Básica na cidade de Natal/RN.	Dissertação (UFRN-BDTD)	2016
Planejamento escolar e o ensino de Música na Educação Básica.	Dissertação (UNESP-BDTD)	2016
A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais.	Revista Opus (ANPPOM)	2019
Cuidado que mancha! Contribuições artísticas e lúdicas para a Educação Musical.	Revista Música na Educação Básica (ABEM)	2017
Música eletroacústica na sala de aula	Revista Música na Educação Básica (ABEM)	2017
Música e Escola: Estudo de Caso de uma prática em uma escola de ensino fundamental no Vale do Paraíba.	Banco de dissertações (UNITAU)	2018

**Fonte:** Bases de Dados da CAPES, SCIELO, BDTD, ABEM, ANPPOM e UNITAU (2019).

O artigo de Amui e Guimarães (2016), intitulado “Música na Educação Básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010”, promoveu a análise dos periódicos nacionais sobre educação musical na educação básica entre os anos de 2000 a 2010, sob a perspectiva de Edgar Morin e Mikhail Bakhtin e destacou que a Música, como campo de conhecimento, dá oportunidade de diálogo com outros campos de conhecimento para a construção de suas especificidades.

O artigo de Alvarenga e Silva (2018), intitulado “Formação docente em Arte: percursos e expectativas da Lei 13.278/16”, contextualizou a formação docente em Arte mediante a Lei 13.278/16. A partir desta problematização fez um mapeamento de todas as licenciaturas em Arte no Brasil e indicou caminhos para a implementação da lei supracitada.

O artigo de Santiago e Ivenicki (2016), intitulado “Música e diversidade cultural: divergências entre o ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor docente”, discorreu sobre a relevância de se pensar em professores de Música com pensamento multicultural na Educação Básica, pois eles enfrentam desafios nessas dimensões. Para isso é preciso formar professores de Música que não tragam apenas referências de caráter tradicionalistas, que muitas vezes, são construídas nas próprias faculdades de licenciaturas em Música.

O artigo de Maura Penna (2017), intitulado “Ascensão e queda do Programa Mais Educação: a música na proposta da Educação (em tempo) integral”, apresentou a discussão sobre a implantação e cancelamento do Programa Mais Educação nas escolas públicas da cidade de João Pessoa, evidenciando-se suas contribuições para a presença da música nas escolas de Educação Básica e suas fragilidades, quando existe a limitação de políticas educacionais.

O artigo de Lima, Keller, Miletto, Flores e Souza (2018), intitulado “Pesquisa em ubimus na Educação Básica: um relato do Projeto Música Ubíqua no Colégio de Aplicação da UFRGS”, abordou conceitos de criatividade, ecologia, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade da educação musical na Educação Básica, e baseou-se no protagonismo dos alunos na abordagem dialógica de Freire (1999). O conceito de música Ubíqua se define em práticas de empoderamento dos participantes e de experiências musicais que estimulem a criatividade, com apoio de tecnologias e do pensamento computacional.

A tese de doutorado de Souza (2015), 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”, investigou as articulações pedagógicas que foram desenvolvidas no ensino de Música em duas escolas de tempo integral, ressaltando-se as dificuldades que os professores apresentam em articular o ensino de música com os contextos socioculturais e de

forma interdisciplinar. Apresentou-se também a falta de conteúdos musicais no Projeto Político Pedagógico das escolas.

A dissertação de Borges (2018), intitulada “O ensino de Música na Escola: Tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano”, investigou as tendências pedagógicas presentes nas escolas em educação musical, sob a perspectiva de Saviani (2012) e a classificação de conhecimentos atrelados à história da Humanidade, evidenciando-se as instituições de ensino que controlam os currículos escolares e promovem avaliações padronizadas e homogêneas.

A dissertação de Fernandes (2016), intitulada “A pedagogia de projetos e o ensino de Música na Educação Básica na cidade de Natal/RN” analisou como a metodologia embasada na pedagogia de projetos pode ser abordada nas aulas de música e quais seus impactos no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Conclui-se que o desenvolvimento de projetos colabora com o envolvimento dos alunos e com a articulação de conteúdos musicais e de outras disciplinas.

A dissertação de Liidke (2016), intitulada “Planejamento escolar e o ensino de Música na Educação Básica” abordou a relevância do planejamento para uma prática pedagógica com consciência e com eficiência. Conclui-se que as escolas pesquisadas não possuíam um projeto curricular, apenas o uso de planos de aula e do uso de um livro imposto pelas instituições de ensino.

No artigo de Souza e Bellochio (2019), intitulado “A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais”, tratou-se da Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*) e como colabora com as pesquisas qualitativas dentro do campo da educação musical. Apontou-se que, a partir desta teoria, há a possibilidade de se construírem novas teorias que sejam próprias da área de conhecimento da educação musical.

No artigo de Haase e Cuervo (2017), intitulado “Cuidado que mancha! Contribuições artísticas e lúdicas para a Educação Musical”, as concepções artísticas do grupo “Cuidado que mancha” foram analisadas a partir de sua articulação com as práticas pedagógicas do campo da educação musical para as diferentes fases de desenvolvimento infantil.

No artigo de Simão, Sposito e Moraes (2017), intitulado “Música eletroacústica na sala de aula” apontaram-se caminhos para o uso de tecnologias inseridas no cotidiano dos alunos como ferramentas para as aulas de música. Os autores afirmam que o conceito de música eletroacústica vem da manipulação de diferentes sons previamente gravados e que pela exploração há uma intencionalidade nesta ação, que se tornará uma composição musical.

A dissertação de Rosa (2018), intitulada “Música e Escola: Estudo de Caso de uma prática em uma escola de ensino fundamental no Vale do Paraíba” analisou um caso de prática de Educação Musical, buscando a compreensão de como o ensino de música vem se desenvolvendo em uma escola de período integral. Observou-se que os profissionais envolvidos constroem coletivamente suas oficinas e métodos, transitando entre abordagens tradicionais e contemporâneas.

### 2.1.3 Música e Criatividade

Os artigos, dissertações e teses referentes ao descritor “Música e Criatividade são apresentados no quadro 4:

**Quadro 4 - Trabalhos selecionados a partir do descritor: “Música e Criatividade”**

<b>Artigo/Tese/Dissertação</b>	<b>Universidade/ Periódico</b>	<b>Ano</b>
<i>Desarrollo de la creatividad em la primaria a partir del cuento musical.</i>	Revista Iberoamericana (SCIELO)	2017
O ensino de música e o desafio da democratização no “chão da escola”.	Revista <i>online</i> de Política e Gestão Educacional (CAPES)	2017
A Criatividade na prática pedagógica de professores de Música atuantes na Rede de Educação Básica de Natal/RN.	Dissertação (UFRN- BDTD)	2017
Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica Intercultural.	Tese (UFSC- BDTD)	2015
Quem com fio fia, com fio será fiado: Práticas criativas em educação musical e os desafios da ação docente.	Dissertação (UNESP-BDTD)	2016
Diálogo, protagonismo e criatividade: a cocriação na aprendizagem musical.	Tese (UNESP-BDTD)	2017
Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na Educação Musical.	Revista da Abem (ABEM)	2019
Criatividade e práticas criativas em Educação Musical: um estudo das produções recentes nos anais de Congressos da ABEM.	Revista da Abem (ABEM)	2019
Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa.	Revista Opus (ANPPOM)	2018

**Fonte:** Bases de Dados da CAPES, SCIELO, BDTD, ABEM, ANPPOM e UNITAU (2019).

No artigo de Borislova (2017), intitulado “*Desarrollo de la creatividad em la primaria a partir del cuento musical*”, observou-se que o conto musical pode ser uma ferramenta potencializadora do desenvolvimento da criatividade dos alunos, a partir da análise dos

resultados de estudo com 582 crianças de 1º a 6º anos de uma escola pública de Puebla, propondo uma reflexão sobre a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Básica.

No artigo de Oliveira e Borges (2017), intitulado “O ensino de música e o desafio da democratização no chão da escola”, apontou-se as dificuldades de inserção do ensino de Música nas escolas brasileiras e analisou-se as dinâmicas sociais e políticas que permeiam o ensinar e aprender em Música, bem como a possibilidade de mudança de paradigma com incentivo de ampliação de conhecimentos do campo da Arte e da Cultura, por meio de propostas criativas.

A dissertação de Luna (2017), intitulada “A Criatividade na prática pedagógica de professores de Música atuantes na Rede de Educação Básica de Natal/RN”, destacou a ação pedagógica de professores que tem o desenvolvimento da criatividade de seus alunos por meio da educação musical (como processo e objetivo), inserido no contexto escolar da cidade de Natal/RN. O estudo foi pautado na fundamentação teórica que parte da criação como produto final do domínio de elementos utilizados neste processo e confrontou-se a ação pedagógica posterior com a formação inicial dos educadores musicais.

A tese de Martins (2015), intitulada “Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica Intercultural”, explorou conceitos de cultura e interculturalidade, referenciados em Paulo Freire, para compreender e educação musical dentro de uma perspectiva de interação criativa e de convivência com diferentes culturas. Apontou-se que há muitos desafios a serem vencidos neste campo.

A dissertação de Ferreira (2016), intitulada “Quem com fio fia, com fio será fiado: práticas criativas em Educação Musical e os desafios da ação docente” destacou o tema de práticas criativas para o desenvolvimento musical de alunos da Educação Básica, ampliando o conceito de Música e buscando aperfeiçoar a escuta.

A tese de Valiengo (2017), intitulada “Diálogo, protagonismo e criatividade: a cocriação na aprendizagem musical”, apresentou uma reflexão sobre a aprendizagem em Educação Musical na Escola Municipal de Educação Artística – EMIA- em São Paulo. Um dos objetivos foi compreender os processos de cocriação que ocorrem entre professores e alunos e os resultados possibilitaram a reflexão de que a criança precisa ser reconhecida como um ser potente e sujeito de seus próprios aprendizados, ou seja, verdadeiros protagonistas.

No artigo de Lino e Dornelles (2019) “Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na Educação Musical”, apontou-se para a potência lúdica e do encontro que a Música proporciona. Neste sentido, apresentaram-se resultados referentes à improvisação como



caminho para as práticas coletivas, que privilegiam a escuta e para o saber fundante da docência: o inesperado.

No artigo de Pelizzon e Beineke (2019), intitulado “Criatividade e práticas criativas em Educação Musical: um estudo das produções recentes nos anais de Congressos da ABEM”, destacou-se que a criatividade vem sendo um campo de estudo muito discutido e que está muito vinculada à legitimação dos discursos, identidades e processos de significação, e despertando o potencial crítico e de transformação por meio da educação musical.

No artigo de Beineke (2018), intitulado “Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa”, discutiu-se como as práticas criativas podem ir além dos processos de composição. Através da escuta das crianças, observou-se que elas são capazes de atribuir significados para estas práticas, tornando-as participantes ativas, capazes de argumentar, como os críticos musicais.

#### 2.1.4 Música e Interdisciplinaridade

Considerando-se o descritor “Música e Interdisciplinaridade”, os artigos, dissertações e teses selecionados são apresentados no quadro de número 5:

**Quadro 5** - Trabalhos selecionados a partir do descritor: “Música e Interdisciplinaridade”

Artigo/Tese/Dissertação	Universidade/ Periódico	Ano
Música e Interculturalidade: Perspectivas Interdisciplinares.	Revista de Educação e Humanidades (CAPES)	2016
A melodia das razões e proporções: a Música sob o olhar interdisciplinar do professor de Matemática.	Dissertação (USP – BDTD)	2011 (exceção na periodicidade pela relevância)
Interdisciplinaridade na Música: Sentir, pensar, fazer.	Dissertação (PUC/SP- BDTD)	2018
A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música.	Revista Música na Educação Básica (ABEM)	2016
O ensino de Música em uma abordagem interdisciplinar.	Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM	2015
Performance Vocal e Produção Musical na Licenciatura em música: um relato de uma experiência interdisciplinar.	Anais do IX Encontro Regional Sudeste da ABEM	2014

**Fonte:** Bases de Dados da CAPES, SCIELO, BDTD, ABEM, ANPPOM e UNITAU (2019).

No artigo de Mosca (2016), intitulado “Música e Interculturalidade: Perspectivas Interdisciplinares”, discutiu-se sobre uma educação pautada nos princípios da interculturalidade e da interdisciplinaridade, considerando-se a aprendizagem musical em contextos locais e globais, que abordem questões vinculadas a diversidade de forma significativa.

A dissertação de Barnabé (2011), intitulada “A melodia das razões e proporções: a Música sob o olhar interdisciplinar do professor de Matemática”, apontou caminhos para a efetivação de uma proposta interdisciplinar, realizada com oficinas que trabalharam conceitos da Educação Matemática e da Educação Musical para desenvolver a autonomia e o senso crítico dos alunos.

A dissertação de Diniz (2018), intitulada “Interdisciplinaridade na Música: Sentir, pensar, fazer”, evidenciou o silêncio que existe em relação à imposição do currículo formal da Educação Básica, no campo da Educação Musical, e apontou resultados que trazem o ensino de música para uma percepção estética e sensível, em que o educador musical precisa ser referência de autonomia, liberdade e integralidade para que propicie caminhos aos seus educandos.

No artigo de França (2016), intitulado “A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música”, abordou-se o tema da origem da Música para desenvolver uma proposta interdisciplinar que, dentro desta dimensão, suscita questionamentos que relacionam sociedade, coletividade, cultura e estética.

No artigo de Silva (2015), intitulado “O ensino de Música em uma abordagem interdisciplinar”, discutiram-se as distâncias percorridas entre o significado e a prática interdisciplinar no contexto do ensino de Música. A pesquisa apresentou um Projeto com alunos do 7º ano, que envolveu oito professores e cinco disciplinas e, a partir disso, possibilitou reflexões sobre a sua relevância para o ensino de Música no contexto escolar.

No artigo de Maier e Soares (2014), intitulado “Performance Vocal e Produção Musical na Licenciatura em música: um relato de uma experiência interdisciplinar”, relatou-se a experiência interdisciplinar vivenciada por dois professores do ensino superior – licenciatura em música. Os resultados parciais destacaram a necessidade de professores saírem do isolamento da sala de aula e de seus planejamentos individuais para os planejamentos coletivos que oportunizem a interdisciplinaridade.

As pesquisas apresentadas apontam problematizações que perpassam pela aprendizagem musical em seus diversos aspectos e dimensões, principalmente no contexto escolar. Destacam as representações sociais da Música e da aprendizagem musical sob diferentes olhares, de pesquisadores, educadores musicais, professores e alunos de diversas faixas etárias. Alguns textos discutem políticas públicas que podem impactar, de certa maneira, as decisões e encaminhamentos por parte dos gestores das inúmeras escolas onde as pesquisas foram realizadas.

Desta forma, é possível constatar que os textos aqui analisados contribuem para o delineamento da presente pesquisa e para a compreensão dos processos de aprendizagem em Música a partir de múltiplas perspectivas, o que conseqüentemente possibilita desvendar as representações sociais da aprendizagem musical em contextos escolares por parte dos alunos, professores e gestores.

## **2.2 Tempos e espaços da música na escola**

Embora a música seja um fenômeno humano, universal e caracterizado como conhecimento e linguagem, ela tem muitos idiomas. A música, assim como as outras linguagens artísticas, dentre elas o teatro, a dança e as artes visuais, acompanha e reflete os acontecimentos históricos sociais e culturais da Humanidade.

Marques e Brazil (2014, p. 29) definem Arte da seguinte forma: “Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo”.

A experiência de vivenciar a música em diferentes dimensões, como fruidores ou como produtores, proporciona aos sujeitos novos olhares e leituras de mundo. Os processos dialógicos que ocorrem entre a interação humana e a música permitem a expressão, a ressignificação simbólica de sentidos para a vida cotidiana. A música em seu contexto social se destaca por suas diversas funções. Merriam (1964) categorizou e discorreu sobre as dez funções que a música se manifesta. As funções são:

- 1) contribuição para a integração da sociedade;
- 2) prazer estético;
- 3) divertimento;
- 4) contribuição para continuidade e estabilidade da cultura;
- 5) função de impor conformidade a normas sociais;
- 6) expressão emocional;
- 7) reação física;
- 8) representação simbólica;
- 9) validação das instituições sociais e dos rituais religiosos e
- 10) função de comunicação (MERRIAM, 1964, p. 219-226).

O educador e artista Koellreutter (1998), ao longo de sua carreira, buscou compreender o significado da música na vida humana. Influenciou muitos educadores no Brasil, trazendo um pensamento aberto, voltado para um ensino de música que envolvia estudos dos campos da filosofia, da ciência e da arte. Acreditava que a educação musical de qualidade seria uma educação voltada para a formação integral do sujeito:

A educação musical deveria ser um meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, de senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KOELLREUTTER, 1998, p. 39).

Koellreutter (1998) extrai da música a essência para uma educação para a consciência. Para ele, a consciência, em sua concepção, é a própria vida. A música seria condutora de uma formação crítica, reflexiva e sensível:

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artístico de métodos obtusos que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam, neles, o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos alunos. [...] Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem, doutoral e fastidiosamente, a lição já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras, que possam salvar uma obra de arte na qual não vive o poder de invenção. É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o valor do artista (KOELLREUTTER, 1997, p.31).

Para Gainza (1988), é preciso pensar a técnica como técnica humanizada, que envolva as questões referentes ao desenvolvimento técnico musical, sem excluir o desenvolvimento de competências globais inerentes à formação humana e integral.

O músico e educador Koellreutter (1998) influenciou de maneira significativa muitos músicos, compositores e educadores da segunda metade do século XX no Brasil.

A partir do início do século XX, vários educadores musicais provocam mudanças na pedagogia musical, devido às transformações sociais que aconteceram na Europa neste período:

O progresso e o avanço da ciência, em especial as descobertas no campo da psicopedagogia, foram fatores determinantes para as mudanças de pensamento pedagógico no início do século XX. A sociedade europeia, em vias de abandonar o individualismo, característico do século XIX, entra no novo século com um pensamento mais coletivo e democratizador. A educação é direcionada a coletividade e as escolas de música e os conservatórios deixam de ser exclusivamente pensados para os alunos superdotados (MARIANI, 2011, p. 27).

Os educadores musicais começaram a trazer um conceito de aprendizagem musical que se estrutura na construção coletiva, na escuta ativa, no desenvolvimento socioemocional e cognitivo, no protagonismo e no desenvolvimento de habilidades criadoras pautadas na improvisação e exploração de diferentes materiais sonoros.

A música, como uma das linguagens artísticas, dentro da perspectiva da Arte, deve ser condutora de uma sociedade que preserva sua cultura e que a ressignifica, e que, conseqüentemente, reverbera no ambiente escolar, ampliando olhares, produzindo, fruindo música que dialogue com as diferentes realidades. Barbosa (1978, p.11) afirma que “a Educação, como meio de conservação de cultura, é naturalmente estratificadora e conformista, enquanto a Arte, como instrumento de renovação cultural, é anticonformista e de caráter demolidor”.

### **2.2.1 Música e criatividade**

A década de 1960 é marcada por educadores que tem interesse em trazer a educação musical, os processos de composição e propostas dentro da estética em que estavam inseridos. Esta estética representava um conjunto de conceitos alinhados às produções musicais de vanguarda e experimental, conceitos que se distanciavam da música de entretenimento e mercadológica. Os processos de composição passaram a fazer parte das propostas em educação musical. Alguns nomes que representam esta geração de novos educadores musicais são: Keith Swanwick (2003), Boris Porena (1972), George Self (1967), John Paynter (1970) e Murray Schafer (2018).

Schafer (1991, 2007, 2018) apresenta propostas para uma educação sonora convalidada por meio de jogos musicais, que estimulam a criatividade de seus participantes, propiciando a criação espontânea, a exploração sonora e a interação entre os participantes. Em seu livro “Ouvir e Cantar: 75 exercícios para ouvir e criar música”, Schafer (2018, p. 7) explana que: “Criatividade é o tema principal. Muitos dos exercícios são heurísticos, o que significa que todas as soluções são corretas, embora algumas possam ser mais inspiradas do que outras”.

No livro supracitado, Schafer (2018) faz alguns apontamentos em forma de denúncia. Dentro de uma lista, há três pontos que se destacam e evidenciam a prática de professores de música da atualidade:

- que a música composta por outras pessoas é mais valorizada do que qualquer coisa que pudéssemos alcançar por nós mesmos;

- que os professores (e também pais e autoridades) falham no entendimento de que o valor da música vai além do concerto de final de ano, ou das turnês;
- que os professores não se pronunciam com firmeza suficiente contra a mercantilização da música pela indústria do entretenimento e o lixo que ela produz (SCHAFER, 2018, p.11).

A partir dessa reflexão, é possível compreender que existem representações sociais sobre o ensino de música na escola que o categoriza em função: (i) dos concertos de final de ano, (ii) da mercantilização, e (iii) da valorização da produção musical externa, em detrimento da própria. Por outro lado, a reflexão de Schafer (2018), indica que há muitas propostas práticas para serem aplicadas e adaptadas, quando necessário, em que os processos criativos sejam contemplados em salas de aula de música.

As práticas criativas vêm tomando espaço nas linguagens artísticas, como as artes visuais e o teatro. A improvisação e a criação são incentivadas nestas linguagens, mas em música ainda é raro observar estas práticas. A linguagem musical, tanto nas escolas de educação básica como em escolas de ensino formal de música, ainda prioriza o estudo técnico e a interpretação de obras:

No caso da educação básica, a presença da educação musical é quase inexistente, exceção feita a algumas escolas que acolhem propostas de música em seus currículos. Mas mesmo nos casos em que se registra a presença da música, até onde se conhece, as práticas musicais criativas não comparecem com frequência aos currículos escolares (FONTERRADA, 2015, p. 16).

De acordo com Delalande (2019, p.14) “a música nos territórios da Educação se encontra dividida entre dois objetivos: por um lado, o despertar de habilidades gerais de escuta e de invenção, por outro, a aquisição de noções e de técnicas”. Portanto, caminhar por territórios de criatividade, de protagonismo, onde o foco esteja na aprendizagem do sujeito em música, ainda é um desafio para os professores.

O ensino de música ainda permanece desconectado com as produções musicais contemporâneas, produzidas pelas Universidades, no contexto da educação brasileira, enraizado a uma concepção de antigos conservatórios que privilegiam o ensino de uma perspectiva tecnicista e limitada a algumas estéticas centralizadas na música tonal e na reprodução de obras consagradas de séculos passados.

Mais do que se dedicar a preparar para ler música e limitar-se a repetir o mesmo, as novas propostas pedagógico-musicais passaram a valorizar as posturas criativas dos alunos e alunas desde o início dos processos pedagógico-musicais, atualizando e ampliando as ideias de música e, assim, a

realização sonora e musical. O trabalho pedagógico-musical com as crianças valeu-se também da influência das propostas próprias à música contemporânea de então, com a reorganização de conceitos, de estruturas e significados, inclusive (BRITO, 2019, p. 49).

O ensino de Música no Brasil enfrenta questões que estão presentes em todas as áreas de conhecimento consideradas relevantes para a Educação Básica. Estas questões são marcadas pela reprodução de modelos obsoletos que não representam mais as sociedades contemporâneas, que estão constantemente em transformação, e que evidenciam a necessidade de abordagens nas quais os alunos sejam protagonistas e capazes de criar a partir de diversas experiências, que dialogam e se relacionam.

### **2.3 O Ensino de Música no Brasil**

Para compreender o ensino de música no Brasil se faz necessário retomar acontecimentos e processos históricos que marcaram o desenvolvimento cultural e artístico do país. Os primeiros registros que se tem de música no Brasil são da chegada dos portugueses, onde os primeiros professores de música que se tem conhecimento eram os jesuítas.

Na carta de Pero Vaz de Caminha estão documentadas as paisagens sonoras que foram encontradas quando os portugueses se depararam com as nações indígenas que povoavam o continente (TINHORÃO, 1998, p.37). Há um relato na carta enviada ao Rei Dom Manuel que descreve o momento em que a música se faz presente: “Viemo-nos às naus, a comer, tangendo trombetas e gaitas, sem mais os constranger”. E assim o primeiro contato entre indígenas e portugueses foi feito, estabelecendo a comunicação por meio da música.

Mariz (2005, p. 26) observa que “este chover sucessivo de liras populares estrangeiras sobre o povo brasileiro veio alimentar-lhe, ainda mais, o pendor pela música”. Nos dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a música estava associada ao processo de catequese, que gerou o início da “deculturação” da música indígena no Brasil.

O ensino jesuíta foi encerrado em 1759 com o decreto de Marquês de Pombal. No entanto, pode-se destacar que possibilitou a aproximação da cultura indígena e europeia. O jesuíta Pe. Juan de Azpilcueta Navarro foi o primeiro a adaptar orações cantadas em português, em 1550, para o tupi. Ele ainda adaptava e utilizava músicas indígenas (ANDRADE, 1972; CASTAGNA, 1994). Sergl (2019) aponta que Jean Lery, em 1557, transcreveu algumas melodias tupinambás como *Canide ione Sabbath*. Entretanto, a música do país ainda era fortemente influenciada pela cultura europeia e cristã-religiosa.

A influência e as contribuições das culturas africanas, de igual modo, foram imensas, tanto que, em meados do século XVIII, uma das danças consideradas como dança de terreiro, o lundu, “ganhou espaço na sociedade branca brasileira, expandindo os batuques de negros para espaços como teatros e se tornou uma dança nacional” (TINHORÃO, 1998, p.106). A chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, contribuiu para a vida cultural desse período e, no cenário da música erudita, muitos músicos negros e mulatos se destacaram, como Padre José Mauricio Nunes Garcia (1767-1830), Lobo de Mesquita, (1746-1805), Luís Álvares Pinto (c.1719-c.1789) e Damião Barbosa Araújo (1778-1856), como afirmam Souza e Lima (2007).

A partir de um decreto em 1854, o ensino de música se estabeleceu como conteúdo do ensino primário e secundário (BRASIL, 1854). Em 1890, outro decreto sistematizou os conteúdos que deveriam estar presentes como: “cânticos escolares aprendidos de oitava, conhecimento e leitura de notas, conhecimento das notas, compassos, claves, primeiros exercícios de solfejo, exercícios de solfejo, ditados” (BRASIL, 1980, s/p).

Em 1931, com a participação e envolvimento de Villa-Lobos, o canto orfeônico, passou a fazer parte da grade curricular das primeiras séries do ensino secundário. O Decreto 19.890 oficializou a prática do canto orfeônico. Em 1934 e 1946, foram estabelecidos decretos que ampliavam a prática do canto orfeônico para todas as instituições de ensino com o intuito de reforçar os sentimentos patrióticos do período histórico, que fazia parte do governo de Getúlio Vargas. No documento oficial se determinava “[...] que o ensino do canto orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficientes maneiras de desenvolver sentimentos patrióticos do povo” (BRASIL, 1934, s/p).

Com a queda de Getúlio Vargas, a música perdeu sua força e apenas foi retomada com os movimentos de arte educação, passando a ser parte da disciplina de Educação Artística, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692/71, na década de 70. Esse movimento enfraqueceu o ensino de música, devido à falta de formação de professores para trabalhar com todas as linguagens artísticas como Teatro, Artes Visuais, Dança e Música.

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional nº 9.394/96 que substituiu a Educação Artística pelo componente curricular Arte e coloca a obrigatoriedade do mesmo: “Art. 26 - § 2º O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo Pereira (2010) e Fonterrada (2008), o ensino polivalente que se estabeleceu na LDB de 1971, por meio da disciplina Educação Artística, foi responsável pelo período de ausência da educação musical nas escolas. Esta ausência gerou o surgimento de um movimento



denominado “Quero Educação Musical na escola”. Este movimento articulou-se e, conseqüentemente, conquistou a aprovação da Lei nº 11.679 em 2008, que alterou o artigo 26 da LDB 9394/96, definindo o ensino de música como conteúdo obrigatório na educação básica.

Em 2016, o artigo 26 da LDB foi alterado novamente e define, pela Lei nº 13.278, que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte, retirando a palavra “obrigatoriedade” de seu registro.

A despeito de todas as alterações realizadas no artigo 26 da LDB 9394/96, desde a sua promulgação, é possível destacar que a música permanece presente como linguagem e área de conhecimento nos documentos oficiais advindos do Ministério da Educação, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), publicado em 1998, quanto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), homologada em 2017.

No entanto, é importante evidenciar que a aprovação da Lei 13.278/2016 não especificou como as redes de ensino deveriam conduzir o ensino de música e nem as demais linguagens artísticas no cotidiano das escolas. Dessa forma, verifica-se que as redes possuem autonomia para a elaboração de seus currículos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de projetos específicos voltados para o ensino de música.

## **2.4 Teoria das Representações Sociais**

A teoria das Representações Sociais foi introduzida por Moscovici (1961) quando publicou seu trabalho *la Psicanalyse: Son image et son public* em 1961, na França.

Moscovici (2012) parte da psicanálise para definir e identificar as representações sociais. As Representações Sociais são teorias sobre os saberes populares e do senso comum, referentes a elementos cognitivos, de crenças, de imagens, de valores que são construídos e compartilhados coletivamente, com a finalidade de compreender e interpretar a realidade e a vida cotidiana.

O conceito das representações sociais é originário da sociologia de Durkheim, mas Moscovici (2012) traz este conceito para a área da psicologia social, traduzindo-o em uma teoria que busca compreender os fenômenos de ordem simbólica que permeiam o campo da consciência e do imaginário.

A maioria de nossas relações sociais efetuadas, objetos produzidos ou consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. Como sabemos, correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro lado, a prática que produz tal substância, como a

ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

As Representações Sociais representam uma forma de conhecimento que não se enquadra no conhecimento científico. Moscovici (1961) evidencia as singularidades de fenômenos representacionais das sociedades atuais, agregando ao conhecimento científico as interlocuções contidas em um determinado grupo social, que não é permanente e está sempre em movimento.

Jodelet (1989) afirma que as Representações Sociais contribuem para a aproximação do ser individual com o coletivo por meio de processos cognitivos que perpassam a interiorização de experiências comuns, das práticas, de condutas e de pensamentos que socialmente se desenvolvem.

Enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência e de mudança social. Enquanto fenômenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto duma atividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 1989, p. 36).

Jodelet (2009) afirma que o conceito de representações sociais estabelece uma relação entre representações individuais e coletivas. Para a autora, essas representações são parte da construção teórica dos objetos de estudo.

Desde a abertura do campo de estudo das representações coletivas e sociais, a construção teórica destes objetos e o estudo empírico dos fenômenos que lhes correspondem não deixa de levantar uma interrogação sobre sua relação com as representações individuais e sobre o estatuto concedido ao sujeito enunciador e produtor das representações individuais e sobre o estatuto concedido ao sujeito enunciador e produtor das representações, seja ele individual ou social (JODELET, 2009, p.680).

Além da relação entre representações individuais e coletivas, os conceitos de objetivação e ancoragem são fundamentais para compreender o conceito de representações sociais.

Jodelet (2009) afirma que os processos de objetivação e de ancoragem fazem parte de mecanismos que têm como objetivo auxiliar no processo de construção das representações sociais. A objetivação é capaz de tornar mais concreto e consciente o objeto de estudo. É o processo que propicia a materialização de uma informação, tornando-a mais compreensível. A

ancoragem é um processo que complementa a objetivação. É quando um novo objeto é assimilado por determinado grupo social, que já possui outros conhecimentos sedimentados dentro de um mesmo campo de ideias e pensamentos. O processo de ancoragem se torna mais complexo que de objetivação.

Para a ciência, são as consequências do acontecimento que permitem analisar suas significações e seu alcance. Para o senso comum, estas últimas decorrem da ancoragem do acontecimento no sistema de pensamento preexistente das pessoas que o interpretam. Segundo os pertencimentos sociais, os engajamentos ideológicos, os sistemas de valores referenciais etc., um mesmo acontecimento pode mobilizar representações transobjetivas diferentes, que o situam em horizontes variáveis. Decorrem dos sujeitos interpretações que se constituem em objeto de debate e podem levar a situações de consenso ou de dissenso (JODELET, 2009, p. 699).

A Teoria das Representações Sociais traz enormes contribuições do ponto de vista cultural, devido aos processos dialógicos que permitem transitar pelos campos da Sociologia, Psicologia, História e Antropologia. As relações vinculadas à cultura, à construção de pensamento e às ações que estejam sendo elaboradas a partir da realidade e do cotidiano dos sujeitos, oportunizam a reflexão para alcançar determinadas transformações dentro campo que se deseja aprofundar a pesquisa.

#### **2.4.1 Música, Representações Sociais e Interdisciplinaridade**

A Música, dentro da organização da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) homologada em 21 de dezembro de 2017, está contemplada na área de Linguagens como uma das linguagens artísticas de Arte. Sendo definida como tal, se situa próxima aos componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Essa categorização demonstra que a Música está presente ao longo da história da Humanidade como uma forma de comunicação, de expressão e, conseqüentemente, de representação social. A Música, na História Ocidental, teve grande valor desde a Antiguidade.

Neste contexto, era grande o valor atribuído à música, pois acreditava-se que ela colaborava na formação do caráter e da cidadania. As canções não podiam ofender o espírito da comunidade, mas deviam exaltar a terra natal. Os cantos conferiam aos jovens um senso de ordem, dignidade, obediência às leis, além da capacidade para tomar decisões (FONTERRADA, 2008, p. 26).

Grandes pensadores, como Aristóteles e Platão, reconheciam a música como conhecimento indispensável para a formação e educação humana. Outros pensadores e

filósofos, no decorrer da História, se posicionaram em relação à Música como um fator composicional e essencial, vinculado à cultura, à sociedade e à educação, como afirma Fonterrada (2008):

Rousseau é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical; De acordo com ele, as canções devem ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes. As ações propostas por ele não incluem a leitura musical, que só deveria ocorrer anos mais tarde (FONTERRADA, 2008, p. 60).

A Música esteve sempre vinculada aos contextos históricos e sociais, sempre foi reflexo de posicionamentos de uma determinada época e de determinados grupos sociais, ligando-se às subjetividades. Ora, as subjetividades, por sua vez, são objeto de interesse da teoria das Representações Sociais, que busca compreender processos de construção de conhecimento de um grupo social.

Observar a Música na escola é observar como ocorre a aprendizagem musical e em que contextos ela está presente. Compreender as representações sociais sobre a Música e a aprendizagem musical se faz necessário para trilhar caminhos significativos no campo da Educação. Sobre isso, Abric (1998, p.27) afirma que “toda ocorrência musical é percebida, representada e reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída em seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e dos grupos sociais e ideológicos que o cercam”.

Nas escolas de Educação Básica, a Música perpassa por áreas diversas e adquire funções que se manifestam principalmente no campo cultural. O outro campo mais explorado é utilizar a Música como facilitadora de aprendizagens em diferentes áreas, ou seja, como ferramenta para aprendizagens significativas. Pouco se explora a música em sua inteireza, como área de conhecimento. A música é provida de todos seus conhecimentos específicos, mas na escola, o ensino de música precisa dialogar com outras áreas, para que se busque mais profundidade e compreensão mais ampla e crítica da realidade e de si mesma como linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam a relevância de se desenvolver projetos com propostas inovadoras e significativas, corroborando a necessidade de promover aprendizagens interdisciplinares e que evitem a segmentação do conhecimento.

Para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de compreender é apreender o significado, e de que para

aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a ideia de conhecer assemelha-se a tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção do conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade (BRASIL, 1998, p. 75).

Ressalta-se, aqui, a discussão de se compreender o lugar da Música na escola, voltando aos conceitos de tempo e espaço, que deve fazer parte dessa teia de conhecimentos de forma não linear. A riqueza de conhecimentos que envolve os conteúdos musicais é condutora para o entendimento de como propostas e trabalhos inovadores e interdisciplinares podem ser realizados no ambiente escolar, como afirma França (2016):

A natureza interdisciplinar do conhecimento não se situa no campo pragmático que opera no nível das atividades nem no extremo teórico que ignora a sala de aula: a interdisciplinaridade se situa na vida. Igualmente, a música se oferece à abordagem interdisciplinar pelo simples fato de ser intrínseca à vida e à cultura. Existem afinidades, interfaces e convergências inquestionáveis entre música e diversas áreas do conhecimento humano [...]. No entanto, a interdisciplinaridade implica mais do que somar: significa criar algo novo, inaugurar outra perspectiva com base nas perspectivas de cada uma das áreas envolvidas[...] é território do inusitado e não da segurança (FRANÇA, 2016, p.89).

À luz da Teoria das Representações Sociais, é possível discorrer sobre a Música e a Aprendizagem Musical em espaços e tempos da escola, ou seja, observar a aprendizagem musical como objeto que se insere como parte de uma teia de conhecimentos e que se coloca de modo interdisciplinar. Este novo olhar se compõe como o objeto novo que se insere nos processos de ancoragem e objetivação. Esses processos colaboram para alcançar a assimilação e a compreensão individual e coletiva dos grupos sociais envolvidos.

[...] a Teoria das Representações Sociais se refere a conhecimentos que consideram o repertório individual, a troca social e a subjetividade, sendo uma importante forma de elaboração de saber [...] por intermédio dos processos de ancoragem e objetivação o grupo tende a buscar o equilíbrio diante do novo. Afinal, o novo conhecimento que ora é imposto precisa ser assimilado, e essa assimilação exige uma reação frente à sensação de estranheza, que o não familiar e desconhecido provoca (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2017, p. 456).

O conceito de interdisciplinaridade remete-se à observação contínua do cotidiano da escola e seu entorno, agregando valores aos aspectos culturais inseridos, que se apresentam dentro de contextos multiculturais, como afirma Fazenda (2008):

Se definirmos interdisciplinaridade, como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvam a cultura do lugar onde se formam os professores (FAZENDA, 2008, p.17).

Neste sentido, a escola é construída por alunos e professores com postura de pesquisadores e produtores de novos conhecimentos, em que consideram suas respectivas culturas e contextos históricos e sociais. A linguagem musical perpassa por todos os campos e integra as diversas áreas de conhecimento, possibilitando a ampliação do pensamento estético, ético e político.

#### **2.4.2 O Projeto: a busca de desenvolvimento musical em uma perspectiva não- periférica em contextos escolares**

Esta seção destina-se a apresentar o Projeto Educação Musical/Canto Coral, objeto desse estudo.

Inicialmente, é preciso compreender que o Projeto Educação Musical/Canto Coral procura atender o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, considerando a alteração no artigo 26 ao longo dos anos, sobretudo sua última versão, homologada em 2017, por meio da Lei n.º 13.415, na qual o inciso 2º do art. 26, foi alterado pela redação: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

A proposta do Projeto é propor ações pedagógicas que ampliem o conhecimento dos educandos dentro da linguagem musical e proporcionar sua formação integral, oportunizando o desenvolvimento de competências gerais, que englobam competências socioemocionais e de formação para o exercício da cidadania, da criticidade e da criatividade.

O Projeto Educação Musical/Canto Coral tem por objetivo viabilizar e oportunizar aos alunos o acesso à Educação Musical, visando o desenvolvimento da percepção e da expressão musical por intermédio da modalidade Canto Coral, com foco na formação de grupos corais infanto-juvenis, propiciando a formação integral desses estudantes.

O Projeto destaca que a formação de grupos corais não exclui as iniciativas que possam surgir a partir das diferentes realidades das escolas, como, por exemplo, a utilização de instrumentos musicais e a criação de grupos que se direcionem para a percussão corporal, o teatro musical, o coro cênico, entre outros.

De acordo com dados da Secretaria Municipal, o Projeto Educação Musical/Canto Coral se desenvolve de forma multidimensional e interdisciplinar, em escolas municipais, respeitando os documentos oficiais da rede de ensino municipal vigentes e atende estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A formação de turmas para o Projeto ocorre de acordo com a demanda das escolas, ou seja, de acordo com o número de alunos interessados.

Na Educação Infantil, os professores que atuam são pedagogos e no Ensino Fundamental são professores que tem formação em Música, que abrange desde a formação em cursos técnicos, como de licenciaturas em Música.

Na Educação Infantil o Projeto é realizado durante o período de aula somente para as turmas de Pré II, ou seja, para crianças de cinco e seis anos. Os alunos fazem duas aulas de Música e duas aulas de Literatura por semana. As aulas de Música duram em média 45 minutos cada uma e são divididas em dois blocos: uma aula de musicalização e uma aula de Canto Coral. Nas duas aulas há atividades em que a voz é essencial para o desenvolvimento musical. Existe uma rotina, que sempre se repete em todas as aulas, no que se refere aos cuidados com a voz, tanto dos alunos quanto dos professores. Essa rotina se inicia com a preparação vocal adaptada à fase de desenvolvimento das crianças de cinco e seis anos, com propostas lúdicas que contemplam, de forma gradativa, a consciência corporal para que a emissão vocal aconteça de forma saudável.

A preparação vocal ocorre em atividades e brincadeiras que despertam o corpo e a voz por meio de alongamentos, movimentos pelo espaço, interação com objetos e com os colegas, propostas (brincantes) que trabalham o controle da respiração e vocalises. A extensão vocal nesta faixa etária é menor, e assim, existe um cuidado para a escolha de repertórios, que sempre que possível, se caracteriza por melodias mais curtas e com uma extensão vocal reduzida, que facilite a memorização, respeitando o início do processo de alfabetização da língua materna e musical. O repertório e as propostas são apresentados, considerando as referências e interesses das crianças, de modo que sejam possíveis pequenos arranjos e intervenções criadas pelas próprias crianças, com suporte dos professores, que possibilitem a percepção de elementos da linguagem musical e que suas escolhas sonoro-musicais sejam respeitadas.

A proposta das aulas de musicalização e de Canto Coral é de que se entrelacem para que as crianças se desenvolvam musicalmente. A aula de musicalização, mesmo trabalhando a voz, oferece momentos de experimentação e exploração de diversos instrumentos e objetos sonoros, como também o espaço para a apreciação e ampliação de repertórios por meio de jogos e brincadeiras musicais. Já as aulas de Canto Coral têm um enfoque maior na escolha de um repertório vocal em uníssono, em brincadeiras que exploram a voz e o corpo, em tempos e

espaços para cocriação de músicas e arranjos vocais e na iniciação de condutas e práticas que caracterizam a performance artística.

No Ensino Fundamental o Projeto é realizado no contraturno das aulas, uma vez por semana, com duração de uma hora e quarenta minutos, tanto para as turmas dos Anos Iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano, quanto para as turmas dos Anos Finais, ou seja, do 6º ao 9º ano. Nesta modalidade de ensino, o Projeto se constitui inicialmente da mesma forma como foi descrito na Educação Infantil, ou seja, são realizadas propostas que respeitem os interesses dos alunos, suas referências e pesquisas sonoro-musicais, mas que ampliem seus repertórios e experiências musicais, adequando-as às devidas faixas etárias e aos seus respectivos desenvolvimentos cognitivo-motor-social-emocional. Os alunos são agrupados em turmas, com aproximação da faixa etária e ano escolar, como apresenta o quadro 6:

**Quadro 6 – Agrupamento das turmas no ensino Fundamental**

<b>Turmas</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Ano Escolar</b>
Turma I	Alunos entre 6 e 8 anos	Alunos de 1º e 2º anos
Turma II	Alunos entre 8 e 11 anos	Alunos de 3º, 4º e 5º anos
Turma III	Alunos entre 11 e 15 anos	Alunos de 6º, 7º, 8º e 9º anos
Turma EJA	A partir de 15 anos	Alunos de todas as fases

Quanto às informações do quadro 6, é importante destacar que a Turma de EJA encontrava-se, desde o ano de 2019, em situação experimental. O Projeto oferece aulas que têm a prática do Canto Coral como principal modalidade. No entanto, também inclui a utilização de instrumentos musicais convencionais e não-convencionais em suas atividades com o objetivo de contemplar os diversos interesses musicais dos alunos. Alguns instrumentos convencionais usados são: flauta doce, violão, percussão, xilofones e tubos sonoros. Os instrumentos não-convencionais são apresentados de acordo com as propostas dos professores. O Projeto também prevê o uso do corpo como produtor de sons e, conseqüentemente, como mais uma possibilidade a ser explorada nas aulas. Esse movimento pode ser observado no vídeo “Aula sobre música e instrumentos da África – 2020”<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> Aula de música gravada para TV Câmara no ano de 2020, durante o período de Pandemia. Aula elaborada pela pesquisadora com colaboração da professora que está no vídeo.



**Figura 2** – Aula sobre música e instrumentos da África.



**Fonte:** <https://youtu.be/orbpEuNAsZI>

O vídeo acima teve como objetivo explorar musicalidades da cultura africana, partindo da exploração do corpo, da voz e dos instrumentos de origem africana e do recurso da contação de histórias. Para finalizar a aula, são propostos por meio de exemplos que exploram a percussão corporal e a voz, momentos em que os alunos possam criar melodias e ritmos a partir de seus próprios nomes.

No Projeto, as aulas são separadas em quatro momentos de atividades permanentes: (i) preparação vocal, (ii) estudo de repertório, (iii) musicalização/iniciação musical e (iv) rodas de conversa, conforme descrito a seguir:

- **Preparação vocal:** atividades que englobam alongamento, consciência corporal, respiração, ressonância, vibração e vocalises, que trabalham dicção, articulação, tessitura vocal, sonoridade, timbre, voz de cabeça, entre outros aspectos do trato vocal. Toda a preparação vocal é adaptada às diferentes faixas etárias e é feita após o levantamento e conhecimento das vozes dos alunos de cada turma. O preparo vocal tem um caráter mais lúdico para os alunos do 1º ao 5º ano. Somente a partir do 6º ano o aspecto lúdico vai se mesclando a uma abordagem mais teórica.

**Figura 3 - Preparação Vocal**



preparação vocal em 2017/ Cantata de Natal de 2017

Fonte: <https://youtu.be/ePyaUq1etSk>

No vídeo acima, observa-se um momento de preparação vocal dos alunos que fazem parte do Projeto de Música em estudo. A consciência vocal inicia-se no cumprimento de “Boa tarde”, em que os alunos são convidados a imitar pequenas melodias em registros agudos, que enfocam a voz de cabeça, ou seja, a ressonância alta. Num segundo momento, os alunos fazem um vocalise adaptado do maestro Leck (2020), cujo objetivo é timbrar as vozes, utilizando os sons das vogais, e manter a ressonância alta, utilizando movimentos que enfatizam o caráter lúdico e musical da proposta.

- **Estudo de repertório:** os repertórios são escolhidos de acordo com a faixa etária das turmas do ensino fundamental, assim como na educação infantil. No ensino fundamental é feito um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e de suas preferências. Dessa forma, os repertórios são propostos considerando esse levantamento e, concomitantemente, apresentando e vivenciando outros, que podem ampliar as percepções sonoras, de mundo e de vida dos alunos. As músicas trazem propostas em uníssono, duas e três vozes.

- **Musicalização/Iniciação Musical:** este momento é voltado para ações pedagógicas que envolvem apreciação, brincadeiras e jogos musicais, leitura e escrita de partituras convencionais e não-convencionais, improvisações, criações coletivas e individuais e pesquisas feitas pelos alunos. Ainda pode-se explorar instrumentos musicais convencionais e não-convencionais para os jogos, brincadeiras, criações musicais, leituras e escritas. Este se torna

um espaço de prática e reflexão coletiva acerca dos conteúdos musicais que, conseqüentemente, vão se consolidando e dialogando com os repertórios estudados.

- **Rodas de conversa:** momento que pode ocorrer mensalmente, onde os alunos podem refletir sobre suas práticas e se tornarem conscientes de seus próprios processos de aprendizagem e para a autoavaliação. A roda permite que os alunos se sintam pertencentes, se expressem e coloquem suas ideias para o desenvolvimento e novos encaminhamentos dos projetos musicais.

Além dessas quatro atividades permanentes, existem algumas atividades ocasionais que são propostas ao longo do ano e constam no planejamento dos professores. Essas atividades são selecionadas pelos professores de forma a respeitar o desenvolvimento musical de cada turma. De maneira geral, elas compreendem as seguintes ações:

- Aulas abertas para a comunidade;
- Apresentações curtas nas salas de aulas;
- Apresentações curtas em horários de HTC (Horário de Trabalho Coletivo);
- Concertos didáticos com a participação de músicos, grupos e corais da cidade ou do próprio bairro onde a escola se encontra; e
- Momentos de performances culturais nos intervalos de aulas (Projeto Canto Coral, 2021).

Compreende-se que as atividades ocasionais são importantes para a existência do Projeto, pois elas têm, como um de seus objetivos, dar visibilidade ao Projeto e suas práticas, além de manter os alunos motivados para participar das aulas de música e dos respectivos ensaios para as performances. Destaca-se que a visibilidade do Projeto é atrelada ao reconhecimento da comunidade escolar e a relevância do processo de ensino e aprendizagem de música no contexto escolar.

As atividades permanentes e ocasionais são organizadas considerando os pilares do Projeto de Educação Musical, Canto Coral, destacados a seguir:

- 1- Protagonismo de professores e alunos;
- 2- A exploração das quatro linguagens artísticas com enfoque na aprendizagem musical;
- 3- A participação da Comunidade Escolar na construção de conhecimentos musicais e para a vida;
- 4- A integração da música por meio de propostas interdisciplinares;
- 5- A inclusão;
- 6- A apreciação e criação de repertórios que contemplem a diversidade e a decolonialidade;
- 7- A formação continuada de professores e de gestores;

- 8- A construção de identidades musicais e culturais por meio dos territórios de aprendizagem;
- 9- Apresentações culturais na concepção de territórios de aprendizagem, nos quais os alunos podem vivenciar a performance artística em ambiente escolar, espaços culturais, teatros, congressos, encontros de corais e festivais de música (Projeto Canto Coral, 2021).

Dos pilares apresentados, destaca-se a formação continuada de professores e gestores para que os demais pilares sejam parte efetiva do Projeto. A formação específica de música para os professores do ensino fundamental foi oficializada por meio da Portaria 191/2018 da rede municipal de ensino em estudo. De acordo com os registros do Projeto, ela ocorre duas vezes por semana, por um período de 2h30, totalizando 5 horas semanais.

Essa formação continuada tem como objetivo oportunizar a construção, discussão, reflexão e consolidação dos conhecimentos e práticas voltadas para a Educação Musical e para o Canto Coral infanto-juvenil. Na educação infantil, as formações específicas de música não têm a mesma constância, devido às questões organizacionais da Secretaria de Educação Municipal.

Algumas formações, ainda de modo esporádico, são realizadas para os gestores, para que compreendam os processos de aprendizagem musical e seu papel, enquanto gestores, para um ensino de música potente nas escolas. Os encontros de formação com os gestores das escolas pretendem, também, fazer com que eles percebam a importância do seu papel para articular e disponibilizar espaços e ações pedagógicas alinhadas entre o Projeto Canto Coral e a Proposta da Escola. Essa ação é importante pois não há obrigatoriedade na adesão das escolas ao Projeto, ou seja, as escolas da rede em questão podem optar pela permanência do ensino de música no contraturno ou não.

O vídeo “Mini Doc - Projeto Educação Musical” se configura como uma das ações formativas do Projeto para os gestores da rede municipal, que ocorreu no final do ano de 2020:

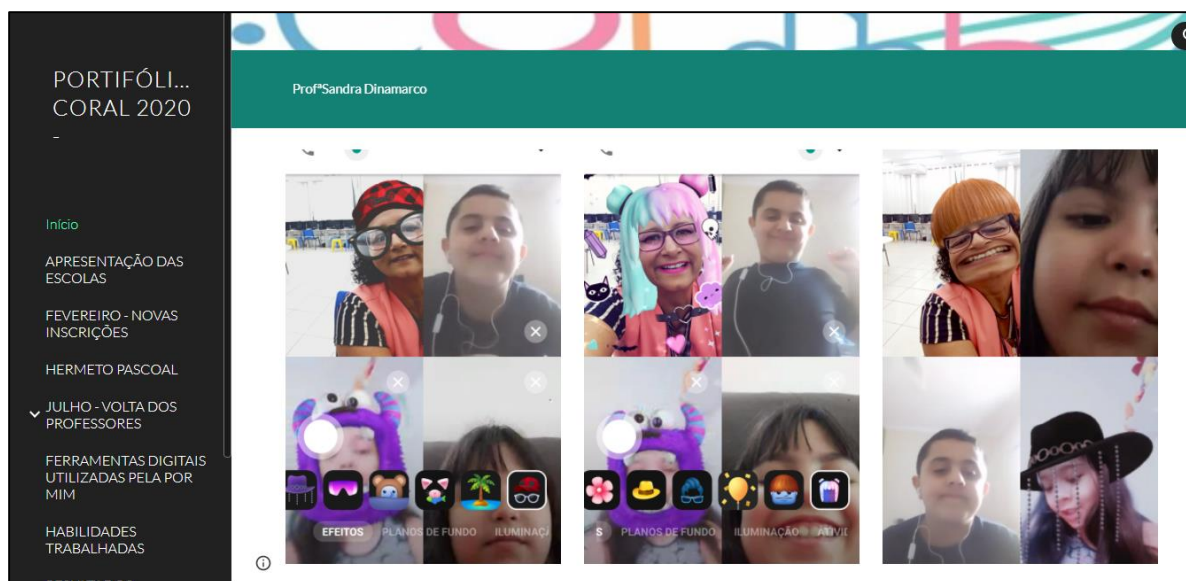
**Figura 4 - Mini Doc Projeto Educação Musical**

**Fonte:** <https://youtu.be/sLGu3jlGIZQ>

O vídeo acima foi elaborado com o intuito de documentar a história do Projeto em estudo, assim como sensibilizar e motivar as equipes gestoras a atribuírem aulas de música em suas escolas. O projeto atende a uma parcela das escolas municipais da rede e têm crescido gradativamente, pois existe uma série de aspectos que precisam ser considerados como espaço físico, número de alunos interessados, número de professores inscritos para o Projeto e a parceria das equipes para o desenvolvimento das ações necessárias.

No período de Pandemia, no ano de 2020, as formações com os professores do Projeto foram adaptadas para o modo remoto. Os professores relataram que muitos desafios surgiram nesse momento, ao mesmo tempo em que muitas descobertas e possibilidades foram encontradas, em uma concepção participativa e coletiva. Observou-se que muitos professores construíram e compartilharam novos conhecimentos, de forma reflexiva, utilizando uma diversidade de ferramentas tecnológicas. Isso pode ser observado no registro do Portifólio de uma das professoras do Projeto:

**Figura 5 - Portifólio do Projeto Canto Coral em 2020.**



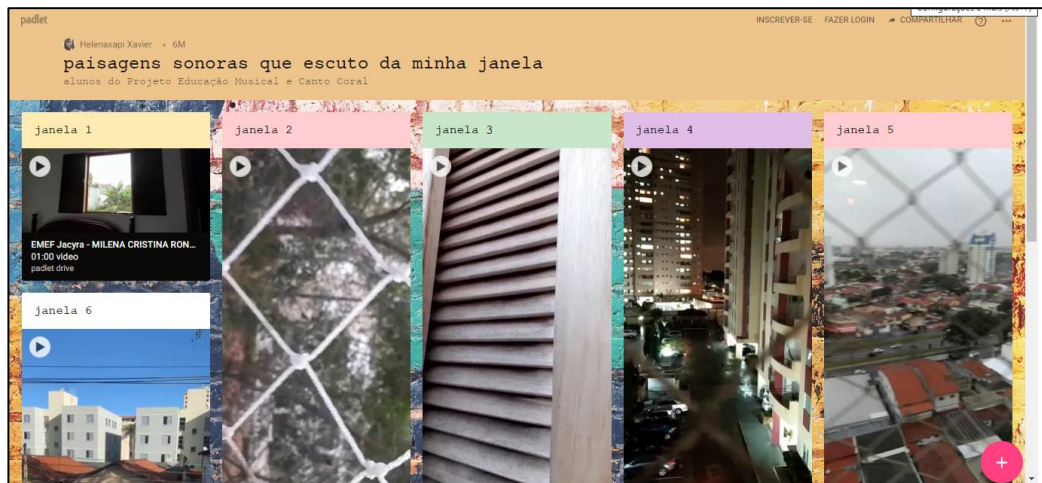
**Fonte:** <https://sites.google.com/view/portiflio-coral-2020/in%C3%ADcio>

O portfólio é uma forma de registro e uma das atribuições dos professores que atuam no Projeto. A construção do portfólio é processual e constitui um excelente instrumento de reflexão da prática docente. Este documento é elaborado em diferentes formatos, e no caso, o portfólio que aparece na figura acima foi construído em formato de site, cuja ferramenta é disponibilizada gratuitamente por uma das plataformas digitais.

Ainda durante o período da Pandemia, em 2020, foram desenvolvidas algumas propostas que exploraram recursos tecnológicos, como o uso de aplicativos e programas de edição de áudio e vídeo, que puderam enriquecer as experiências musicais, de forma que os alunos fizessem parte dos processos de aprendizagem. Uma dessas atividades foi “As paisagens sonoras que escuto da minha janela”, sistematizadas em um mural virtual, o padlet<sup>8</sup>:

<sup>8</sup> Recurso tecnológico chamado “Padlet”, cuja função promove trocas e compartilhamento de pesquisas sonoro-musicais dos alunos que participam do Projeto em estudo.

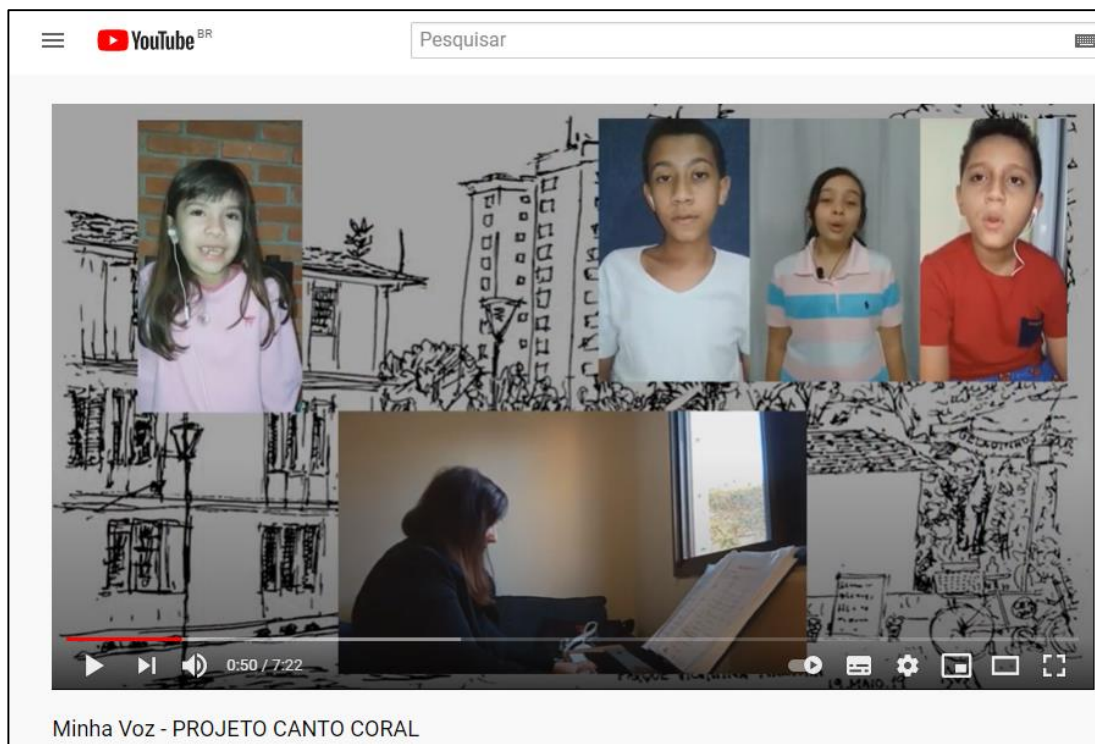
**Figura 6 - As paisagens sonoras que escuto da minha janela**



**Fonte:** <https://padlet.com/helenaxapp/e7usoyasd4x7lcf3>

O padlet acima foi elaborado a partir dos vídeos que apresentavam paisagens sonoras, que alguns alunos registraram e enviaram para os professores de música do Projeto. Esses vídeos ficaram salvos em um *drive* e foram sendo inseridas no padlet para que alunos e professores pudessem escutar as diversas paisagens sonoras coletadas pelos alunos do ensino fundamental, que participam do Projeto em diferentes escolas, compondo uma diversidade de sons que transitam por ambientes urbanos, rurais e de natureza.

Outra experiência realizada pelo Projeto no ano de 2020 foi o Coral Virtual. Ela está registrada no vídeo: “Minha voz – Projeto Canto Coral”, em que os alunos cantam, alguns fazem depoimentos e há, ainda, janela em Libras.

**Figura 7 - Minha voz – Projeto Canto coral**

**Fonte:** <https://youtu.be/UNnB0YHioa0>

O vídeo acima retrata a primeira experiência realizada por alunos e professores do Projeto em estudo, dentro da modalidade de Coro Virtual. Diante da impossibilidade de manter as aulas presenciais no período de Pandemia em 2020, este vídeo foi feito de forma coletiva e colaborativa com todos os professores de música do Projeto, contando com a participação de 100 alunos das escolas da rede municipal de ensino fundamental. Todos os processos foram compartilhados com os professores e familiares, que também incentivaram a participação dos alunos. A composição e o arranjo vocal elaborado pela pesquisadora expressaram o momento de isolamento social em que os alunos estavam, e seus depoimentos, a respeito da prática do Canto Coral, fizeram parte da construção do roteiro do vídeo, na intenção de resgatar sentimentos, emoções, memórias e sentidos que pudessem mantê-los conectados e motivados.



### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Delineamento da pesquisa

A elaboração desta dissertação tem como opção metodológica adotar um percurso que contemple os objetivos gerais e específicos, uma vez que a funcionalidade do método é alcançar determinados objetivos que a pesquisa se propôs investigar.

A pesquisa é definida como o [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2008, p. 17).

Para alcançar resultados que sejam coerentes com os objetivos de pesquisa, é necessário organizar o percurso em etapas. No caso desta pesquisa, o delineamento prevê as etapas descritas no Quadro 7:

**Quadro 7** – Etapas e procedimentos da pesquisa.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
1- Definição da Pesquisa	Definir problema, objetivo geral e objetivos específicos
2- Elaboração do método	Definir procedimentos para coleta de dados quantitativos e qualitativos
3- Preparação para coleta de dados	Revisão de Literatura, preparação de questionário e de entrevistas
4- Procedimentos administrativos	Autorização das Instituições, Aceite da Orientadora e autorização do CEP
5- Coleta de dados	Aplicação do questionário e realização das entrevistas
6- Tratamento de dados	Tabulação e análise estatística dos dados quantitativos – Excel Categorização dos dados qualitativos – <i>software IRaMuTeQ</i>
7- Análise de dados	Quantitativos, qualitativos e documentais
8- Discussão de resultados	Discussão dos dados à luz do aporte teórico e dos dados empíricos coletados
9- Conclusões	Considerações finais e sugestões

**Fonte:** Adaptado de Dias (2013, p.104).

#### 3.2. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa apresenta-se como aplicada, exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa do problema. Em consonância com os objetivos propostos foi

necessário explorar documentos referentes ao objeto de estudo, fazer um levantamento bibliográfico, de espaços, ambientes e grupos.

Para Duarte (2002, p.140), “as definições do objeto de pesquisa, assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora no final”. O caráter exploratório deu início à pesquisa proporcionando um panorama amplificado:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla (GIL, 2008, p.27).

De acordo com Gil (2008, p. 28), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais.”

No que diz respeito à abordagem metodológica, este estudo se configura de natureza quanti-qualitativa.

A abordagem quantitativa apresenta resultados concretos, como o apuramento de opiniões, tem como objetivo garantir representatividade de um determinado universo e, assim, proporcionar a generalização de dados. Segundo Creswell (2009, p. 91), “a pesquisa quantitativa [...] é utilizada como uma explicação ampla para o comportamento e as atitudes, e pode ser completada com variáveis, constructos e hipóteses”.

A abordagem qualitativa, por sua vez, permite a interpretação dos fenômenos, de modo que reconheça a subjetividade dos sujeitos, que não pode ser traduzida em números. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 24), “nunca realizamos pesquisa numérica sem enfrentar problemas de interpretação. Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente com modelos estatísticos sofisticados”.

Portanto, para garantir uma interpretação à luz de um contexto social, decidiu-se por transitar pelas duas abordagens, que nesta pesquisa são complementares.

De igual forma, dada à complexidade do contexto dessa pesquisa, acerca do Projeto desenvolvido e dos diferentes grupos participantes (professores, alunos e orientadores pedagógicos), optou-se por usar diferentes instrumentos de pesquisa, com diferentes estratégias de análise, como descrito a seguir.

### 3.3. População

A população desta pesquisa é composta por todos os alunos, professores e gestores escolares que participam do Projeto “Educação Musical” da Rede Municipal de Ensino estudada. Nos anos de 2019 e 2020, o projeto aconteceu em 28 escolas, critério utilizado para a seleção dos participantes. No entanto, dada a situação de pandemia vivida em 2020, uma escola declinou do projeto, reduzindo o número de escolas participantes pra 27.

Por se tratar de um grande número de escolas e de um Projeto Institucional da Rede de Ensino, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal, que abrange todas as escolas, desobrigando-as a autorizarem, uma a uma, a realização desta investigação.

Optou-se por convidar a participar deste estudo todos os participantes do Projeto “Educação Musical” e o critério para sua participação foi a adesão voluntária e a disponibilidade. Por se tratar de uma abordagem metodológica mista (método quali-quantitativo) não se optou por nenhum cálculo amostral, pois a intenção foi captar, inclusive, as particularidades das escolas participantes nos diferentes segmentos do Projeto, sobretudo no que concerne às diferentes faixas etárias dos alunos.

Em um primeiro momento, a população estudada contemplaria o número total de 13 professores e 28 representantes das Equipes Gestoras das escolas onde o Projeto de Música aconteceu em 2019. O número de alunos participantes seria o número total, que em 2019, totalizava 1.807 estudantes, sendo que 591 alunos estudavam na Educação Infantil e 1.216 no Ensino Fundamental. Entretanto, devido ao contexto mundial de Pandemia do COVID-19, em 2020, a população prevista reduziu-se expressivamente, já que o acesso via plataformas digitais não garantiu a permanência de muitos alunos no Projeto.

O número total da população estudada até o presente momento foi de 113 participantes, a saber:

- a) 13 professores que atuam diretamente com o Projeto “Educação Musical” nas 28 escolas da Rede Municipal de Ensino;
- b) 15 representantes da Equipe Gestora das 28 escolas, priorizando-se a participação do Orientador Pedagógico, que é quem, de fato, acompanha o Projeto “Educação Musical/Canto Coral” nas escolas;
- c) 85 alunos, assim distribuídos:
  - a. 83 alunos que cursam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
  - b. 2 alunos que cursam a Educação Infantil.

### 3.4. Instrumentos para Coleta de Dados

Para o presente estudo, os instrumentos corresponderam a:

1. Questionário estruturado aplicado aos alunos;
2. Entrevista semiestruturada aplicada aos professores e aos gestores e
3. Iconografia: desenhos feitos pelos alunos, professores e gestores participantes.

O **questionário** estruturado é um instrumento de coleta de dados composto por uma sequência de perguntas que tem como objetivo investigar a respeito de opiniões, interesses e experiências pessoais dos sujeitos (FONSECA, 2002). Nesta pesquisa optou-se por utilizar o questionário, sobretudo pelo grande número de alunos envolvidos.

Os questionários, nesta pesquisa, foram realizados com os alunos participantes do Projeto de Educação Musical em estudo, cujos objetivos eram: (i) realizar um levantamento sociodemográfico desses alunos, identificando a idade, o sexo, a escola em que estudam, o ano, o tempo de participação no projeto; (ii) compreender como esses alunos entendem a aprendizagem musical e do que eles gostam e o que aprendem nas aulas de música; (iii) identificar os elementos que compõem as aulas de música, na perspectiva dos alunos; (iv) identificar se os alunos criam brincadeiras, jogos musicais e/ou música durante as aulas; e (v) se já participaram de alguma apresentação musical com o coral.

O questionário encontra-se descrito, na íntegra, no Apêndice C.

A **entrevista semiestruturada** constitui-se uma técnica de coleta de dados que parte do diálogo e de interação entre o entrevistador e o entrevistado. As informações coletadas se pautam em pesquisas exploratórias, em que há um conjunto de questões que investigam o tema em estudo, mas ao mesmo tempo, permite ao entrevistado falar de forma mais aberta e livre, deixando-o mais à vontade para discorrer sobre o assunto (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

No caso desta pesquisa, as entrevistas com os professores que atuam diretamente no projeto tiveram como objetivos: (i) compreender o processo de formação docente do entrevistado, desde seu início no curso de graduação, os motivos que o levaram a optar pela carreira docente, o momento da inserção profissional até o momento em que se encontram; (ii) investigar o que os docentes entendem sobre como se aprende música e como deveria ser o ensino de música na escola; (iii) conhecer como os professores foram inseridos no Projeto de Educação Musical e Canto Coral e como tem sido a experiência para eles; (iv) conhecer práticas

que os professores consideram terem sido exitosas no Projeto; (v) investigar como os professores percebem o *feedback* dos alunos sobre as aulas e sobre o Projeto; (vi) compreender como se dá a relação dos docentes com a equipe gestora da escola, com a Secretaria de Educação e com a comunidade; (vii) identificar elementos negativos ou que precisem ser aprimorados, na perspectiva desses professores; e (viii) a compreensão que os professores possuem da formação inicial e da formação continuada para o exercício de suas atribuições.

As entrevistas com os gestores, representados pelos Orientadores Pedagógicos, tiveram os mesmos objetivos que as entrevistas com os professores e obedeceram a um roteiro semelhante, apenas adaptando as questões que envolviam o projeto para a compreensão de como eles percebiam o desenvolvimento do projeto na escola no tocante a: (i) inserção do gestor no projeto; (ii) identificação de boas práticas com educação musical na escola; (iii) como percebem o *feedback* dos alunos em relação ao projeto; (iv) compreensão de como acontece a relação com a comunidade; (v) identificação de elementos negativos ou que precisam ser aprimorados, na perspectiva da gestão da escola; e (vi) compreensão dos gestores sobre a formação continuada oferecida e sua operacionalização na escola.

O roteiro para a entrevista com os professores de música encontra-se no Apêndice A, e o roteiro para a entrevista com os gestores encontra-se no Apêndice B.

A **iconografia** se define como o estudo de imagens, observando seu simbolismo e não o seu caráter estético. A iconografia distingue tema e significado, contrapondo-se a sua forma (PANOFSKY, 1986).

Nesta pesquisa, a iconografia foi aplicada a fim de compreender quais metáforas os alunos, os professores e os gestores utilizam para expressar sua compreensão sobre aprendizagem musical.

No caso dos alunos, os desenhos foram solicitados como última pergunta do questionário, como pode ser verificado no Apêndice C. No caso dos professores e gestores, o desenho foi solicitado como segunda pergunta do roteiro de entrevista, após a explanação dos participantes sobre sua trajetória profissional, como pode ser observado nos dois roteiros para entrevista, transcritos nos Apêndices A e B, respectivamente.

### **3.5. Procedimentos para Coleta de Dados**

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa

em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, e foi aprovada sob o número CAAE 28592120.5.0000.5501.

Anterior à solicitação de autorização ao CEP-UNITAU, apresentou-se o Projeto de Pesquisa à Secretaria de Educação do Município estudado, a fim de obter sua autorização. Cabe novamente destacar que, por se tratar de um estudo em 28 escolas de uma mesma Rede Municipal de Ensino, a autorização precisa ser dada pela Secretaria de Educação, que a estende e informa às escolas estudadas. Após a explicação do Projeto de Pesquisa, a Secretaria Municipal prontamente autorizou a realização do estudo.

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, deu-se início à Coleta de Dados, conforme descrição a seguir:

Cada participante da pesquisa, incluindo alunos, professores e gestores, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes da pesquisa tinham assegurados o sigilo de suas identidades, assim como estiveram cientes que poderiam sair da pesquisa se assim o desejassem, e em qualquer momento. Os benefícios consistiam em contribuir para a pesquisa em Educação Musical e para a formação de professores de Música, de forma que a presente pesquisa tenha impactos positivos na aprendizagem musical em escolas de Educação Básica.

Quanto aos riscos, eles são mínimos e se configuram apenas como o constrangimento diante de alguma pergunta, tanto no questionário quanto na entrevista, muito embora todo o roteiro tenha sido pensado exatamente para não constranger nenhum participante. Mesmo assim, se houvesse qualquer sinal de constrangimento, o pesquisador conversaria calmamente com o participante da pesquisa, explicando que ele não precisava responder a todas as perguntas, e que poderia deixar em branco qualquer uma delas e, inclusive, poderia desistir de participar a qualquer tempo, o que não ocorreu.

Considerando as limitações de encontros presenciais em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, todos os procedimentos para a coleta de dados foram realizados de forma *online*, tanto as entrevistas quanto os questionários.

Os professores foram contactados via *e-mail* para agendar um melhor dia e horário para a realização das entrevistas. Estas foram realizadas de forma *online*, por meio do aplicativo *zoom.us*. No início das entrevistas, os professores assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as entrevistas foram gravadas e serão armazenadas com a pesquisadora por um período de cinco anos.

Após a realização das entrevistas com os professores, o próximo passo foi realizar as entrevistas com os gestores, em local e horário definido com cada um deles. Da mesma forma

que as entrevistas realizadas com os professores, as entrevistas com os gestores foram realizadas de forma *online*, por meio do aplicativo *zoom.us*. No início das entrevistas, os gestores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e elas também foram gravadas e serão armazenadas com a pesquisadora por um período de cinco anos.

Por último, foram aplicados os questionários com os alunos. Por conta da pandemia do COVID-19, nem todos os alunos que participam do Projeto estão frequentando os encontros, ainda que estes estejam acontecendo de forma virtual. Por este motivo, foram convidados para essa etapa da pesquisa apenas os estudantes que continuam a frequentar os encontros.

Para esta etapa, foram enviados aos alunos questionários *online*, elaborados por meio do aplicativo *Google Forms*. A primeira questão consistiu no Termo de Assentimento, que foi assinado pelos responsáveis pelos alunos. Consentida a pesquisa, eles foram direcionados para as questões próprias do questionário, inclusive o desenho.

O questionário seria aplicado pelos professores do Projeto Educação Musical/Canto Coral, durante uma aula com a autorização das responsáveis e com a orientação da coordenadora do Projeto. Mas devido aos percalços enfrentados na Pandemia, o número de alunos que responderam ao questionário caiu drasticamente. Inicialmente, apenas 34 alunos tinham respondido ao questionário.

No intuito de ampliar a comunicação com os alunos pensou-se em realizar algumas “*lives*”, que foram pensadas para ocorrer de 15 em 15 dias, para que os alunos pudessem se engajar e que, aos poucos, os familiares tivessem mais contato com os professores e conhecessem melhor o trabalho que é desenvolvido no Projeto. Este número aumentou para 85 respostas.

### **3.6. Procedimentos para Análise de Dados**

Para o tratamento inicial dos dados quantitativos, realizados por meio de questionário com os alunos, utilizou-se o Excel, que permite, por meio da estatística descritiva as possibilidades de materializar os resultados, utilizando recursos como gráficos e tabelas. Permite também observar a média aritmética e supostos desvios padrão.

Para o tratamento inicial dos dados qualitativos, realizados por meio de entrevista com gestores e professores, utilizou-se o aplicativo *Google Docs* para auxiliar no processo de transcrição das entrevistas. Uma vez transcritas, os dados foram tratados inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Este *software* é utilizado para análise de conteúdo e do discurso.

De acordo com Camargo e Justo (2013), o IRaMuTeQ é gratuito e analisa os dados das entrevistas. Para isso, é preciso que cada entrevista seja transcrita e a partir do conjunto de textos de todas as entrevistas, o *software* categoriza um Corpus textual. Este Corpus textual é segmentado e por meio desses segmentos, o *software* origina relatórios de análise.

Quanto aos desenhos dos alunos foi realizada uma análise iconográfica. De acordo com Bauer e Gaskell (2003, p. 241) “novos conceitos no campo público, metáforas e imagens são constituintes importantes da estrutura da argumentação que funcionam ao nível emotivo”.

Os desenhos são representações metafóricas que podem revelar muitas informações sobre o tema da pesquisa, independentemente da idade e condição formativa e/ou social dos participantes da pesquisa. Novaes (2010) afirma que os desenhos podem proporcionar uma análise mais rica das representações sociais.

O estudo do material fez com que compreendesse que os desenhos constituem um rico recurso para a análise das representações sociais. Mas os desenhos, como as demais metáforas, não são de fácil interpretação [...] estão carregados de simbolismos e de informações que nos remetem a um amplo imaginário social. As ausências e presenças, a disposição dos elementos, o que foi desenhado, a composição por inteiro estão tão repletas de informações por serem desveladas (NOVAES, 2010, p. 97).

Após o tratamento inicial dos dados, realizou-se a Análise de Conteúdo, com o pressuposto teórico do trabalho de Franco (2005). Dentro da concepção de Franco (2005), a análise parte da mensagem, que não se manifesta somente em forma oral ou escrita, mas também de formas diversas como a gestual, a silenciosa, a figurativa, a documental ou a diretamente provocada. Caracteriza-se por se apoiar na linguagem que simboliza a construção crítica e dinâmica das crenças dos participantes, por meio da análise de sentidos e significados:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2005, p. 15).

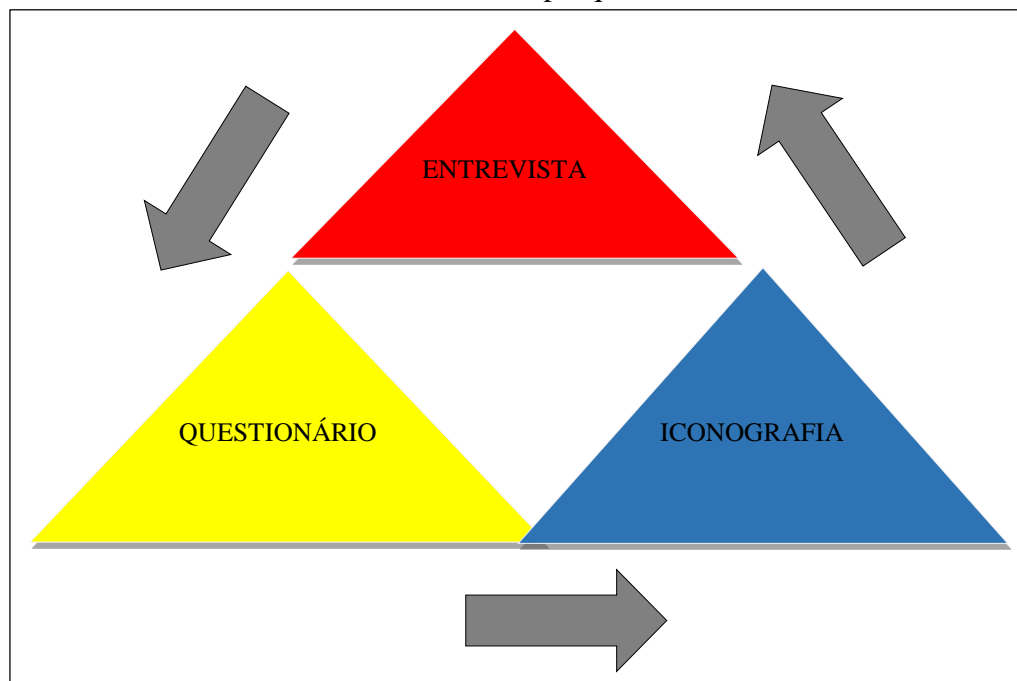
De acordo com Franco (2005), a análise de conteúdo se desdobra em ações sequenciais como: determinar as características pontuais para fazer inferências; a definir o campo de conteúdo; proceder à análise do material, a partir do mapeamento de unidades de registro e unidades de contexto e da criação de categorias de análise.



A análise de dados desta pesquisa, por fim, ancora-se na técnica de triangulação, que propicia a utilização de fontes diferenciadas de dados coletados, de forma que se amplie o campo de análise, obtendo informações a partir de diferentes perspectivas, para alcançar resultados que possam ser validados. Portanto, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, os questionários e a análise iconográfica para investigar as representações sociais da aprendizagem musical no contexto de um Projeto de Educação Musical. Esta análise permitiu a expansão comparativa dos dados e possibilitou a interpretação mais detalhada da presente pesquisadora.

Apropriar-se dos dados e analisá-los a partir da triangulação, de acordo com Minayo (2006, p. 93), permite reconhecer que “[...] na realidade a ser avaliada há processos que podem ser explicados em sua magnitude e compreendidos em sua intensidade”. Desta maneira, triangular os dados reflete uma atitude de busca por uma compreensão permeada de profundidade diante do objeto estudado e objetiva a validação da pesquisa, como pode ser observado no esquema apresentado pela figura 8.

**Figura 8** - Modelo de triangulação de métodos extraído das análises dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pela autora

Minayo (2006) aponta que a abordagem por triangulação em métodos quantitativos e qualitativos contempla a realidade a ser analisada precedendo olhares para os processos múltiplos de forma dialógica entre os macros e micros universos.

Na próxima seção, os resultados da pesquisa serão apresentados.

#### **4. DESVELANDO VOZES: professores, gestores e alunos**

Nesta seção, apresentam-se quem são os professores, os gestores e os alunos que aceitaram contribuir com esta pesquisa.

##### **4.1 Desvelando vozes: caracterização sociodemográfica dos professores e sua vinculação ao Projeto**

Dos 13 professores que atuaram entre os anos de 2019 e 2020 no Projeto Educação Musical/Canto Coral, 10 lecionam no Ensino Fundamental e 3 professores na Educação Infantil.

No Ensino Fundamental, os professores trabalharam com turmas de 6 a 15 anos. Na Educação Infantil, o Projeto foi apenas para alunos entre 5 e 6 anos. Desses professores, 9 frequentavam as formações oferecidas pela Secretaria de Educação do município em estudo. É importante mencionar que 5 professores que trabalharam em 2019 no sistema de carga excedente, ou seja, o componente principal em que tinham mais aulas eram referentes a outras disciplinas, não podiam frequentar as formações, pois precisavam priorizar as formações no componente curricular de maior carga horária de trabalho.

Ainda destes 13 professores, é preciso destacar que 3 tiveram menos tempo de formação, pois a agenda de Secretaria de Educação não possibilitou essa ação a esse grupo que fazia parte da Educação Infantil.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, seus nomes não serão apontados e serão substituídos por siglas, como apresentado no quadro 8:

**Quadro 8** – Caracterização dos professores quanto à formação

PROFESSOR	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO
Professor 1	42 anos	Masculino	Licenciatura em Arte com especialização em Artes Cênicas. Fez Cursos livres de Música.
Professor 2	52 anos	Feminino	Pedagogia e Licenciatura em Arte com especialização em Artes Visuais e Música. Fez cursos livres de Artes Cênicas e Dança.
Professor 3	41 anos	Feminino	Pedagogia e Pós-Graduação em gestão escolar.
Professor 4	41 anos	Masculino	Bacharelado e Licenciatura em Música, Pedagogia. Pós-graduação em Arte terapia e Educação Especial.
Professor 5	38 anos	Feminino	Magistério, Licenciatura em Geografia e Pedagogia. Pós-graduação em docência do Ensino Superior e cursando Pós-graduação em gestão escolar. Fez Cursos livres em Música.
Professor 6	32 anos	Masculino	Letras com especialização em Língua Inglesa e Pós-Graduação em História da Arte e em Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas. Fez curso técnico em Música e alguns cursos livres na área de Música.
Professor 7	40 anos	Feminino	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação em Educação Multicultural, Cultura Africana e Educação Musical. Fez cursos livres em Música.
Professor 8	41 anos	Masculino	Licenciatura em Arte com habilitação em Artes Cênicas, Pedagogia e Pós-graduação em Educação Musical.
Professor 9	30 anos	Feminino	Pedagogia e iniciou uma Pós-graduação em Educação Musical. Fez cursos livres em Música.
Professor 10	42 anos	Feminino	Fonoaudiologia, Pedagogia, Pós-graduação em psicopedagogia e distúrbios da comunicação e Mestrado em Linguística. Fez curso livre de piano.
Professor 11	49 anos	Feminino	Pedagogia, Licenciatura em Música e Pós-graduação em Arte Terapia- Educação e Saúde.
Professor 12	49 anos	Feminino	Magistério, Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil. Fez cursos livres em Música.
Professor 13	33 anos	Feminino	Pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

**Fonte:** Dados de pesquisa.

Ao observar o quadro 7, verifica-se que os professores participantes compõem uma faixa de etária que vai de 32 a 49 anos. Pode-se ver que profissionalmente já passaram da fase inicial de carreira e se distribuem entre as fases de estabilização e de consolidação, de acordo com Huberman (1992).

Em relação ao gênero, prevalece o feminino, pois são 9 professoras e 4 professores participantes. De acordo com Vianna (2001-2002), a representatividade feminina na docência ainda prevalece na Educação Básica.

Quanto ao regime de trabalho, todos os professores que participaram da pesquisa são efetivos na rede municipal pública em estudo, com exceção de um professor, e optaram por

fazer parte do Projeto Educação Musical/Canto Coral por meio de uma convocatória e de comprovação de ter alguma experiência no campo da Música, fosse de caráter formal, ou informal. A justificativa da rede municipal é que não há possibilidade de se fazer concursos de professores de Música ou contratação por currículos, já que os professores são remanejados de seus cargos e de componentes curriculares referentes ao concurso por meio do qual foram efetivados. Algumas tentativas foram feitas de contratar oficinairos de Música pelo órgão responsável pelo setor cultural, mas a maioria deles não permanece e, por esse motivo, não é possível desenvolver trabalhos que tenham continuidade. Professores interessados em fazer parte do Projeto e que tenham o perfil para esse trabalho ainda são poucos e para cumprirem a carga horária média que garanta um salário melhor, trabalham em muitas escolas durante a semana, assumindo o perfil de professor itinerante.

Outros professores do Ensino Fundamental mantêm a carga horária principal dentro da área em que assumiram seus cargos efetivos e acrescentam carga horária excedente. Isso traz um problema relacionado à formação específica de Música oferecida pela Secretaria de Educação, pois esses professores não participam dessa formação, por terem que priorizar as direcionadas aos componentes ou disciplinas em que possuem uma carga horária maior. Estes professores recebem suporte da Orientadora de Música da Secretaria de Educação, no entanto, não desfrutam das formações em que as interações e discussões ocorrem de forma coletiva.

Já os professores que atuam no Projeto na Educação Infantil, em geral, realizam suas aulas dentro da sua própria carga horária, na estrutura curricular. Na Educação Infantil, a maior parte dos professores de música na Educação infantil são do sexo feminino, e pedagogos por formação. De duas aulas semanais de Música na Educação Infantil, uma tem um enfoque maior na prática do Canto Coral, com crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, que estão no Pré II.

O Quadro 9 evidencia as informações que destacam a situação funcional de contrato dos professores participantes da pesquisa com a rede municipal em estudo, atrelado ao tempo que têm de experiência no Projeto, assim como as respectivas cargas horárias de que dispõem. Houve o cuidado de observar a participação dos professores em formações específicas realizadas no ano de 2019.

**Quadro 9** – Caracterização do professor quanto à situação funcional, tempo de experiência e participação nas formações específicas do Projeto

Professor	Situação funcional Disciplina <sup>9</sup>	Tempo de experiência no Projeto	Carga horária Predominante em 2019 ou caráter de atuação	Participou das formações específicas em 2019
Professor 1	P II – Arte	3 anos	Integral no Projeto no Ensino Fundamental	Sim
Professor 2	PI- Generalista	3 anos	Integral no Projeto no Ensino Fundamental	Sim
Professor 3	PI- Generalista	1 ano	Projeto na Educação Infantil	Sim
Professor 4	P II- Arte	2 anos	Integral no Projeto no Ensino Fundamental	Sim
Professor 5	PI- Generalista	2 anos	Projeto na Educação Infantil	Sim
Professor 6	P II- Língua Inglesa	1 ano	Integral no Projeto no Ensino Fundamental	Sim
Professor 7	PI- Generalista	7 anos	Carga excedente	Não
Professor 8	P II – Arte	7 anos	Carga excedente	Não
Professor 9	PI- Generalista	1 ano	Carga excedente	Não
Professor 10	PI- Generalista	1 ano	Projeto na Educação Infantil	Sim
Professor 11	PI- Generalista	4 anos	Integral no Projeto no Ensino Fundamental	Sim
Professor 12	PI- Generalista	1 ano	Projeto na Educação Infantil	Sim
Professor 13	PI- Generalista	1 ano e 4 meses	Carga excedente	Não

**Fonte:** Dados da Pesquisa

O quadro 8 revela a situação funcional dos professores que participaram da presente pesquisa. Dos 13 professores entrevistados, 9 são generalistas, ou seja, atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Observa-se que 3 professores são do componente de Arte e apenas 1 professor é formado em Letras com especialização em Língua Inglesa.

Este levantamento inicial demonstra uma diversidade de professores participantes do Projeto, que possuem experiências e currículos muito diversos e que, de certa forma, convergem, por apresentarem práticas consolidadas em Música, oriundas de vivências formais ou informais.

A rede municipal em estudo não contrata professores de música por editais ou concursos. Existe uma seleção interna, realizada perante a análise de currículo e comprovação de experiência na área. Esse ponto denota-se como um marcador da fragilidade do ensino de Música na Educação Básica no Brasil em escolas públicas, onde não há definições claras e

<sup>9</sup> PI, no concurso da Rede Municipal estudada, se refere aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já PII, para a mesma Rede Municipal, se refere aos professores do Ensino Fundamental

estabelecidas de como Projetos desta natureza podem se consolidar e se desenvolver em instituições formais públicas. Sobre isso, Fonterrada (2020) aponta que:

Embora algumas escolas particulares contratem professores de Música para lecionar nos cursos de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental I, isso raramente ocorre na escola pública, e os poucos casos que se conhece são considerados exceções. Portanto, crianças que frequentam esses cursos, via de regra, não têm aulas de Música. Perde-se [...] a oportunidade de fazer que ela viva uma experiência transformadora, a partir de seu envolvimento com a música, bem como o desenvolvimento de suas capacidades de criação, de aperfeiçoamento da escuta, do de socialização e de conquista da autonomia. (FONTERRADA, 2020, p. 13).

Este processo interno só pode ser realizado considerando-se a pontuação referente ao tempo de experiência do professor em sua área, ou seja, a área do concurso ou do contrato de prazo determinado, que, em média, dura um ano. Algumas ações são realizadas na tentativa de suprimir lacunas e se apresentam em um formato que possibilita encontros de formação específica com uma Orientadora de Música, no caso, a pesquisadora. No quadro 9, é possível verificar que a maior parte dos professores, em algum momento, fez parte de formações oferecidas pela rede municipal em estudo.

Os professores apresentam uma média de tempo de experiência no Projeto que vai de 1 a 7 anos. Os professores que estão há mais tempo no Projeto declaram terem feito parte do primeiro formato do Projeto, que, aos poucos, foi se modificando ao longo dos anos, por questões vinculadas às gestões políticas vigentes em cada período. No primeiro formato, os professores não tinham formações específicas constantes, que eram esporádicas e, muitas vezes, desvinculadas da parte pedagógica da instituição pública em questão. Por este motivo, foi feito um levantamento de quantos professores as haviam frequentado no ano de 2019, que, a partir de 2016, tomaram um caráter de formação em serviço, ou seja, os professores que têm sua carga horária completada com aulas de Música, têm que cumprir 5 horas de HTC (Horário de Trabalho Coletivo) por semana.

Constatou-se que, de 13 professores, 9 frequentaram as formações específicas de Música. É preciso apontar que, mesmo que alguns desses professores não tenham frequentado presencialmente as formações específicas, todos tiveram acesso aos documentos elaborados pela Orientadora, disponíveis em plataformas digitais, como *site*, *drive* e grupo de *WhatsApp*. No grupo de *WhatsApp* também foram disponibilizados registros em pequenos vídeos das formações, principalmente das vivências práticas. Destaca-se que esse grupo era, e ainda é, um espaço de socialização de práticas, em que os professores podem trocar experiências, levantar reflexões e se apoiarem uns aos outros. Assim, percebe-se que, por meio de recursos

tecnológicos, foi criado um espaço de comunidade de aprendizagem para que os professores pudessem se comunicar e se desenvolverem profissionalmente dentro de um contexto coletivo. Pacheco (2014), aponta que é preciso existirem espaços para que os educadores possam compartilhar suas práticas, discutir e refletir para que novos conhecimentos e novas construções sociais sejam criados e ampliados:

De uma escola agonizante, vejo emergir práticas protagonizadas por educadores que compreenderam que escolas não são edifícios. Congratulo-me com a iniciativa de universidades que se assumem como “multiversidades” e desenvolvem estudos em torno do conceito de “comunidade de aprendizagem”. Aprendo com educadores que aprendem com outros educadores, mediatizados, pelo mundo, sabendo que não se trata de “levar a comunidade para a escola” ou de fazer “visitas de estudo à comunidade”, pois ninguém visita a sua própria casa... Talvez essas práticas anunciem ter chegado o tempo de novas construções sociais, de uma outra “escola”. Talvez esteja em curso a tão esperada ruptura pragmática (PACHECO, 2014, p. 12).

No quadro 10 apresenta-se a quantidade de escolas em que cada professor atuou entre os anos de 2019 e 2020, assim como sua respectiva designação numérica e segmentos na Educação Básica, para elaboração e análises posteriores dos dados apresentados:

**Quadro 10 - A distribuição das escolas para os professores**

<b>Professor</b>	<b>Número de escolas que atuou entre 2019 e 2020</b>	<b>Escola (s) que atuou entre 2019 e 2020 no Projeto</b>	<b>Segmento na Educação Básica</b>
Professor 1	4 escolas	Escola 1, Escola_2, Escola_3 e Escola_4	Ensino Fundamental
Professor 2	6 escolas	Escola_5, Escola_6, Escola_7, Escola_8, Escola_9 e Escola_10	Ensino Fundamental
Professor 3	1 escola	Escola_26	Educação Infantil
Professor 4	5 escolas	Escola_11, Escola_12, Escola_13, Escola_14 e Escola_15	Ensino Fundamental
Professor 5	1 escola	Escola_27	Educação Infantil
Professor 6	4 escolas	Escola_16, Escola_17, Escola_18, Escola_19	Ensino Fundamental
Professor 7	1 escola	Escola_4	Ensino Fundamental
Professor 8	1 escola	Escola_20	Ensino Fundamental
Professor 9	1 escola	Escola_16	Ensino Fundamental
Professor 10	1 escola	Escola_26	Educação Infantil
Professor 11	6 escolas	Escola_20, Escola_21, Escola_22, Escola_23, Escola_24 e Escola_25	Ensino Fundamental
Professor 12	1 escola	Escola_26	Educação Infantil
Professor 13	1 escola	Escola_7	Ensino Fundamental

**Fonte:** Dados da Pesquisa



O quadro 10 deixa explícito que os professores participantes da pesquisa atuam em diferentes segmentos da Educação Básica. O Ensino Fundamental tem 10 professores atuantes entre os anos de 2019 e 2020, e a Educação Infantil é representada por 3 professores somente. Isto ocorre devido ao Projeto ter sido elaborado inicialmente para o Ensino Fundamental e só posteriormente foi se ampliando para atender a Educação Infantil.

Observa-se que os professores que atuam na Educação Infantil têm uma característica marcante que garante um vínculo maior com a comunidade escolar - a possibilidade de trabalhar em apenas uma escola. O mesmo não ocorre com os professores do Ensino Fundamental, que chegam a trabalhar em até 6 escolas durante a semana.

Esta situação se dá devido à determinação de preenchimento da carga horária completa para o professor que opta por estar integralmente no Projeto. A carga horária é de 26 horas/aula com aluno e, para completá-la, é preciso distribuí-la por várias escolas, pois são elas que determinam a carga horária que oferecem aos alunos. Essa carga, geralmente, atinge até 8 horas em cada escola e esta característica está diretamente ligada à falta de espaços adequados para o Projeto nas unidades escolares. Portanto, a carga horária para o professor fica distribuída por várias unidades escolares, acarretando uma série de fatores que enfraquecem o trabalho do professor de Música, colocando-o em uma situação caracterizada pela falta de vínculo com as comunidades escolares, os projetos e as metas que compõem o Projeto Político Pedagógico de cada unidade.

A existência do Projeto se perde quando não há articulação entre as equipes gestoras e os professores de diversas áreas, enfraquecendo o alcance e o acesso ao projeto por um número maior de alunos. Essa organização, determinada pela Instituição em que o Projeto é desenvolvido, oferece aulas de Música, mas ainda não vê como problema a questão da itinerância do professor de Música, até porque ela, também, ocorre em outras áreas, como na contratação de professores eventuais e de professores que trabalham no atendimento aos alunos da Educação Especial. Fonterrada (2020) evidencia que este problema é maximizado por todo o continente brasileiro:

O Brasil, presentemente, encontra-se às voltas com propostas de reforma de ensino que impressionam, por não levarem em consideração nem condutas educativas, nem a importância da arte para a vida humana. Estas propostas são veiculadas ao público como algo construído coletivamente, mediante voto popular conjugado à opinião de especialistas. Mas seu foco é a produção de técnicos, e não a formação humana. Artes, Música, Ética, Filosofia não parecem importantes, num mundo em que se valorizam, predominantemente, recursos materiais e a tecnocracia (FONTERRADA, 2020, p.15).

A seguir, apresenta-se a caracterização dos gestores participantes da pesquisa. Os gestores que foram intencionalmente convidados exercem a função de Orientadores Pedagógicos, cargos estes designados na rede em estudo como cargo de confiança por meio de portaria e que consta na lei nº 454, de 08 de dezembro de 2011, do município em questão.

#### **4.2 Desvelando vozes: caracterização sociodemográfica dos gestores**

No quadro 11 é possível observar que 15 gestores, no cargo específico de Orientadores Pedagógicos, participaram da pesquisa. Todos exercem suas funções em escolas onde o Projeto Educação Musical/Canto Coral está presente.

Todos os Orientadores da rede em estudo exercem a função de confiança, ou seja, não há concursos para nenhuma das funções que compõem as equipes gestoras das escolas do município. Esta determinação é amparada pela lei nº 454/11 que diz:

Art. 52-B. O servidor ocupante de cargo efetivo ou função pública designado para ocupar cargo em comissão poderá optar pelo recebimento da gratificação instituída no 'caput' do artigo 52 desta lei complementar, pelo recebimento da gratificação calculada sobre os vencimentos de seu cargo efetivo, ou pela gratificação calculada sobre o vencimento do cargo em comissão, em qualquer hipótese apenas enquanto no cargo permanecer, observando-se o que for mais vantajoso[...] (MUNICÍPIO, 2011, s/p).

Nesta pesquisa, o anonimato dos Orientadores Pedagógicos também será garantido. Suas especificações encontram-se registradas no quadro 11:

**Quadro 11** - Caracterização dos orientadores pedagógicos

<b>Orientador Pedagógico</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Formação</b>
Orientador 1	46 anos	Feminino	Pedagogia, Pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia
Orientador 2	45 anos	Feminino	Magistério, Normal Superior e Pós-graduação em psicopedagogia
Orientador 3	48 anos	Feminino	Magistério, Pedagogia, Mestrado em Linguística Aplicada e Doutorado em Educação
Orientador 4	42 anos	Feminino	Pedagogia, Licenciatura em História e Pós-graduação em Letramento e alfabetização
Orientador 5	43 anos	Masculino	Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Automação e Licenciatura em Ciências
Orientador 6	37 anos	Feminino	Magistério, Normal Superior, Psicologia e Mestrado em Educação
Orientador 7	37 anos	Masculino	Magistério, Pedagogia e Psicologia
Orientador 8	43 anos	Feminino	Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia e Pedagogia
Orientador 9	49 anos	Feminino	Magistério, Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia
Orientador 10	53 anos	Feminino	Normal Superior, Pós-graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia
Orientador 11	47 anos	Feminino	Pedagogia, Licenciatura em Arte e Pós-graduação em Coordenação Pedagógica
Orientador 12	40 anos	Feminino	Normal Superior, Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização
Orientador 13	70 anos	Feminino	Magistério, Pedagogia, Mestrado em Linguística e Doutorado em Educação
Orientador 14	33 anos	Feminino	Pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Orientador 15	48 anos	Feminino	Magistério e Pedagogia

**Fonte:** Dados da Pesquisa

A faixa etária dos Orientadores está entre 33 e 48 anos, com exceção da Orientadora 13, que tem 70 anos e que se aposentou no final de 2019. O gênero predominante é o feminino, com 13 Orientadores. Apenas 2 são do gênero masculino.

Todos os Orientadores têm uma formação alicerçada pela Pedagogia, Magistério e o Normal Superior. Alguns apresentam uma segunda licenciatura e todos possuem pós-graduação. Dos orientadores, 3 possuem mestrado, 1 está cursando o doutorado e 1 finalizou o doutorado.

Cada escola tem autonomia para agregar o Projeto a sua escola, respeitando os interesses das comunidades escolares e promovendo espaço e estrutura adequada. A escolha e a continuidade do Projeto estão diretamente ligadas as ações da Equipe Gestora de cada escola,

e o Orientador Pedagógico é chave central na articulação de situações de aprendizagem dentro de um contexto geral entre professores e alunos.

No quadro 12, apresenta-se a relação entre as escolas em que os Orientadores Pedagógicos atuam e o período de tempo em que o Orientador acompanha o Projeto.

**Quadro 12** - A relação do orientador pedagógico com o período de tempo que acompanha o Projeto na escola em que exerce suas funções

<b>Orientador Pedagógico</b>	<b>Escola que exerce o cargo</b>	<b>Período que o Orientador acompanha o Projeto Educação Musical/Canto Coral</b>
Orientador 1	Escola_11	4 anos
Orientador 2	Escola_24	2 anos
Orientador 3	Escola_13	3 anos
Orientador 4	Escola_12	4 anos
Orientador 5	Escola_11	1 ano
Orientador 6	Escola_26	1 ano
Orientador 7	Escola_7	2 anos
Orientador 8	Escola_25	10 anos
Orientador 9	Escola_9	6 meses
Orientador 10	Escola_23	1 ano
Orientador 11	Escola_6	4 anos
Orientador 12	Escola_8	1 ano
Orientador 13	Escola_4	10 anos
Orientador 14	Escola_10	1 ano
Orientador 15	Escola_1	3 anos

**Fonte:** Dados da Pesquisa

O quadro 11 evidencia que não há uma linearidade no período em que cada Orientador acompanha o Projeto em estudo. É preciso destacar que o ato de acompanhar o Projeto não é definido por documentos oficiais, logo conclui-se que não há uma sistematização de ações registradas em documentos oficiais da Secretaria de Educação do município sobre esta atuação. Cada Orientador segue alguns protocolos que são padrões para qualquer projeto que ocorra na escola. Esta diversidade apresentada é um fator que pode ser analisado, se considerarmos que o Orientador com mais familiaridade com o Projeto, poderia ser um agente articulador de ações coletivas e colaborativas para ampliar o campo de atuação da Música em tempos e espaços da escola.

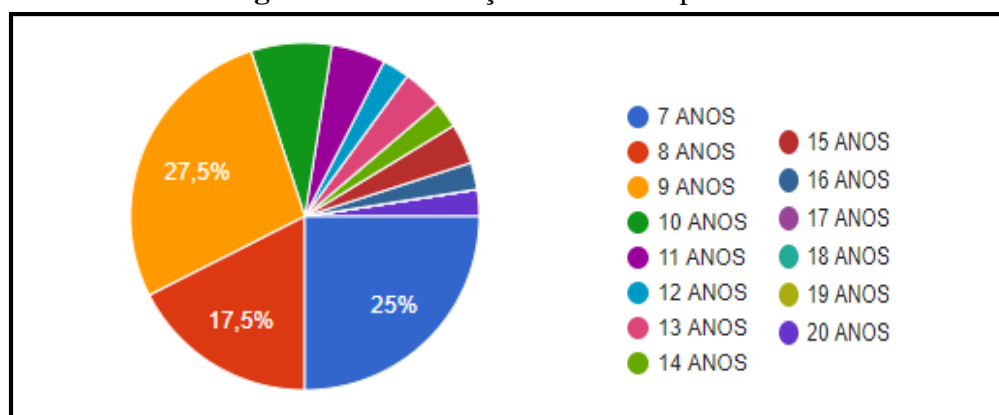
No quadro 11 observa-se que 8 Orientadores possuem contato com o Projeto de 6 meses a 2 anos, e 7 deles apresentam há mais de 3 anos no acompanhamento das aulas específicas de Música. É relevante salientar que o Orientador que acompanha o Projeto há 10 anos considera os diferentes formatos que passaram pela unidade escolar da qual é responsável, considerando as estruturas das aulas de Música que foram sendo alteradas a cada mudança de gestão política do município em estudo.

#### 4.3 Desvelando vozes: Caracterização sociodemográfica dos alunos

Os dados referentes aos alunos, apresentam características de idade, gênero, série escolar, escola municipal que frequenta e o período que participou, ou que ainda participa, do Projeto em questão. O questionário foi realizado pelo *Google Forms*, devido ao contexto atual em 2020 de Pandemia.

Considerando a idade dos alunos que participaram da pesquisa, verifica-se que 27,5% dos estudantes tem 9 anos, 25% tem 7 anos e 17,5% tem 8 anos, 8,2% tem 10 anos, 5,9% tem 11 anos, 3,5% tem 13 e 15 anos, respectivamente e 2,4% tem 12, 14, 16 e 20 anos, como pode-se verificar na Figura 9.

**Figura 9** - Distribuição dos alunos por idade.



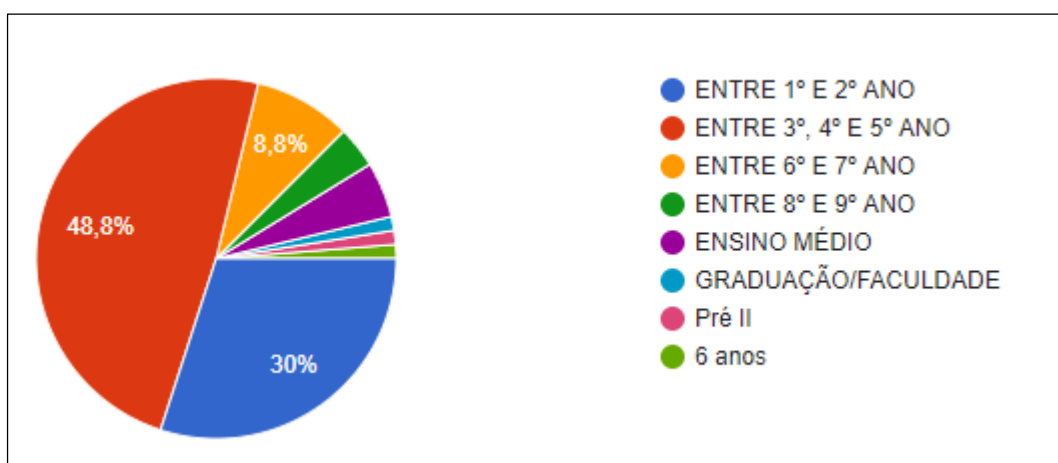
Fonte: Dados de Pesquisa

Por meio dos dados contidos na Figura 3, percebe-se que a faixa etária que mais é atendida pelo Projeto é a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, entre 7 e 10 anos. Essa característica é muito presente e pode ser discutida e problematizada, no sentido de compreender que em escolas onde o Projeto existe há mais tempo, a cultura de práticas musicais

oferecidas perde força em algumas unidades escolares em que há oferecimento de aulas de Música para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quanto à distribuição dos alunos por agrupamentos de séries, é importante destacar que, além do envio para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o questionário também foi enviado para ex-alunos e para alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois observa-se que alunos que já estão na graduação responderam ao questionário. Esta ação colabora para a obtenção de uma visão ampliada do Projeto que sofreu diversas modificações desde 1996. A participação foi quase inexistente dos alunos da Educação Infantil, devido ao contexto atual de Pandemia, como pode ser observado na Figura 10.

**Figura 10** - Distribuição dos alunos por agrupamentos de séries.

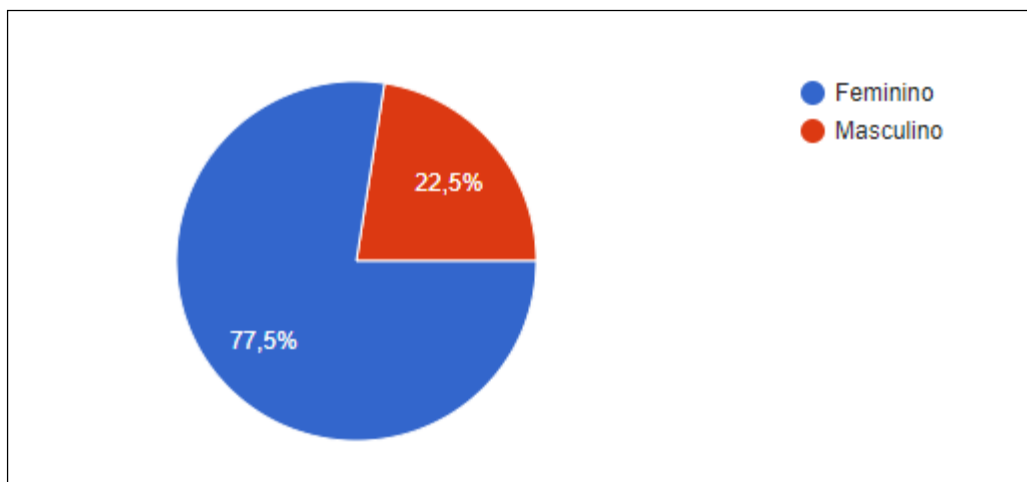


**Fonte:** Dados de pesquisa.

Ao verificar a Figura 9, observa-se que a maioria dos respondentes, ou seja, 48,8% dos alunos estão cursando entre o 3°, 4° e 5° ano do Ensino Fundamental. A segunda maior faixa de alunos, correspondente a 30% dos respondentes, está cursando o 1° e 2° ano do Ensino Fundamental. 8,8% cursam entre o 6° e 7° anos e os demais estão distribuídos nas demais séries atendidas pelo Projeto.

Quanto ao gênero dos alunos, verificou-se que os alunos são predominantemente do gênero feminino, compondo 77,5% dos participantes e do gênero masculino são 22,5%, como pode ser observado na Figura 11.

**Figura 11** - Distribuição dos alunos por gênero.

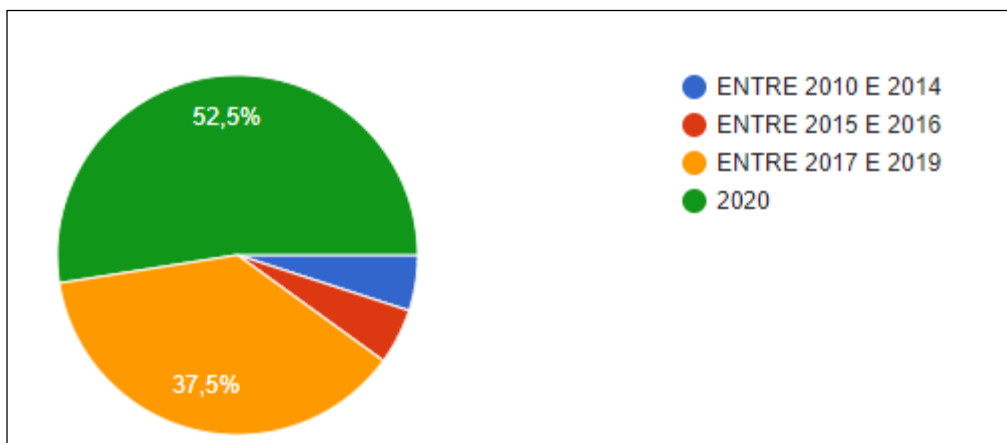


**Fonte:** Dados de pesquisa.

A incidência maior de mulheres ainda é um estigma que permeia a prática coral, já que a modalidade principal do Projeto ainda é o Canto Coral. Este dado também revela representações sociais em relação à prática coral, que foram construídas ao longo do tempo devido ao empobrecimento cultural das sociedades que se tornam reféns das grandes mídias e de uma cultura de massa alienante. O Canto Coral ainda é visto por aqueles que não têm informação, como uma prática musical que não condiz com o que crianças, adolescentes e jovens ouvem em suas *playlists* no celular ou em outros meios de comunicação. Outra questão a se destacar é que no Coral Infantil, as vozes de meninas e meninos são no mesmo registro agudo, e isso algumas vezes é preciso ser discutido em sala de aula com os alunos.

Quanto ao período de participação dos alunos no Projeto, é possível verificar um significativo ingresso no ano de 2020: 52,5% dos alunos. Ao mesmo tempo, verifica-se também que 37,5% ingressaram entre os anos de 2017 e 2019 e 4,7% dos alunos ingressou entre os anos de 2015 e 2016 e entre 2010 e 2014.

**Figura 12** - Distribuição dos alunos por período anual de participação no Projeto.

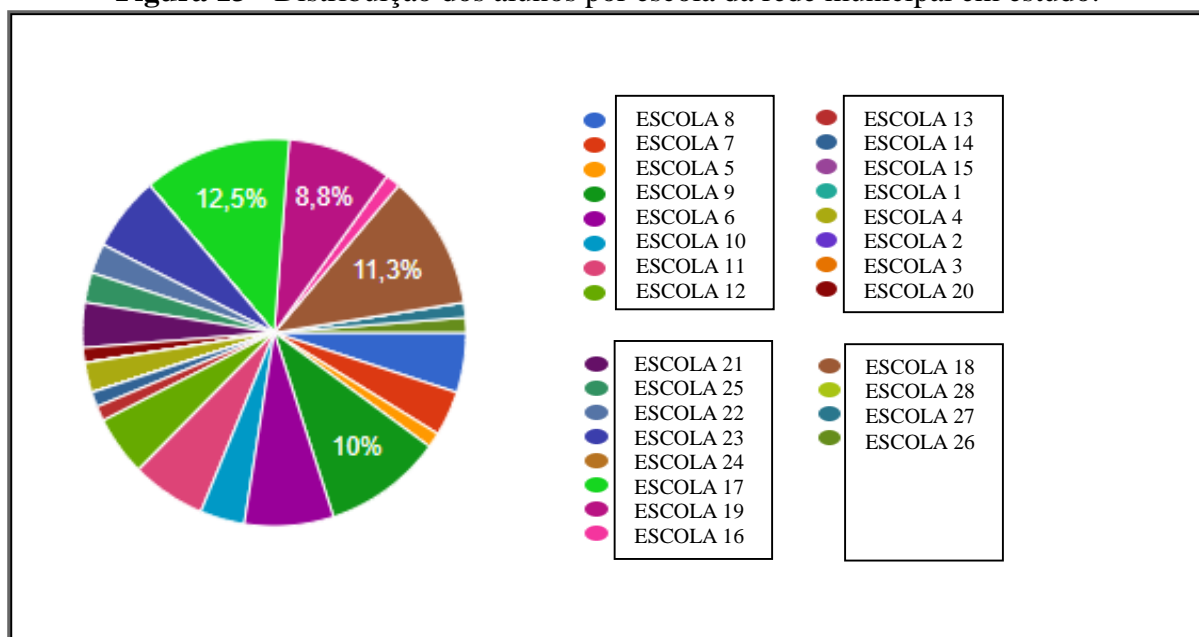


**Fonte:** Dados de pesquisa

Os dados apresentados na Figura 12 possibilitam a constatação de que pode haver rotatividade de alunos no Projeto (já que mais de 50% dos alunos participantes iniciaram em 2020) e a conseqüente falta de continuidade na participação dos estudantes de um ano para o outro. Esta falta de continuidade propõe uma reflexão sobre as condições de uma sociedade imediatista, que ainda enxerga o ensino de Música como atividade extracurricular de caráter não essencial para a formação integral dos educandos.

Um dado importante se refere à distribuição dos alunos por escola em que acontece o projeto, como pode ser observado na figura 13. Os alunos participantes da pesquisa são matriculados em escolas municipais da rede em estudo de diferentes regiões da cidade, o que aponta a diversidade de contextos sociais, culturais e econômicos presentes na pesquisa. Esta diversidade permite a reflexão de que os dados não podem ser analisados somente dentro de um aspecto “macro dimensional”. O olhar para as pequenas singularidades precisa ser contemplado.



**Figura 13** - Distribuição dos alunos por escola da rede municipal em estudo.

**Fonte:** Dados de pesquisa.

Participaram voluntariamente na aplicação dos questionários alunos de 27 escolas. Os matriculados na Escola 28 não responderam o questionário devido ao encerramento das aulas do Projeto em 2020 por questões que ainda não foram esclarecidas pela parte administrativa da Instituição responsável pelas escolas da rede municipal em estudo. Das 27 escolas da rede municipal, observa-se que quatro escolas tiveram maior participação, como pode ser observado no Quadro 13.

**Quadro 13** - Escolas com mais alunos que responderam o questionário

<b>Escola</b>	<b>Alunos participantes</b>	<b>Professor</b>
Escola 17	12,5%	Professor 6
Escola 18	11,3%	Professor 6
Escola 9	10%	Professor 2
Escola 19	8,8%	Professor 6

**Fonte:** Dados da pesquisa

O levantamento realizado no Quadro 13 aponta que, das quatro escolas em que os alunos mais participaram da pesquisa, três são do mesmo professor, o Professor 6, o que leva a refletir que a participação das ações dentro de uma perspectiva coletiva depende diretamente do

trabalho realizado pelos professores, sobretudo no momento de distanciamento social e existência de aulas remotas, em que a aplicação dos questionários ocorreu.

O engajamento dos professores é fator essencial para que as ações pedagógicas estejam alinhadas. É relevante destacar que o professor que engajou mais alunos entrou para a equipe do Projeto no ano de 2020 e ainda não teve tempo suficiente para criar vínculos com os alunos no modo presencial de aulas, o que difere dos outros professores, que em sua maioria, já trabalhavam nas suas respectivas escolas em 2019.

Quanto aos motivos pelos quais pode ter existido dificuldade de engajamento dos alunos, pode-se inferir acerca da relação interpessoal com as Equipes Gestoras, o acesso às atividades *online*, que exige *internet*, ter um aparelho celular ou um computador e o engajamento familiar.

## 5. A IMERSÃO EM TEXTURAS SONORAS DE VOZES E RUÍDOS NA ESCOLA: análise das entrevistas

A imersão em texturas sonoras abre a percepção para a escuta e para análise das vozes de professores e gestores que foram registradas em 28 entrevistas semiestruturadas. No meio dessas vozes há consonâncias e dissonâncias, sonoridades harmônicas e ruidosas. As entrevistas foram inicialmente tratadas pelo *Software* IRaMuTeQ e proporcionaram um afastamento da pesquisadora na primeira categorização dessas narrativas, de modo a evitar interpretações e análises unilaterais.

Para a presente pesquisa, as narrativas foram organizadas a partir da Classificação Hierárquica Descendente, apresentada em um dendograma. O *software* iniciou esta categorização pela análise textual e lexical, oportunizando um espaço de diálogo entre aspectos quantitativos e qualitativos. O IRaMuTeQ consegue quantificar, por meio de cálculos estatísticos, algumas variáveis qualitativas que correspondem aos próprios textos extraídos das entrevistas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A composição do *Corpus* geral foi delineada a partir das respostas das 28 entrevistas semiestruturadas. Ao ser inserido no IRaMuTeQ, o *corpus* é tratado pelo próprio *software*, que realiza uma análise lexical de todo o material, ou seja, de todo o conteúdo de todas as entrevistas. Elas não são tratadas uma a uma, nem são agrupadas por campo semântico.

A análise lexical do *software* permite que se constitua relações de significado, dentro da regularidade de um vocabulário específico, ou seja, que ocorra uma organização por tópicos e não a apresentação calculada de sentidos a partir da co-ocorrência de palavras. Conforme Camargo e Justo (2013) apontam, cabe aos pesquisadores a exploração e a interpretação dos resultados apresentados pelo IRaMuTeQ.

Antunes (2012, p.61) afirma que “[...] as atividades de análise do vocabulário de um texto têm privilegiado questões ligadas aos significados expressos pelas unidades [...] que a função dos itens lexicais de um texto [...] se esgota pelo simples fato de tais itens serem providos de determinado significado”. Antunes (2012) acrescenta que as palavras que se apresentam com maior frequência no texto, geralmente, indicam o tema central ou os tópicos mais significativos.

No caso dessa pesquisa, utilizamos os seguintes materiais, gerados pelo IraMuTeQ: Nuvem de Palavras, Dendograma, com a Classificação Hierárquica Descendente, Arquivos html com os seguimentos de texto por Classe e Análise de Similitude.

O processo de análise consistiu em:

1 – Analisar a Nuvem de Palavras, a fim de compreender quais estavam em maior destaque. Essa primeira interpretação permitiu entender quais são os principais temas abordados pelos entrevistados;

2 – Analisar o Dendograma, com a Classificação Hierárquica Descendente e o gráfico de Análise de Similitude, de forma a verificar quantos e quais agrupamentos temáticos o *software* organizou as falas dos entrevistados e quais as relações entre eles. Para realizar esta etapa, utilizamos os Arquivos html, também gerados pelo próprio *software*, com os seguimentos de texto, já organizados por Classe. Esses arquivos continham pequenos extratos de texto dos entrevistados, com as palavras destacadas. Dessa forma, foi possível verificar qual a relação entre as palavras “aluno” e “música”, por exemplo.

3 – Analisar cada uma das Classes apontadas pelo *software*: após verificar a lista de palavras e as relações entre elas nos segmentos de texto, foi elaborado um mapa mental por Classe, a fim de apresentar, de forma visual, os subtemas presentes em cada Classe, ou seja, quais os sentidos atribuídos pelos entrevistados e agrupados pelo *software* em cada uma das Classes.

Esta análise está apresentada a seguir.

A **Nuvem de Palavras** gerada pelo IRaMuTeQ, expressa na Figura 14, apresenta algumas palavras em destaque como: professor, música, aluno e escola. Outras palavras aparecem com um pouco menos de força como: projeto, aula, gente, trabalhar.

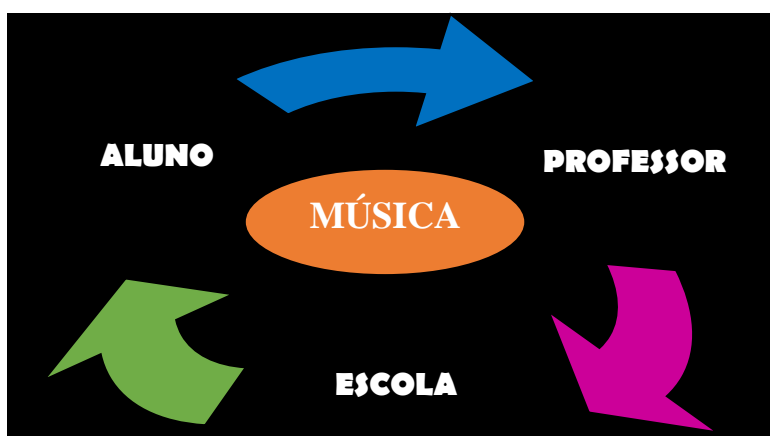
**Figura 14** - Nuvem de Palavras



A palavra que mais se destaca é **música** e está ao centro da Nuvem de Palavras. Desta maneira, percebe-se que o foco maior, presente na narrativa dos professores e gestores entrevistados, é a música e sua relação com a escola. Dentro desta relação está o binômio professor-aluno, ou seja, a Música dentro do contexto escolar está diretamente conectada às relações estabelecidas entre professores e alunos.

No decorrer da análise, outros atores e outras situações vão mostrar as múltiplas dimensões que envolvem o ensino de Música na Educação Básica. Mas o ponto de partida e a base estrutural do ensino de Música no supracitado contexto escolar só existe quando há interação entre alunos e professores, como pode ser observado na matriz inicial para o desenvolvimento e aprendizagem musical, elaborado pela pesquisadora, a partir dessa reflexão inicial:

**Figura 15** - A Música na escola: relação dinâmica entre professor e aluno



Fonte: Elaborado pela autora

A música aparece nas falas dos professores como um campo de conhecimento muito aberto e que precisa ser explorado com princípios dialógicos para que aconteça a aprendizagem. O pressuposto de uma educação dialógica nasce da escuta, de sair da perspectiva de uma educação bancária, transmissiva e conteudista. É permitir se abrir para a escuta do outro. Freire (1987, p. 81) aponta que “não há ignorantes absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais”. Freire (1987) ainda explana que existe uma educação autêntica que acontece de A com B, ou seja, o professor caminha ao lado do aluno nesse processo de aprendizagem, em uma relação horizontal e não vertical.

Os professores 2 e 4 destacaram que o Projeto de Música da rede em estudo possibilita esta abertura e outros professores conseguem exercer essa escuta do aluno, compreendendo a relevância dessa ação até para a continuidade do Projeto em si:

Eu procuro conhecer melhor os alunos para decidir que caminho que eu vou tomar, é uma busca constante, trabalhar com os alunos é um eterno aprendizado (Professor 2).

Não tenho sinceramente opinião formada de como eles aprendem. Acho que eles me ensinam muito mais do que eles aprendem. Muito complexo (Professor 4).

Lopardo (2018) traz a discussão da música na escola dentro do contexto abordado nas falas dos professores:

O primeiro dilema do professor centra-se na necessidade de reverter esse “transbordamento” da escola e reorganizar o seu ambiente escolar valorizando o processo de “aprender a aprender” focando na aprendizagem do aluno, no aprender a estudar [...] a escola centrada na aprendizagem volta a assumir suas funções, volta a “respirar” podendo pensar novamente nos objetivos e nas metas primordiais (LOPARDO, 2018, p. 234).

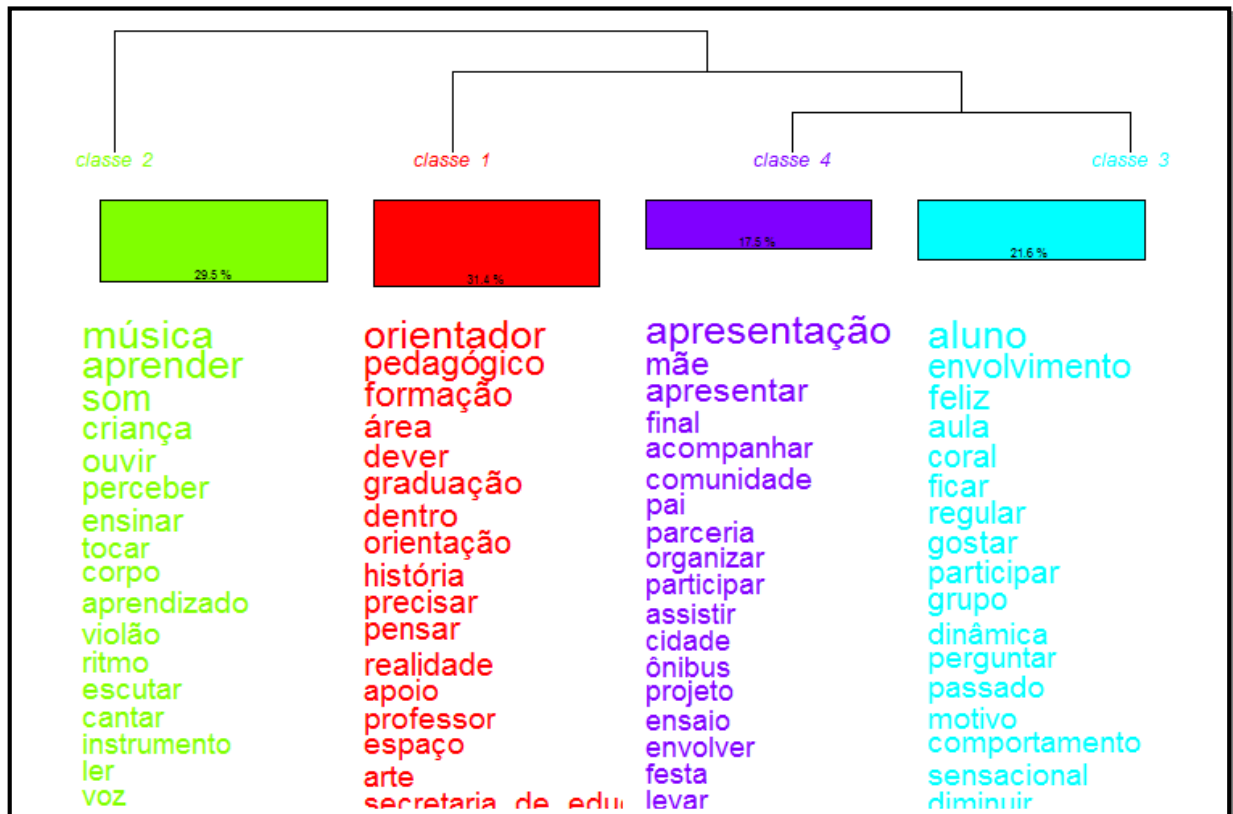
A inserção do ensino de música no contexto escolar, no Projeto em estudo, apresenta uma proposta onde o professor desenvolve esta escuta atenta ao que os alunos dizem, centrada na aprendizagem. Na perspectiva de Lopardo (2018, p. 235) “[...] torna-se importante a discussão sobre a valorização do professor [...], o seu comprometimento e a sua intervenção no cotidiano escolar por meio da educação musical terá um retorno positivo e abrangente.”

O *software* IRaMuTeQ produz uma imagem parecida com a de um mapa mental, que estabelece uma relação de similitude, onde algumas palavras aparecem destacadas. As palavras que permanecem são “música”, “aluno”, “professor” e “escola”. De certa forma, as palavras estão interconectadas como sinapses cerebrais que precisam coexistir para o funcionamento perfeito de um organismo vivo, como pode ser observado na Figura 16.



17. Essa primeira organização é apresentada em uma lista de palavras por classe. As palavras maiores são aquelas entendidas pelo *software* com mais força no discurso dos entrevistados e estão no topo da lista. As palavras menores são aquelas com menos força e se encontram escritas no final da lista.

**Figura 17-** Classificação Hierárquica Descendente



**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2020)

No caso dessa pesquisa, o IRaMuTeQ gerou quatro classes temáticas. Observa-se na Figura 16 que a Classe 1, apresentada em vermelho, foi formada com 31,4% de ST (segmentos de texto), a Classe 2, apresentada em verde claro, com 29,5% de ST, a Classe 3, em azul claro, com 21,6% de ST e a Classe 4, em roxo, com 17,5% de ST.

Ao observar a parte superior da figura 16, verifica-se que as classes 3 e 4 estão agrupadas por uma chave, o que indica uma aproximação temática entre elas. Esse agrupamento, por sua vez, está ligado, também por uma chave, à classe 1, o que sinaliza que o tema da classe 1 está relacionado aos temas das classes 3 e 4. Por fim, este agrupamento está ligado, por uma chave, à classe 2, o que sinaliza que essa se relaciona aos temas das demais classes, estruturando-as.

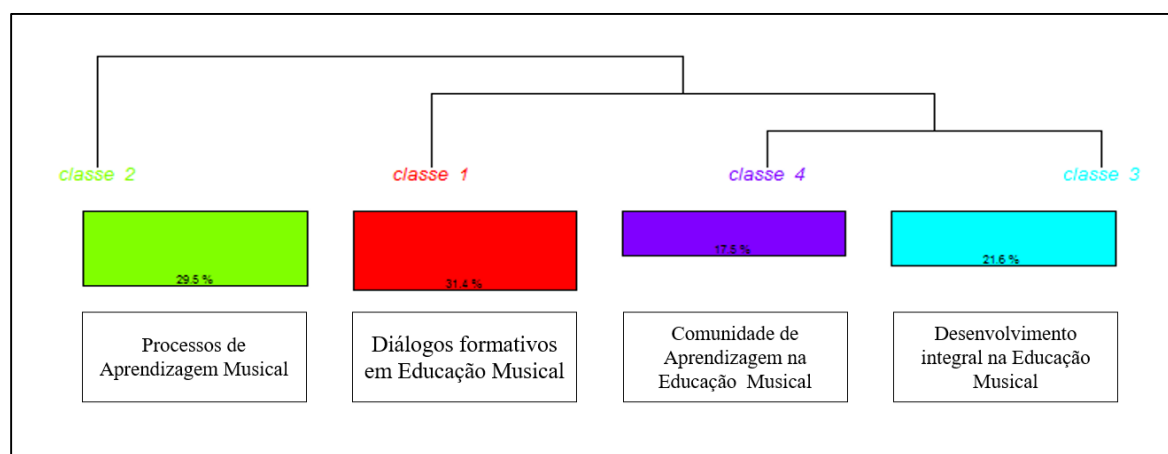
Após verificar essas relações entre as classes, realizou-se o procedimento de análise de cada classe, de forma separada. Inicialmente, realizou-se a leitura de todas as palavras da classe,



seguida da análise dos arquivos que apresentavam todos os segmentos de textos (ou seja, pequenos trechos das entrevistas) presentes naquela classe. Isso permitiu compreender quais os sentidos presentes nas relações entre as palavras daquela lista. Para facilitar esse movimento, registrou-se essas relações por meio de um mapa mental por classe e foi-se destacando os segmentos de texto que melhor representavam as relações entre essas palavras, nos contextos apresentados por suas narrativas.

Somente a partir desse movimento, as classes foram nomeadas, como pode ser observado na figura 18:

**Figura 18** – Temáticas das Classes de Palavras



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2020).

As palavras que mais se destacam na Classe 2 estão profundamente ligadas aos “**Processos de Aprendizagem Musical**”, como: música, aprender, som, criança, ouvir, perceber, ensinar, tocar, corpo, aprendido, violão, ritmo, escutar, cantar, instrumento, ler e VOZ.

A Classe 1, denominada “**Diálogos formativos em Educação Musical**” apresenta palavras que estão diretamente ligadas à formação de professores, à graduação, aos processos formativos que acontecem na escola e de que forma estas formações estão contextualizadas às diferentes realidades escolares. São palavras desta classe: orientador pedagógico, formação, área, dever, graduação, dentro, orientação, história, precisar, pensar, realidade, apoio, professor, espaço, arte e secretaria de educação. Nesta classe ainda a palavra “Orientador Pedagógico” aparece no topo, demonstrando que a função deste gestor é condutora de ações significativas para a aprendizagem musical e para o desenvolvimento de processos formativos transformadores.

As palavras que aparecem em maior tamanho e no topo da Classe 3, denominada **“Desenvolvimento integral na Educação Musical”**, são “aluno” e “envolvimento”. Essas palavras estabelecem relação direta com a aprendizagem significativa, pois colocam o aluno como centro da prática educativa. Também fazem parte dessa classe as palavras feliz, aula, coral, ficar, regular, gostar, participar, grupo, dinâmica, perguntar, passado, motivo, comportamento, sensacional e diminuir.

A relação apresentada entre as palavras “aluno” e “envolvimento” suscitam a reflexão sobre as teorias de aprendizagem cognitivistas que surgiram no início do século XX à luz de referenciais como Piaget (1970), Vygotsky (1934), Ausubel (1982), que apontam que o aluno é parte ativa da construção de seu conhecimento. A Educação Musical, a partir do começo do século XX, também traz novas propostas que apontam influências do desenvolvimento das áreas de educação, psicologia, filosofia e sociologia. A Educação Musical do início do século XX é alicerçada pelos pensamentos de alguns nomes como Dalcroze (1909), Kodály (1937), Suzuki (1969) e Orff (1954), que refletem uma educação voltada para os processos de aprendizagem e para a sistematização do ensino de música baseado em metodologias ativas. Entretanto, na segunda metade do século XX, os educadores musicais ampliam essa perspectiva, colocando o educando no centro do processo de aprendizagem, oportunizando espaços de criação individual e coletiva e dialogando com os processos composicionais e experimentais musicais de compositores de seu próprio tempo. Alguns desses educadores são: Keith Swanwick (2003), Boris Porena (1972), George Self (1967), John Paynter (1970), Chefa Alonso (2008) e Murray Schafer (2018).

Quanto à Classe, 4, denominada **“Comunidade de Aprendizagem na Educação Musical”**, a palavra que mais se destaca é “apresentação”. Esta palavra carrega múltiplas interpretações dentro das pedagogias musicais e se expande quando ampliamos a discussão para as teorias de aprendizagem do início do século XX. A palavra “apresentação” tem sido, muitas vezes, alvo de crítica dos educadores musicais da segunda metade do século XX, pois remete-se a uma Educação Musical voltada para práticas conservatoriais, que só focavam o ensino de Música para o domínio técnico de instrumentos musicais e para a performance artística com repertórios musicais hegemônicos e europeus. Outro ponto que a ser discutido é que a palavra “apresentação” aparece no topo de palavras, e as palavras que estão abaixo e interligadas na mesma classe são: mãe, acompanhar, comunidade, pai, parceria, organizar, participar, assistir, cidade, ônibus, projeto, ensaio, envolver, festa e levar. Esta relação entre as palavras denota uma questão voltada para o sentido de Comunidade de Aprendizagem, em que um dos pilares

principais é o envolvimento das famílias em ações promovidas nas escolas voltadas para a melhoria dos resultados de aprendizagem a partir dos princípios da equidade e da coesão social.

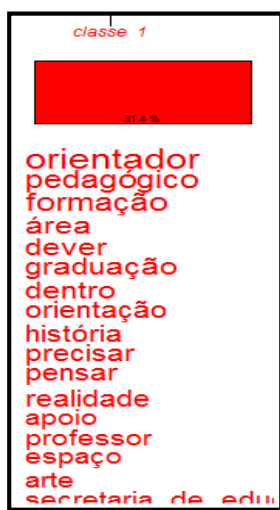
A seguir, apresenta-se a análise de cada uma das Classes, considerando as narrativas dos entrevistados presentes em cada uma delas e os desenhos elaborados por eles.

### 5.1 Classe 1: Diálogos formativos em Educação Musical

A análise desta classe possibilita iniciar a investigação das representações sociais da aprendizagem musical de professores e gestores, identificando como os processos formativos que acontecem na escola e os proporcionados pela Secretaria de Educação, influenciam no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na construção de tempos e espaços da escola para aprendizagens musicais significativas.

Duarte e Mazzoti (2006, p.1290) discorrem que “a abordagem das representações sociais investiga e apreende os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo”. Essa interpretação se estabelece devido a observação de que a palavra “Orientador Pedagógico” é a mais presente nesta Classe, como pode ser observado na figura 19.

**Figura 19** - Classe 1.

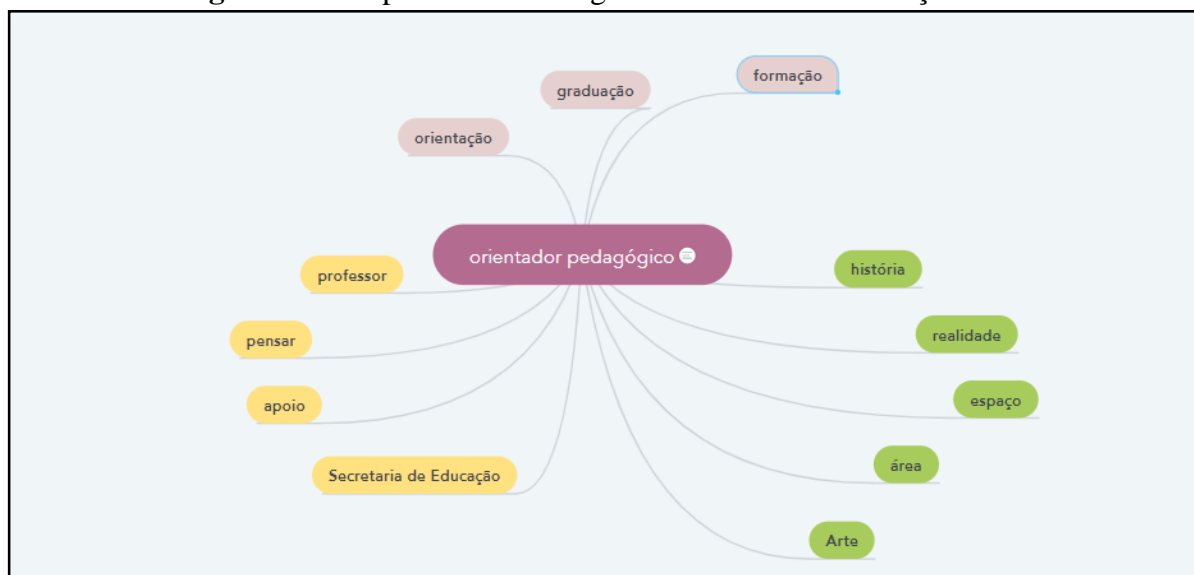


**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2020)

Ao analisar os segmentos de texto dessa classe, considerando a relação entre as palavras expostas na figura 18, verificou-se que o orientador, dentro de suas funções, se torna um articulador ou, até mesmo, um catalisador de ações que estão diretamente ligadas à escola, como

pode ser destacado nas palavras “formação”, “pensar”, “professor”, “apoio”, “espaço” e “realidade”. Essa relação entre as palavras pode ser observada na figura 20.

**Figura 20** - Mapa Mental Diálogos formativos em Educação Musical



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2020)

No mapa mental é possível visualizar as frentes de trabalho do Orientador Pedagógico, destacadas pelos entrevistados e agrupadas nessa Classe pelo IRaMuTeQ. Elas se aproximam dos contextos que abrangem a aprendizagem musical em tempos e espaços nas escolas em que o Projeto em estudo é desenvolvido. Muito embora exista o uso de cores diferentes para criar uma imagem de territórios em que o Orientador se move (suas frentes de trabalho), o que ficou evidenciado pelas narrativas, tanto dos professores quanto dos próprios orientadores, é que estes territórios precisam se entrelaçar de maneira dialógica e dinâmica.

Antes de discorrer sobre o que os entrevistados mencionaram sobre a atuação do Orientador Pedagógico, é preciso compreender qual é a sua atuação na rede municipal em estudo e, de forma mais específica, qual o seu papel em relação ao Projeto de Educação Musical/Canto Coral.

Há dois tipos de Orientador Pedagógico na rede municipal em estudo: aquele que atua na escola e o que atua na Secretaria de Educação. Ambos possuem, como uma de suas atribuições, planejar e coordenar as atividades realizadas no HTC.

Em relação ao Projeto de Educação Musical/Canto Coral, existe um Orientador Pedagógico que trabalha exclusivamente com os professores de Música do Ensino

Fundamental, segundo a portaria 191/SEC/2018. É realizado um HTC de forma contínua, duas vezes por semana, com encontros de 2 horas e 30 minutos cada um.

Já para os professores de Música da Educação Infantil, a organização é diferente: eles fazem o HTC na escola com um Orientador Pedagógico que não é especialista em Música. No entanto, ao longo do ano, recebem convocações da Secretaria de Educação para participarem de formações específicas de Música dentro do contexto da Educação Musical, sob orientação do Orientador especialista na área.

Nesse sentido, ao analisar os segmentos de texto dos entrevistados agrupados na Classe 1, foi possível verificar que os entrevistados relacionavam a palavra “Orientador Pedagógico” às dimensões de: (i) Identidade docente; (ii) Formação para professores; (iii) Formação para orientadores; e (iv) Ações pedagógicas contextualizadas, como descrito a seguir.

#### **(i) Identidade docente:**

Os entrevistados mencionaram aspectos de suas trajetórias profissionais, descrevendo momentos importantes de suas histórias de vida, como o início da carreira, por exemplo.. Esta retomada é relevante para compreender como foi se construindo a formação desses docentes que, mesmo em cargo de orientador, trazem uma história de vida como professores. As memórias de contextos escolares e de contextos de aprendizagens em diversos tempos e espaços se constituem parte da composição das **identidades docentes**, ou seja, da atuação profissional desses orientadores.

Esse relato das trajetórias pode ser observado nas narrativas dos Orientadores 17, 21 e 24:

Trabalho na escola\_24, sou **orientadora** pedagógica há 3 anos e tenho 45 anos [...] eu comecei fazendo magistério sempre quis ser professora, minha mãe também era professora e diretora depois eu engravidei parei 1 ano e retornei (Orientador 17).

De repente, a diretora me chamou para ser **orientadora** pedagógica e então desenvolvemos muitos projetos com a escola, deu muita repercussão com a mídia (Orientador 21).

Fui escolhida para ser **orientadora** pedagógica do estado e como não eram minhas turmas, ampliamos esse projeto para a escola inteira. Foi muito bom, no mesmo ano eu entrei na prefeitura e acabei acumulando cargo. Eu percebi o quanto era difícil essa parte de acumular cargo (Orientador 24).

As falas dos Orientadores destacam caminhos percorridos na docência e retomam memórias vinculadas ao conhecimento de si mesmos, ou seja, para desenvolver a

profissionalidade são necessárias múltiplas competências, que estão relacionadas ao contexto escolar e a autorreflexão. De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 119), “Existem outros tipos de conhecimentos importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina.”

Tardif e Raymond (2000, p. 210) observam que “[...] o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

No grupo de participantes da pesquisa este tempo é extenso, pois são professores e gestores que já possuem entre 10 e 20 anos de carreira. São pessoas que já vivenciaram muitos papéis na Educação e muitos até passaram por diferentes segmentos e cargos nas instituições em que trabalharam.

No que tange os conhecimentos musicais dos Orientadores que atuam nas escolas, foi possível observar que muitos não tiveram experiências vinculadas a aprender música, nem de maneira formal e nem de maneira informal. Ainda se percebe que a maior parte deles não teve nenhuma disciplina na graduação em Pedagogia que contemplasse o ensino de música, como pode ser observado nas narrativas dos Orientadores 19 e 20:

Não foi suficiente, mas foi considerado e eu aprendi música na faculdade. Nós como **orientadores** não temos acesso a isso não, consigo dar o suporte necessário para um projeto [...]. Deveria ter mais encontros (Orientador 19).

Da minha formação em Música, na faculdade nenhuma, nem lembro se foi falado sobre, sinceramente eu não me recordo, mas acho que não teve [...]. Eu me formei em 2005, não lembro, nada significativo, de verdade assim, ele deve ter aparecido, mas algo muito teórico e só teórico, não me lembro de nenhuma prática (Orientador 20).

As representações sociais vão sendo construídas a partir das experiências adquiridas ao longo da vida. Se não é oportunizado a experiência de aprender algo essencial como a Música, não há processos de internalização que façam o sujeito fomentar esta área de conhecimento em seus contextos escolares de forma comprometida e não apenas mecanizada ou de maneira intuitiva. Sobre isso, Duarte e Manzotti (2006, p. 1291) apontam que “[...] desta perspectiva, a abordagem das representações sociais apoia-se nas teorias sobre o processo de conhecer, nas quais as pessoas são ativas produtoras de seus saberes e conhecimentos. O conhecer faz-se por meio do processo de assimilação e acomodação, tal como proposto por Piaget”.

Aprender Música está vinculado aos aspectos culturais de vida do sujeito, que segundo Nóvoa (2017), são parte constitutiva da formação docente quando evidencia três dimensões vinculadas ao processo de aprender a ser professor:

A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contato regular com a ciência, com a literatura, com a arte [...]. A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional [...] com um compromisso ético concreto com a educação de todas as crianças [...]. A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incertezas e imprevisibilidade. É evidente que temos que planejar nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas (NÓVOA, 2017, p. 1.122).

### (ii) Formação para professores:

Em suas narrativas, os entrevistados demonstram reconhecer o Orientador em seu papel de **formador de professores**. No entanto, eles entendem que a formação efetiva quanto ao ensino de música é aquela que acontece por meio da Orientadora especialista da área de Música, como pode ser observado a seguir:

No Projeto, muito do que foi feito para que esteja em tantas escolas e funcionando bem, parte muito mais da **orientadora** e dos professores que fazem parte do projeto do que de outras instâncias que estão acima do Projeto (Professor 6).

Na música, eu comecei desde pequena tocando violão. Meu pai tocava viola, tocava música de raiz, todo mundo lá em casa canta, meus nove irmãos. Tudo o que eu aprendi de música foi nas minhas formações, com a minha **orientadora** (Professor 2).

[...] eu costumo dizer, já falei para você um monte de vezes, que eu tenho a melhor **orientadora** de ensino que eu já tive em todos os meus 20 e tantos anos de educação (Professor 4).

A Orientadora especialista da área de Música é a pesquisadora. O lugar de fala da pesquisadora é de muitos vínculos com os professores, mas ao mesmo tempo existe uma hierarquia que pode levantar questionamentos sobre a veracidade de suas respostas. Para evitar esta situação, outras perguntas foram realizadas, pois o foco não era somente o trabalho da Orientadora especialista e sim, como a aprendizagem musical ocorre em tempos e espaços escolares de forma significativa. Nesta perspectiva os professores 2 e 8, por exemplo, demonstram uma postura crítica:

[...]pensando nas condições, [...] não é só deixar um **orientador** fazer com que o Projeto aconteça. A gente sabe muito bem que várias coisas são necessárias e essas necessidades não são vistas, não são levadas em conta (Professor 8).

Uma das nossas discussões é que a nossa **orientadora** está com muitas demandas e muitas vezes acaba devendo na parte pedagógica para atender a Secretaria de Educação, essa é a nossa maior preocupação (Professor 2).

Os professores compreendem a formação como um espaço importante no trabalho que desenvolvem e, por terem esta compreensão, exigem, de forma legítima, que a Orientadora especialista exerça seu papel em sua inteireza. Os professores, no início do novo formato do Projeto, em 2016, tinham o acompanhamento mais direto de suas práticas por parte da Orientadora, mas com as mudanças de gestão política, o formato foi perdendo força devido as demandas que a Secretaria de Educação estipulou, focada em resultados mais imediatos de elevação de índices de IDEB.

Muitos horários de formação foram substituídos por palestras de diversas áreas, por ações voltadas para eventos e a Orientadora especialista passou a dividir as formações do Ensino Fundamental com as formações da Educação Infantil, voltadas para os pedagogos que trabalham dentro do bloco de Música, que faz parte de um Programa que une Música e Literatura. A gestão atual assume uma postura vinculada ao neotecnicismo (FREITAS, 2012), desenvolvido no contexto neoliberal, em que a sociedade se encontra imersa. A oferta de formações se torna vinculada a parcerias com o setor privado, o que muitas vezes não contempla as necessidades formativas dos professores.

[...] a concepção de formação é entendida como uma atividade humana que busca a transformação do mundo natural, social e humano. Essa atividade contém dimensões que se relacionam com a apropriação do conhecimento-atividade de caráter teórico e as vinculadas ao transformar, à ação e à objetivação- atividade prática (BARROS *et al*, 2020, p. 310).

Os professores carregam em suas falas discursos convictos de que a eficácia de seu trabalho, promovendo espaços para aprendizagens significativas, depende de uma reflexão sobre suas ações, que devem ser discutidas nos horários de HTC. Os professores compreendem também que a formação por ela mesma não resolve os problemas que surgem, isto ocorre devido os múltiplos fatores que se articulam e que acabam limitando a atuação nas escolas.

Essa articulação está relacionada com as representações sociais da aprendizagem musical dos orientadores da escola, que, muitas vezes, se tornam instrumentos de ações imediatistas e fragmentadas, que não contemplam o desenvolvimento integral, priorizando a atenção para as



aulas do Ensino Regular, onde existe uma estruturação e organização muito maior para promover o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

### (iii) Formação para orientadores:

Os entrevistados também mencionaram sobre a necessidade de **formação** sobre o ensino de música **para os Orientadores Pedagógicos** que estão na escola. De acordo com os relatos, são poucos os Orientadores que tiveram acesso a uma educação que contemplasse o ensino da Música. Desta constatação, acredita-se que as formações de Música precisam acontecer para os Orientadores Pedagógicos. Algumas formações já vêm acontecendo, mas de uma forma esporádica, sem a intencionalidade voltada exclusivamente para a linguagem musical. Isto é observado na fala dos Orientadores 22 e 26:

Vocês estavam lá, começava sempre com uma música para quebrar o gelo, mesmo que a formação não fosse específica de música todos os **orientadores** estavam lá e isso é muito válido muito legal (Orientador 22).

Eu sei que existem **orientadores** que não gostam. Eu me envolvo eu gosto de participar, às vezes eu penso em trazer uma proposta dessa forma no HTC como vocês fazem (Orientador 26).

Esses segmentos de texto desvelam representações sociais referentes ao espaço da Música na escola. O Orientador 22 aponta que, muitas vezes, a Música não aparece nas formações como uma área de conhecimento que precisa ser contemplada, mas sim como um momento de descontração, que denota uma representação social voltada para a Música de entretenimento.

A música carrega fortemente essa função de entreter, que, muitas vezes, é esvaziada de reflexão, de criticidade, e não tem o objetivo de produzir uma experiência estética que suscite pensamentos filosóficos, que contribuam para a formação humana dentro e fora do contexto escolar. De acordo com Adorno e Horkheimer (2006), existe uma música sancionada por setores administrativos culturais, que investem e mantêm aceso o mercado da música de entretenimento. Essa música, que é fruto de um produto, de um pensamento capitalista, retroalimentado pela indústria cultural, opõe-se às propostas em educação musical que acreditam no poder criativo, investigativo e na potência transformadora da Música, quando pensamos em desenvolvimento integral do sujeito.

Os orientadores ainda não estabelecem relação dialógica e interdisciplinar da Música com as demais áreas de conhecimentos, ou não se mobilizam para que isto aconteça. Sobre isso, Fonterrada (2015, p.191) afirma que “[...] a música pode interagir com outras disciplinas,

diminuindo o fosso existente entre as linguagens expressivas e as outras áreas, desde que enfraquecida pela condição de entretenimento e lazer, perdeu seu espaço na escola e na educação em geral”.

Os desenhos dos Professores 1, 3 e 10, representados na figura 21, explicitam e corroboram os pensamentos de Adorno e Horkheimer (2006), trazendo uma representação social da aprendizagem musical que se traduz em leitura de mundo, ou seja, em ampliar a consciência de si, do outro e de mundo por meio da consciência sonora, que, conseqüentemente, desencadeia processos de aprendizagem, que transcendem a música em si mesma e refletem uma busca para um desenvolvimento humano com infinitas possibilidades e encaminhamentos pedagógicos e do campo da prática musical.

Todavia, esses desenhos se opõem as falas dos Orientadores 22 e 26, ressaltando suas representações sociais da aprendizagem musical ancoradas em uma cultura do entretenimento e de que a música é uma área de conhecimento desvalorizada no contexto escolar da Educação Básica.

**Figura 21** – A aprendizagem musical como leitura de mundo.



**Fonte:** Desenhos elaborados pelos Professores 1, 3 e 10.

No desenho elaborado pelo professor 10 há indícios de que a representação social do professor sofreu transformações, já que existe um registro com as palavras “antes e depois”, separadas em duas colunas. Na primeira coluna, o professor mostra que anteriormente sua percepção da aprendizagem musical era voltada para a dimensão restrita de aprender canções, como ele mesmo registra em palavras no desenho. Já na coluna que representa o “depois”, o professor descreve o próprio mundo, voltando-se para a escuta, que proporciona a ampliação dos universos sonoros e de repertórios musicais, que conseqüentemente tornam as experiências musicais significativas para os alunos.

O Orientador 26 destaca que muitos orientadores não gostam da formação de Música. Este sentimento se conecta com as representações sociais da aprendizagem musical que foram construídas por muitos Orientadores, que muitas vezes tiveram experiências empobrecidas, voltadas para a cultura de massa, como salienta o Orientador 25.

Temos muito o que melhorar no ensino da arte dentro das escolas, primeiro porque falta muito conhecimento. Isso está presente no professor específico. Como **orientadora**, sinto que isso não é uma questão individual, mas sim do grupo, da escola (Orientador 25).

Alguns orientadores reconhecem as lacunas de suas respectivas formações em relação à Música e à Arte num contexto maior. Nesse caso, a continuidade das formações é um ponto que a Secretaria de Educação poderia investir, pois alguns Orientadores percebem essas lacunas e percebem o problema como uma questão coletiva do grupo.

#### **(iv) Ações pedagógicas contextualizadas:**

Por fim, os entrevistados mencionaram a relação existente entre o Orientador Pedagógico e as “**Ações pedagógicas contextualizadas**”. Para eles, os orientadores das escolas poderiam estabelecer parcerias com o orientador especialista de Música e com os professores de Música.

A partir das entrevistas, os Orientadores das escolas foram propondo ações que poderiam contribuir com o Projeto de Educação Musical e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos alunos. Alguns professores também se manifestaram, dizendo que os Orientadores da escola precisam acompanhar mais o trabalho do Projeto, como pode ser observado nas narrativas dos Orientadores 27 e 18 e do Professor 4:

Enquanto **orientador**, enquanto formador, acho que seria legal, havendo a possibilidade, eu sei que é difícil porque eles transitam entre diferentes escolas, mas se houvesse a oportunidade de o professor do coral participar de um HTC, ou dar um HTC informativo para o corpo docente (Orientador 27).

Eu acho que já conseguiu muito, uma coisa boa que não tinha antigamente era um **orientador** de música (Orientador 18).

Não sei se é por medo de não conhecer a disciplina de música, não conhecer música, uma das **orientadoras** [...] ia na sala, ia ver, comentava, foi a única que falou do desenvolvimento das crianças (Professor 4).

O Orientador 27 destaca que seria necessário que o professor falasse sobre o seu trabalho para o corpo docente em horário de HTC, para que todos conhecessem melhor o Projeto. Essa fala surge da reflexão sobre a falta de articulação do Projeto de Música com os outros projetos e metas da unidade escolar.

Já o Orientador 18 aponta que nos formatos anteriores do Projeto não havia um Orientador específico da área de Música e que isso, para ele, reflete um ganho para a rede municipal em estudo e para o desenvolvimento desta área.

O Professor 04, por sua vez, relata que a maior parte dos Orientadores das escolas não acompanha o trabalho dele, o que denota uma falta de preparação e de valorização em relação ao trabalho referente ao Projeto de Música. O professor cita uma orientadora que acompanhou o trabalho e que pode perceber o desenvolvimento dos alunos, reforçando a ideia de que essa atitude é importante, tanto para o professor quanto para o aluno, no sentido de manter um processo dialógico e de reconhecimento do ensino de Música na escola. O professor, no decorrer de sua entrevista, aponta que esta orientadora tem um filho que é músico e que talvez isso a tenha despertado para estabelecer uma comunicação mais próxima com o professor.

Por meio desse levantamento, observa-se que as representações sociais da Orientadora sobre a aprendizagem musical foram construídas por uma experiência diferenciada, de convivência com um filho que é músico. Esta Orientadora desenvolveu um trabalho interdisciplinar em sua escola com o apoio dos professores de Música e do professor generalista, que se destacou na Secretaria de Educação, pois apresentou dados de avanço na aprendizagem em matemática a partir das aulas de Música.

Nesse sentido, percebe-se que as representações sociais sobre a aprendizagem musical de Orientadores influenciam diretamente no desenvolvimento do trabalho do professor e, conseqüentemente, em ações que promovam aprendizagens significativas em música dentro do ambiente escolar. Isso reforça a ideia da dimensão supracitada que aborda a questão da formação do Orientador de escola em relação ao Música, e que esta formação precisa partir da experiência e não somente de uma formação teórica e informativa. Sobre isso, Larossa (2002) destaca que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece... a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (LAROSSA, 2002, p. 21).

É possível observar que as informações que os Orientadores vão adquirindo ao longo do tempo constroem representações sociais da aprendizagem musical, o que deveria ser feito por meio de experiências do fazer musical e da experiência estética profunda.

## 5.2 Classe 2: Processos de aprendizagem musical

A análise desta classe (2) está ancorada na relação que os professores e gestores estabelecem quando descrevem seus processos de aprendizagem em contextos musicais e não-musicais, dialogando com suas impressões e revelando representações sociais da aprendizagem musical de professores e gestores. As palavras que foram agrupadas pelo IRaMuTeQ na Classe 2 podem ser observadas na figura 22.

**Figura 22** - Classe 2



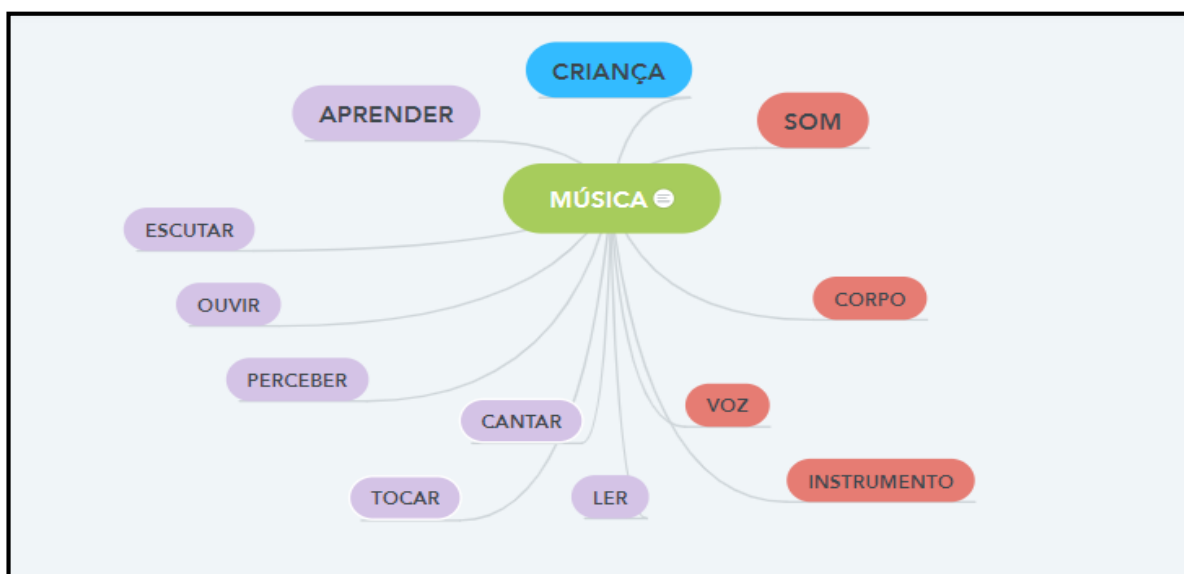
**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2020)

É possível observar que as palavras que mais se destacam nesta classe são: **música, aprender, som e criança**. Estas palavras principais são “indicadores” de como a aprendizagem

musical ocorre segundo professores e gestores. As palavras que seguem em uma escala hierárquica apontam dimensões do fazer musical que carregam, de forma intrínseca, algumas ações que refletem processos de aprendizagem da Educação Musical. Nesta classe, o fazer musical e seus processos emergem em verbos como: **ouvir, escutar, perceber, cantar, tocar e ler**. Estes verbos remetem-se a habilidades e competências e a uma estruturação do pensamento musical, que se manifesta dentro de um caminho que transita entre parâmetros curriculares, percepções pessoais e o reflexo de teorias, metodologias e abordagens do ensino de Música que se consolidaram a partir do início do século XX. Palavras como **corpo, voz e instrumento** se destacam como meios de expressão, como materialidades em Música.

Ao observar as relações existentes entre essas palavras nos segmentos de texto das entrevistas, elaborou-se o Mapa Mental, visualizado na figura 23.

**Figura 23** - Mapa Mental Processos de Aprendizagem Musical



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2020)

Os processos de aprendizagem musical se materializam centrados na relação do som com o educando/ser humano. No Mapa Mental a palavra criança prevalece fortemente por conter o universo em que o Projeto em estudo está inserido, ou seja, aponta a faixa etária em que professores e gestores participantes da pesquisa atuam dentro da Educação Básica: Educação Infantil e Educação Fundamental. Para os entrevistados, é nesse contexto de experimentação com as crianças que acontece a aprendizagem musical:

Eu vejo que a criança **aprende** através da curiosidade mesmo, do professor saber instigar a curiosidade da criança, questionando de onde vem o som, como é esse som, parece com o quê esse som, sons que fazem a criança dar risada, sons que fazem a criança ficar instigada. (Professor 10)

[...] os próprios alunos têm essa expectativa, mas aos poucos vamos conscientizando os alunos de que aula de música não é só tocar instrumento, é a escuta, é sentir a música, é ouvir o silêncio, tem várias maneiras de **aprender** e de ensinar música. (Professor 03)

Percebo que eles **aprendem** quando experimentam com o corpo e o som, quando eles percebem as notas por meio do solfejo corporal [...], eles têm que estar em movimento, eles precisam de movimento, tem que ser tudo no movimento, não usar muito a fala, usar poucas explicações. (Professor 11)

O professor 10 aponta que é preciso despertar a curiosidade dos alunos por meio da escuta atenta, propiciando um olhar investigativo para a matéria-prima da música, que é o som. Brito (2011) discorre que, dentro do trabalho realizado por Koellreutter (1998), há uma discussão acerca de um ensino de música que se torna padronizado e rígido quando se origina de padrões curriculares. Koellreutter (1998) defende que é preciso estabelecer critérios para decidir o que ensinar e que essa decisão tem como premissa iniciar o ensino de música respeitando contextos, momentos e observando o que os alunos querem aprender, quais são seus interesses.

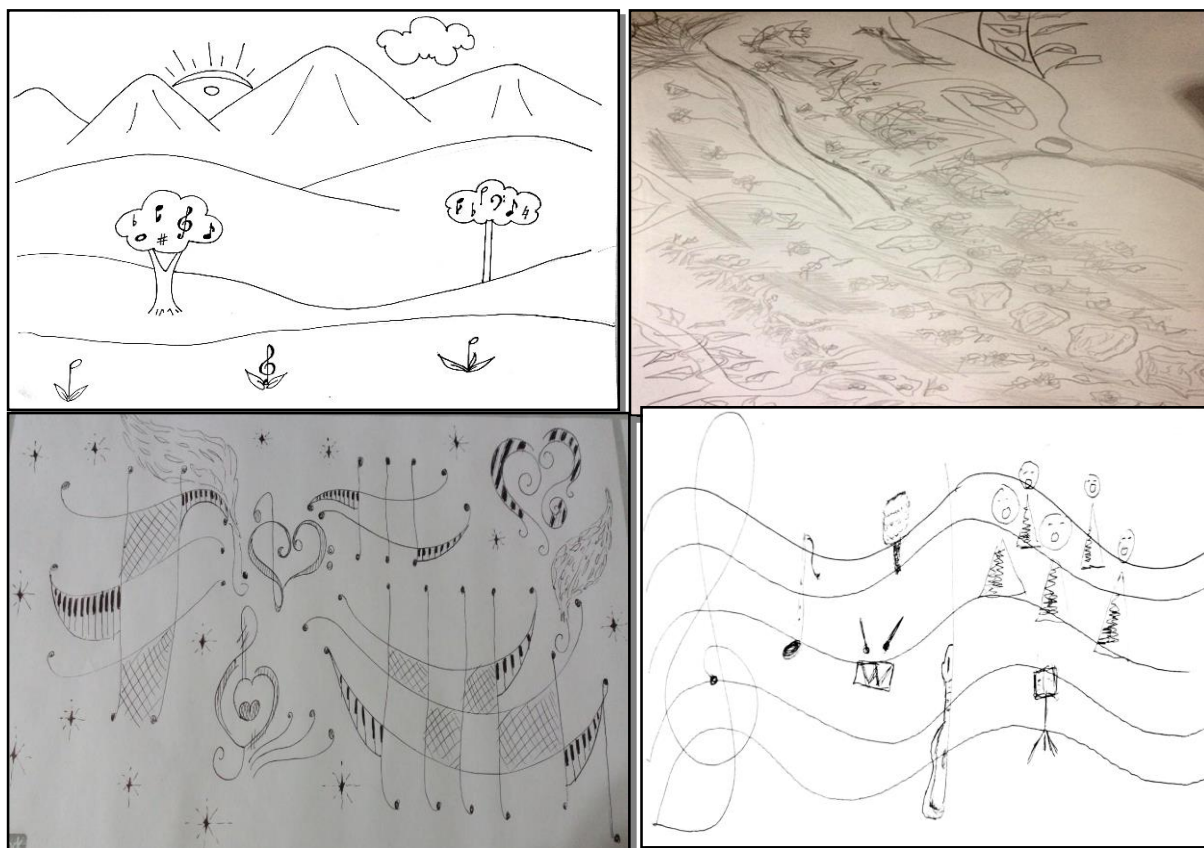
Schafer (1991) aponta a curiosidade como condição essencial para desenvolver o gosto musical, para suscitar a busca pelo que está escondido, pelo novo. Acrescenta a coragem como outro fator essencial para ouvir música, onde o indivíduo pode realmente passar por uma experiência profunda e se descobrir único em suas escolhas.

Acredito que as crianças **aprendem** experimentando saberes musicais, repertórios diversos, ritmos diversos, tendo acessos a elementos musicais. No meu trabalho, eu tinha a necessidade de trazer projetos que saíssem do óbvio, porque existe uma música de massa, nas mídias que não saem do senso comum. (Professor 05)

No segmento de texto do professor 05, é possível observar seu engajamento para explorar repertórios que saiam do senso comum e que estimulem o interesse dos alunos por novas sonoridades, constituindo um processo de construção de cada ser humano por meio dos sons.

Os desenhos a seguir também expressam essa compreensão sobre a aprendizagem musical.

**Figura 24** – A aprendizagem musical.



**Fonte:** Dados de pesquisa.

Ao observar os desenhos dos professores na figura 24, sobretudo os traços e as imagens criados por eles, é possível observar suas representações sociais da aprendizagem musical, que estão diretamente ligadas à exploração de caminhos e paisagens que mostrem novas sonoridades, seja por meio da produção vocal, inerente a prática do Canto Coral, seja por meio da experimentação de sons explicitados por instrumentos tradicionais ou pelo próprio ambiente.

Os desenhos revelam os próprios processos de aprendizagem dos professores e como foram se desenvolvendo ao longo da vida, o que, sem dúvida, impacta diretamente na forma como compreendem a aprendizagem musical de seus alunos.

Nos segmentos de texto dos professores 03,11 e 05 é presente a relação do corpo, do som e da escuta diversificada de repertórios. Educadores musicais do início do século XX, como Dalcroze e Orff, abordaram a relevância de uma aprendizagem musical que contemplasse o corpo e seu movimento, como forma de expressão e de percepção dos eventos sonoros. Esse olhar para o movimento corporal, que se inicia com Dalcroze, de acordo com Mariani (2013), está vinculado as contribuições das metodologias ativas, que dentro de um contexto histórico, trouxeram a temática da Educação Musical para o território da arte, alinhadas as correntes



estéticas do período e as descobertas realizadas na área da psicopedagogia. Os professores corroboram que a experiência musical que passa pelo corpo, se torna mais atraente para os alunos e oportuniza aprendizagem mais efetiva e significativa.

Os Orientadores Pedagógicos que atuam nas unidades escolares revelam concepções acerca da aprendizagem musical diversificadas, que são influenciadas por diversos fatores. Esses fatores são determinantes para a representação social que constroem acerca da Música e da aprendizagem musical:

Acredito que poderíamos fazer algo mais amplo. A música na escola tem que estar em tudo. Me lembro quando fiz vestibular, meu professor de matemática cantava todas as fórmulas e era muito mais gostoso de **aprender**. (Orientador 23)

Enquanto o aluno tem a possibilidade de ouvir, apreciar, de conseguir enxergar a melodia e a letra, o passo a passo de fazer uma música, ele estará **aprendendo**. Dessa forma deveria ser ensinado nas escolas. (Orientador 15)

A princípio a maioria das escolas têm o coral, então ali o aluno vai **aprender** a cantar, o ritmo, a tocar, mas acho que tem um lado dos professores que usam a música para melhorar a sua aula, como uma aula diferenciada. (Orientador 28)

É muito gratificante ver o aluno no palco apresentando e **aprendendo**, é algo muito importante como gestor o que o projeto faz pelos alunos, é muito lindo o vínculo que ele cria com a escola. (Orientador 24)

Nos segmentos de texto de alguns Orientadores Pedagógicos é possível observar que há o reconhecimento do valor da Música no contexto escolar. Mas existe um discurso que revela representações múltiplas. Alguns demonstram que a Música é uma linguagem que deveria ser mais explorada na escola, na perspectiva de apoiar a aprendizagem de outras disciplinas. A Música, desta forma é vista como ferramenta pedagógica, ancorada em um ensino tradicional e conteudista que visa somente a memorização de informações.

A Música é objeto de conhecimento, de acordo com os documentos oficiais do Ministério de Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular homologada em 2017. Mesmo com os documentos comprobatórios, é perceptível que alguns orientadores ainda carregam uma representação social da Música deturpada e que coloca a Música como subárea na Educação. Del Ben (2001) sugere que há uma confusão quando tenta-se justificar o ensino de Música nas escolas, “[...] sugere que a música não parece se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser

desenvolvidos por outros componentes curriculares.” (DEL BEN, 2001, p. 88). Esta colocação é observada na fala do orientador 24, que justifica a relevância do ensino de Música como forma de criação de vínculos e fortalecimento do sentimento de pertença em alunos em relação à escola.

Os orientadores 15 e 28 demonstram reconhecer alguns aspectos da aprendizagem musical, como o fazer musical, a apreciação e o conhecimento de elementos da linguagem musical. O fazer musical, tanto nos segmentos de texto de professores e de orientadores se limita ao campo da prática musical, voltada para a performance. Essa performance é abordada em verbos como tocar, cantar. A apreciação musical se destaca em palavras como apreciar e enxergar a melodia e a letra. Para Brito (2019), o fazer musical representa o ato de pensar música, explorando planos sonoros, que não se limitam somente a escuta e a reprodução, mas de um fazer que está entrelaçado a criação musical e suas respectivas reflexões.

O que se verifica é que a representação social da aprendizagem musical de professores e orientadores não contempla os processos de criação em Música. Estes processos, que são desenvolvidos por meio de improvisações e composições musicais, não aparecem nos segmentos de texto da classe 2. Os professores e alguns gestores citam que alunos precisam aprender de forma lúdica, oportunizando brincadeiras musicais, mas não deixam claro se essas brincadeiras são condutoras de processos de criação. Estes processos são determinantes para que a Música ocupe espaço dentro das unidades escolares, pois conectam a música ao cotidiano e como os educandos podem se expressar por meio da linguagem musical, dando sentido por caminhos alicerçados em práticas sociais.

A aprendizagem musical ocorre respeitando os contextos sociais e culturais em que as escolas estão inseridas. A aprendizagem musical não está isolada da vida. Fonterrada (2018) discorre que:

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2018, p. 117)

Este processo que suscita dimensões de si mesmo por meio de propostas de educação musical evoca a perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. Este aspecto será abordado de forma mais aprofundada no tópico a seguir.

### 5.3 Classe 3: Desenvolvimento integral na Educação Musical

A classe 3 aborda questões voltadas ao desenvolvimento pleno dos educandos. Esta análise surge das inter-relações em que professores e orientadores apresentam sobre seus processos de desenvolvimento profissional, de suas trajetórias de vida, de suas crenças e valores e que, ao longo de tempos e espaços, se tornam reflexos de como observam o desenvolvimento dos alunos no Projeto de Música em estudo. Estes reflexos se tornam condutores de suas práticas e de suas intervenções diante da aprendizagem musical e por meio dos segmentos de fala desta classe, evidencia-se que os alunos se desenvolvem de forma integral quando frequentam as aulas de Música.

As palavras que foram agrupadas pelo IRaMuTeQ na Classe 3 encontram-se na figura 25.

**Figura 25** – Classe 3.



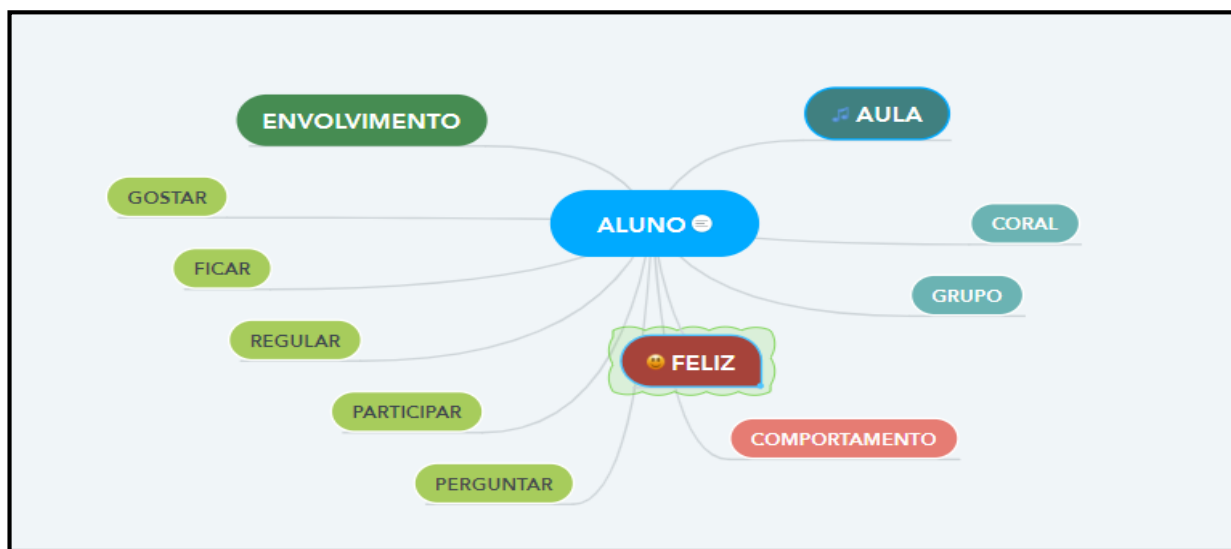
**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2020)

Nesta classe, as palavras que mais se destacam são: **aluno, envolvimento, feliz e aula**. Outras palavras aparecem imbricadas às principais em verbos que sugerem atitudes e ações: **gostar, ficar, regular, participar e perguntar**. Estes verbos se referem a atitudes diante da vida, emergem escolhas, áreas de interesse dos educandos e como as mesmas se comunicam com o desenvolvimento social, psicológico, emocional e intelectual dos educandos. As palavras que destacam o desenvolvimento social e emocional são: **feliz e comportamento**. O contexto escolar se manifesta na palavra aula e é marcado por uma identidade, que foi construída

principalmente em práticas de Canto Coral e do ensino coletivo de Música. Desta forma explica-se a predominância de palavras como: **coral** e **grupo**.

A análise dessas relações entre as palavras e, conseqüentemente, os segmentos de texto dos entrevistados na Classe 3 está expressa no Mapa Mental a seguir.

**Figura 26** - Mapa Mental Fundamentos Desenvolvimento Integral na Educação Musical



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2020)

O Mapa Mental procurou retratar a concepção de educação integral presente na Educação Musical, em que o aluno está no centro do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo perpassa por múltiplas dimensões que envolvem o desenvolvimento humano, dentre elas estão as dimensões: intelectual, física, emocional, cultural e social.

Os professores 1 e 2 explicitam suas ações direcionadas aos alunos, de oportunizar aprendizagens focadas em suas áreas de interesse, explorando metodologias e estratégias diversificadas. Percebe-se o engajamento dos professores para que a escola reconheça que a Música é um meio para alcançar o desenvolvimento humano.

O projeto ampliou meus conhecimentos em relação às metodologias e estratégias de aprendizagem, principalmente porque este trabalho é extracurricular, não é obrigatório, então temos que conquistar os **alunos** todas as semanas. (Professor 1)

[...] queremos que a escola perceba o desenvolvimento dos **alunos** por meio da música, no início foi bastante difícil para trabalhar no projeto Canto Coral, mas você foi me mostrando tudo que eu tenho de possibilidades para desenvolver meu trabalho nas escolas. (Professor 2)

Eu acho que fica na memória da criança, a música transforma, você consegue chegar mais nas crianças principalmente com esses **alunos** que têm mais dificuldade. É muito gratificante saber que eu consegui ajudar de alguma forma. (Professor 3)

O professor 1 destaca que existe uma preocupação em conquistar os alunos, e que para que isso aconteça, precisa pesquisar, observar o que motiva seus alunos para que eles voltem nas próximas aulas. Essa fala também denota uma fragilidade do Projeto em estudo, pois mostra que o vínculo funcional do aluno não se sustenta pela Instituição em que é desenvolvido, tendo um caráter de aula extracurricular. Na fala do Professor 1, também é possível observar um alinhamento à BNCC (BRASIL, 2017) dentro da perspectiva da educação integral.

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14)

Nos segmentos de texto dos Professores 2 e 3 é possível constatar um olhar para além das competências e habilidades do campo da Educação Musical, ou seja, para um desenvolvimento pleno por meio das aulas e propostas pedagógicas musicais. Essa perspectiva apontada nas falas desses professores demonstra uma preocupação com alunos que tem mais dificuldade e de como a Música pode colaborar em um movimento de transformação. Esta transformação que ocorre nos alunos é potencializada pela Música, de acordo com o professor 2.

Os orientadores das escolas, que conseguem acompanhar o Projeto, de alguma forma, em apresentações, em aulas ou até mesmo estabelecendo uma forma de se comunicar com os professores, conseguem perceber o desenvolvimento dos alunos não só referente à música, mas em relação à vida. Em seus segmentos de fala expressam que a experiência de aprender música provoca mudanças comportamentais positivas, levando a reflexão de que a aprendizagem pode ocorrer a partir do envolvimento dos alunos, de forma protagonista, colaborativa e que suscite discussões acerca da formação humana.

O tempo todo é articulado, não é aprender por aprender e nem ensaiar por ensaiar [...]o **aluno** pode ser cantor ele [...]se torna um cantor [...] eu enxergo além, não apenas um **aluno** na sala, eu vejo o indivíduo e o que ele precisa além de só adquirir conteúdo, essa sempre foi a minha visão. (Orientador 4)

Gostaria muito que todas as disciplinas todos os componentes curriculares fossem assim, dos **alunos** virem para escola querendo aprender, isso já

acontece principalmente no ensino em Arte. No caso do trabalho com o canto, a gente percebe claramente que os **alunos** chegam todos felizes. (Orientador 5)

Eu posso dar mil aulas falando sobre generosidade, sobre bondade, sobre cidadania, mas aí estou dando a oportunidade do meu **aluno** passar por um momento único, então para mim esse trabalho [...] é sensacional. (Orientador 7)

Porque é nítido o amor que eles têm pelo Projeto. Eu tenho um **aluno** que é extremamente quieto, mas quando chega no coral ele se transforma. Ele ri, ele conversa, é incrível. Então para mim a melhor resposta que temos dos **alunos** sobre o projeto canto coral é isso [...] quando participamos da vida deles fora da escola, vemos o quanto o coral faz diferença com relação a essas questões sociais e familiares na vida deles. (Orientador 10)

Os orientadores trazem a relação da palavra **aluno** com a percepção de que transformações sociais e individuais são escancaradas quando participam das aulas de Música dentro da modalidade do Canto Coral. O orientador 5 compara o ensino das disciplinas obrigatórias com as aulas de Música, se posicionando no sentido de que no ensino de Música e de Arte existe um interesse maior por parte dos alunos em aprender e que estar nestas aulas gera felicidade para eles. O orientador 7 diz perceber que a experiência de vivenciar a Música desencadeia atitudes essenciais ao ser humano como generosidade, bondade e cidadania.

Sobre isso, Koellreutter (1977, p. 39) afirma que

Somente um tipo de educação e ensino musical é capaz de fazer justiça social [...] aquele que aceita como função a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais [...] como um complemento estético aos vários setores da vida e da atividade do homem moderno.

O orientador 10 aponta que consegue perceber mudanças relacionadas a questões sociais e familiares em alunos que conhece melhor em ambientes fora da escola. Destaca que um dos alunos que participa do Projeto começou a se expressar mais no ambiente escolar, se tornando um aluno mais comunicativo e alegre.

As autoras Severino e Joly (2016) apontam para uma educação musical que contempla o desenvolvimento integral humano, que reafirmam o aspecto de uma educação musical humanizadora:

[...] aquela que agrega pessoas, que acolhe aqueles que têm desejo de fazer música; aquela que está presente no desenvolvimento das pessoas, construindo e ativando memórias afetivas e culturais, criando identidades,

permitindo que as pessoas através da música possam compreender o mundo e fazer parte dele. (SEVERINO; JOLY, 2016, p.20).

Esta forma de conceber a educação musical desencadeia processos em que a aprendizagem musical é parte de um todo. O desenvolvimento de habilidades e competências musicais é parte do processo que aos poucos vai se conectando as outras dimensões humanas que simultaneamente vão sendo contempladas.

Os segmentos de fala a seguir, dos professores 9 e 4 e do orientador 2, destacam a palavra **feliz**. Esta palavra surge contextualizada em situações do cotidiano escolar das aulas do Projeto de Música, na fala desses professores. Na fala do orientador 2 observa-se a palavra **feliz** relacionada a experiência musical como parte de um posicionamento de pessoas diante da vida.

Os alunos do coral ficaram tão **felizes**, foi demais o feedback era bem simultâneo, sempre gostaram muito e se sentiam desafiados por não ser tão formal, por não ter carteiras. (Professor 9)

Acho que as pessoas que se entregam a música são mais **felizes** tendem a reclamar menos, a refletir mais. A música tem uma possibilidade muito grande dentro do ser humano, em relação a vida em si. (Orientador 2)

[...] quando eu vou na sala para chamar eventualmente para ensaios extras, vejo que os alunos ficam **felizes** da vida. Porque esse tipo de aula de português e de matemática não tem mais sentido para eles. (Professor 4)

O professor 9 ressalta que os alunos ficam felizes quando são desafiados e quando vivenciam aulas que saem do padrão, ou seja, que saem de dentro de uma estrutura formal, com as carteiras enfileiradas. O professor 4 aponta que os alunos não conseguem ver sentido nas aulas que representam a educação formal em disciplinas como matemática e língua portuguesa. Esses professores explicitam que as situações cotidianas que ainda são reflexo de uma educação tradicional, firmadas em preceitos do século XIX, não atraem mais os alunos. Essa educação fragmentada em disciplinas, sem estabelecer relações com as demais dimensões, sem tornar o conhecimento uma prática social, não dialoga com os pressupostos da educação integral. Portanto, a música no contexto escolar, reflete o sentimento de felicidade para alunos, na representação social de professores e gestores.

Morin (2003) é categórico ao apontar as consequências desastrosas do ensino fragmentando que ainda se perpetua:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os

problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado: a decompor, e não a recompor, e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. (MORIN, 2003, p. 15).

O sentimento de felicidade surge na aula de música por representar um espaço em que os alunos podem se expressar, ser expostos a desafios e podem vivenciar a música longe das estruturas formais de carteiras enfileiradas.

Embora as representações sociais da música e da aprendizagem musical apareçam ligadas a sentimentos de alegria e de felicidade, de acordo com professores e orientadores, ela, na verdade, não é tratada como parte essencial da formação humana e do desenvolvimento pleno dos alunos. Estas representações sociais da aprendizagem musical para professores e gestores perpassam por todas as dimensões: intelectual, social, emocional, física e cultural.

As representações sociais dos orientadores para a aprendizagem musical afetam diretamente o trabalho do professor de Música. Nos segmentos de fala a seguir pode-se observar que o professor 2 tem uma devolutiva em relação ao trabalho que realiza por parte da equipe gestora. Já o orientador 14 percebe lacunas que refletem o ensino fragmentado:

Nas avaliações dos professores da escola percebem o desenvolvimento dos alunos em termos de autoestima, de interação, de socialização, de desenvoltura. Percebem que a **aula** de música reflete na aprendizagem dos alunos no ensino regular. (Professor 2)

Ela não se restringe apenas ao coral, porque senão fica aquele ensino fragmentado, porque para o professor a música é apenas no coral. A sala de **aula** não é lugar para música [...]. (Orientador 14)

O professor 2 tem apoio da equipe gestora, ou seja, o orientador da escola onde este professor trabalha consegue documentar, por meio de avaliações realizadas por todo o corpo docente, a relevância do trabalho realizado nas aulas de Música.

O Orientador 14 destaca a percepção fragmentada do conhecimento de professores do ensino regular. Nesta situação, o professor de música não dialoga com o corpo docente, por inúmeras razões, havendo a necessidade de se sistematizar ações que evidenciem o desenvolvimento dos alunos a partir das aulas de Música e que possam ser compartilhadas na comunidade escolar. Estas ações remetem a classe 1, onde aponta-se a necessidade de intervenções significativas por parte do orientador da unidade escolar.

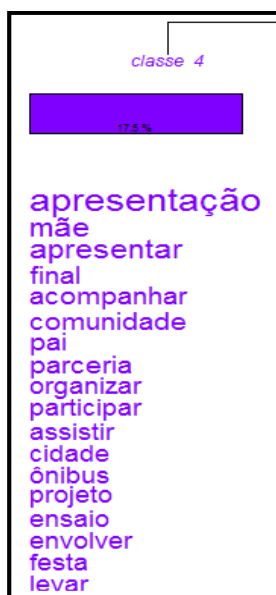


No que tange às intervenções significativas, aponta-se a necessidade da participação do corpo docente em ações colaborativas e interdisciplinares que contribuam para a desfragmentação do ensino, do conhecimento em ações centradas na aprendizagem do aluno.

#### 5.4 Classe 4: Comunidade de Aprendizagem na Educação Musical

A classe 4 foi nomeada como “Comunidade de Aprendizagem na Educação Musical” devido às palavras mais predominantes, destacadas na figura 27.

**Figura 27** – Classe 4.

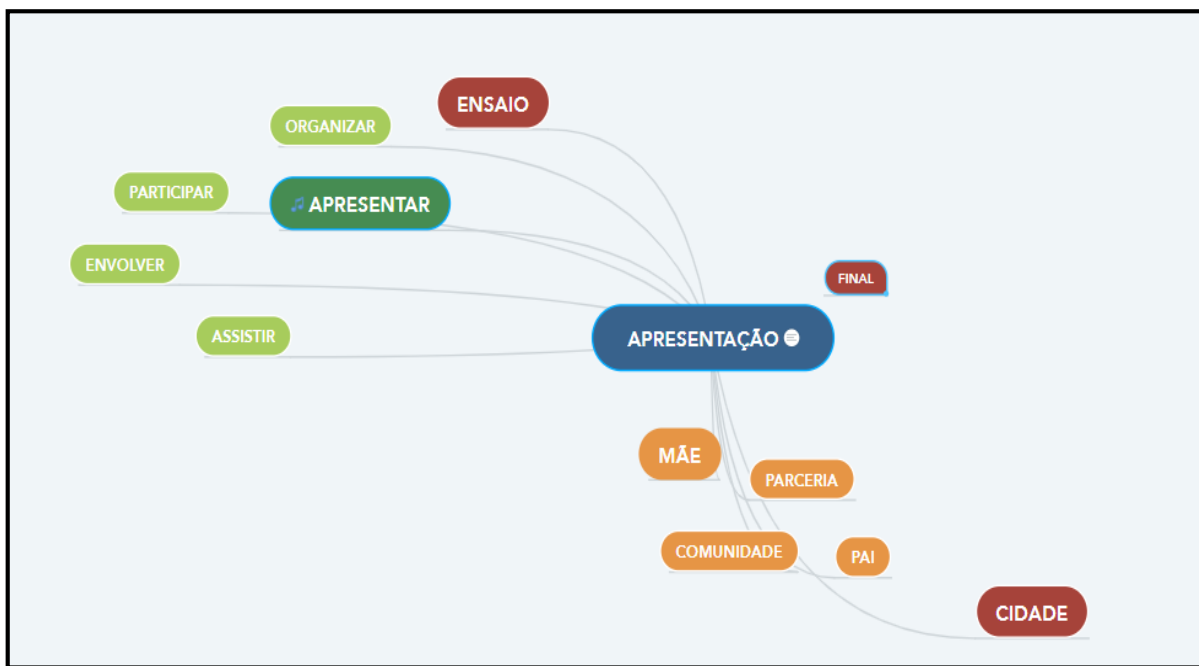


**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2020)

As palavras que mais se sobressaem nesta classe são: **apresentação** e **mãe**. As palavras que se seguem na hierarquia descendente ressaltam a “**apresentação**”, ou seja, desdobram-na em ações e atitudes que permeiam o ato em si: **apresentar**, **acompanhar**, **organizar**, **participar**, **assistir** e **envolver**. A palavra “**mãe**” se estende como representação das palavras que surgem como: **comunidade** e **pai**. Outras palavras desta classe evidenciam questões estruturais, organizacionais e de espaços físicos que desvelam trajetórias pessoais e profissionais de professores e gestores: **ônibus**, **ensaio** e **cidade**.

Observando estas palavras e como estão imbricadas, optou-se por trilhar um caminho de análise que explicita as potências e fragilidades acerca dos discursos e das representações sociais de professores e orientadores no que tange o sentido de “**apresentação**” no contexto da Educação Básica, como pode ser observado na Mapa Mental a seguir.

**Figura 28** - Mapa Mental Comunidade de Aprendizagem na Educação Musical



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2020)

A apresentação, no contexto do ensino de Música em tempos e espaços da escola, reflete uma prática voltada somente para a performance musical. Esta visão é criticada por Schafer (2018) quando afirma que ainda nos dias de hoje, pais e professores valorizam mais a música realizada em concertos de encerramento do ano, e que na maioria das vezes as músicas escolhidas para as apresentações não são produzidas e criadas por alunos e professores. As músicas escolhidas para momentos de apresentação representam uma cultura de reprodução e não de criação musical, e ainda não ampliam o repertório sonoro-musical dos alunos, pois esses momentos, muitas vezes, replicam somente a música da indústria do entretenimento. Segundo Brito (2003), a nossa educação musical é marcada por um modelo europeu instaurado durante o século XIX, que elaborou uma formação musical diferenciada para os que se tornariam intérpretes e para os que se tornariam compositores.

Nos segmentos de texto da classe 4 não é possível perceber quais foram os repertórios trabalhados, se havia qualidade ou não, se havia somente a reprodução de obras da indústria do entretenimento. Mas os segmentos apontaram para processos de aprendizagem que englobavam a participação e sensibilização da comunidade escolar. Esses processos culminavam em apresentações. A comunidade escolar citada abrange professores de música, professores de outras disciplinas, mães, pais, equipes gestoras, entre outros.

Nesta perspectiva, onde há processos colaborativos e envolvimento familiar pode-se vislumbrar princípios de comunidades de aprendizagem. A palavra apresentação em primeiro aspecto traz a sensibilização e participação de professores de outras disciplinas, possibilitando trocas e a conscientização das potencialidades da Música dentro das unidades escolares.

[...] ano passado tivemos uma **apresentação** para os professores, o professor 4 organizou, e é interessante mostrar às pessoas o que está sendo trabalhado também. Então, fizemos algo direcionado aos professores. A **apresentação** foi excelente, foi tudo muito bem organizado, um professor chegou a se emocionar e foi muito interessante porque, a partir disso, o olhar de alguns professores com relação ao projeto mudou. (Orientador 4)

Era uma festa, a comunidade valorizava, os pais e a comunidade. Os professores ficavam tão felizes e comprometidos com a **apresentação** que chegava a ser maior que a da rede, e nós apresentamos muito. (Orientador 13)

Nos segmentos de texto acima, notamos que a apresentação representa um processo de valorização do ensino de Música, e esse processo nasce da socialização das práticas em música por meio de apresentações com os professores que fazem parte do corpo docente da unidade escolar. Neste contexto, contempla-se princípios de comunidades de aprendizagem quando a música se apresenta como prática social que considera a escola como uma instituição cultural, que oportuniza espaços de diálogo, de ações colaborativas entre todos os atores da escola, com objetivo de oferecer educação de qualidade para crianças e jovens.

Estas percepções apontadas nas falas dos orientadores 4 e 13 denotam que ações voltadas para o compartilhamento das práticas dos professores de música afetam e provocam mudanças na representação social da aprendizagem musical dos próprios orientadores e dos professores a quem essas ações/apresentações são direcionadas. O orientador 13 destaca o envolvimento e comprometimento do corpo docente, e conseqüentemente como esta ação impactava toda a comunidade, incluindo as famílias. Ainda descreve que as apresentações se tornam constantes e assim se tornam parte da cultura da escola.

De acordo com Pacheco (2012), o processo de formação está relacionado ao sentido de corresponsabilização, que desconstrua a ideia de ética individualista, instaurada pela modernidade e que busque caminhos para uma Educação transformadora. Esta corresponsabilidade expande a visão que orientadores e professores têm de seus alunos, no sentido que toda a comunidade escolar é responsável pelo desenvolvimento pleno dos estudantes.

Em relação a participação de familiares, observa-se potencialidades conduzidas dentro da perspectiva de comunidades de aprendizagem.

Tivemos algumas **apresentações** até de orquestra, e que não foram muito planejadas, foi acontecendo aos poucos, houve algumas doações de instrumentos por parte dos pais e de alguns professores. (Professor 12)

Tem alguns pais que são envolvidos com apresentações musicais, principalmente porque a escola é bem próxima a uma igreja então, eles já têm esse hábito de fazer algumas **apresentações** em igreja. Os próprios alunos já estavam querendo dar um jeito de fazer uma **apresentação** e chamar esses pais para tocar. (Professor 6)

Existe uma parceria efetiva com os pais nas **apresentações** externas. É uma parceria enorme de mães e pais, que ajudam na parte organizacional dos alunos, com lanche, ônibus, lista de presença e autorização de saídas. Tem pais parceiros que tocam instrumentos e se envolvem indo fazer uma **apresentação** com os corais [...]. (Professor 1)

Trabalhar a luz de princípios de comunidade de aprendizagem exige ousadia, corresponsabilidade e a abertura da escola para que os pais participem dos processos de aprendizagem dos alunos. Nos segmentos de texto acima, pode-se observar que o sentido de “**apresentação**” se expande para processos colaborativos entre professores de música, professores de outras disciplinas e famílias. O professor 12 revela em sua fala que a construção das ações vai acontecendo, considerando as oportunidades, pensando em apresentações como momentos culturais em que os alunos possam ampliar repertórios com a vinda de uma orquestra para a escola. Considera importante também a participação de pais para ampliar o acervo de instrumentos musicais para os alunos, contribuindo com doações para a escola.

O professor 6 tenta se aproximar do contexto cultural musical do entorno da escola, pensando em práticas pedagógicas que dialoguem com cultura do bairro, com os saberes que os pais possam compartilhar com seus alunos. Além de tudo, é possível perceber no professor uma postura de tolerância em relação a origem dos saberes musicais de alguns pais, já que no caso, evidencia-se a influência de instituições religiosas no que tange a aprendizagem musical do entorno escolar. Brito (2016) discute sobre as concepções de música e como os territórios da educação podem redimensionar o sentido e o significado do desenvolvimento de trabalhos do campo da educação musical no contexto educacional. Ainda afirma que o professor tem que ser crítico e compreender que as propostas musicais não são construídas sem o fazer musical, reflexão, criação e pesquisa.

O professor 1 relaciona a participação dos pais nas apresentações externas, no sentido colaborativo. Os pais ajudam a garantir uma organização para que as apresentações ocorram com tranquilidade. Convidar os familiares para fazerem parte de todos os processos, desde

questões organizacionais a participações em performances musicais ao lado dos alunos é uma forma de exercer a corresponsabilidade defendida por Pacheco (2012).

Schafer (1991) aborda o conceito de “comunidade de aprendizes”, propondo uma relação horizontal, onde a comunidade acontece quando professores e alunos compartilham experiências e conhecimentos. Neste contexto o professor se posiciona como aquele que continua sempre aprendendo para continuar se desenvolvendo, ao mesmo tempo que é a pessoa mais experiente, que pode proporcionar experiências sonoro-musicais que respeitem os interesses dos alunos.

O professor 2 indica que algumas equipes gestoras, quando conhecem melhor o trabalho do Projeto em estudo, apoiam e reconhecem o valor do processo de aprendizagem, explicitado no planejamento, desmistificando a ideia de uma aprendizagem musical periférica e descontextualizada.

As equipes gestoras, que já conhecem o seu trabalho, entendem que temos um planejamento e que não é apenas realizar **apresentações**. Eles te dão maior abertura, eles inserem o nosso planejamento no Projeto Político Pedagógico. (Professor 2)

O professor 2 ainda ressalta que algumas equipes gestoras, compreendem que as apresentações musicais são apenas uma parte do trabalho realizado, e ao reconhecer o trabalho dele, inserem seu planejamento no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, o que garante a documentação das propostas pedagógicas musicais, em um âmbito de gestão democrática.

O Projeto Político Pedagógico é feito de forma colaborativa, com a participação do Conselho Escolar, que representa a comunidade escolar. Esta ação realizada por algumas equipes denota uma mudança em suas representações sociais da aprendizagem musical, de modo que estas possam ser referências para as demais equipes que possuem uma representação ainda fragmentada do conhecimento, e que perpetuam a ideia de que aprender Música é uma atividade humana não-essencial. Moscovici (2007) estabelece que as representações sociais são mutáveis, que são construídas socialmente e quando criadas, sofrem alterações, novas perspectivas e podem oportunizar o nascimento de novas representações. Neste exemplo, o trabalho do professor precisou ser primoroso e dialógico para conquistar espaço de destaque na unidade escolar, precisou criar parcerias e suscitar caminhos interdisciplinares.

## **6. “EU FICO COM A PUREZA DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS”: as vozes que precisam ser ouvidas verdadeiramente**

As concepções que os alunos carregam sobre a aprendizagem musical é parte essencial da pesquisa, pois dialoga com o princípio de desenvolvimento pleno apontado nas falas de professores e orientadores e com a ideia de comunidades de aprendizagem. As percepções dos alunos colaboram para compreender as representações sociais da aprendizagem musical a partir de suas experiências e vivências musicais realizadas no contexto escolar. A ideia de dar voz aos alunos, na perspectiva sociológica de Corsaro (2011), permite considerar na infância os processos de socialização entrelaçados aos processos de apropriação e de reprodução, e conseqüentemente, problematiza como os alunos se posicionam e atribuem sentido para suas experiências sonoro-musicais.

Dessa forma, pretendeu-se contemplar neste bloco, a análise das respostas dos alunos referentes ao questionário enviado e os desenhos realizados por eles. Os desenhos foram enviados pelo próprio questionário ou utilizando o *WhatsApp*. A análise do questionário, juntamente com a análise iconográfica, corrobora com o percurso metodológico de alcançar a triangulação dos dados.

Inicialmente, na seção que tem como título “Aprendizagem Musical”, perguntou-se para os alunos:

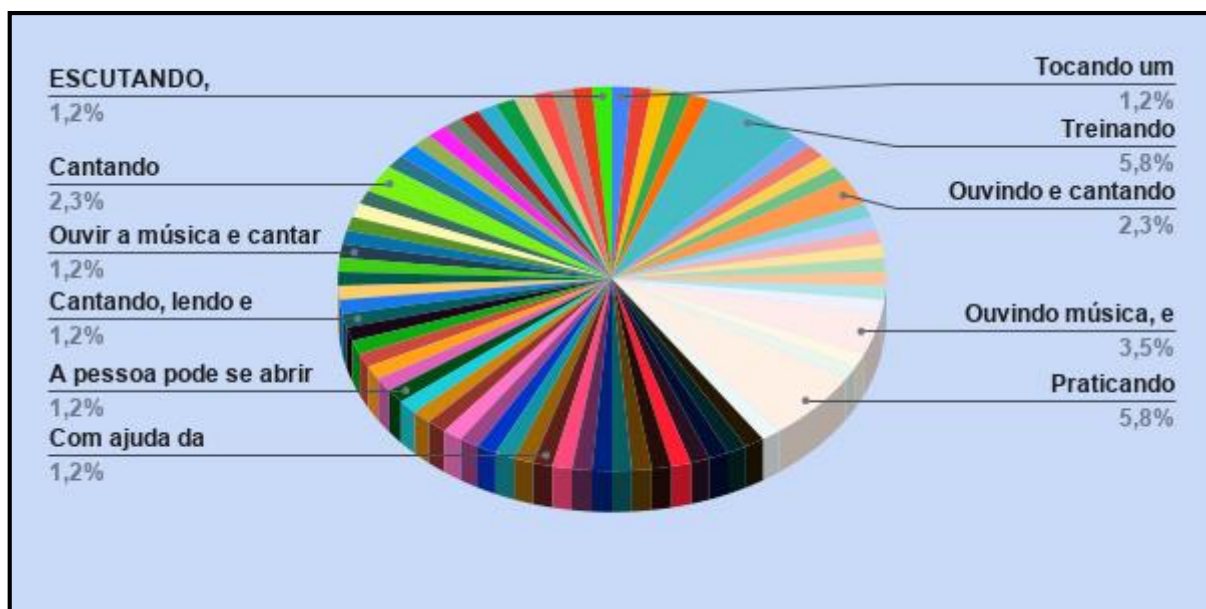
- 1- Para você, como é que uma pessoa pode aprender música?
- 2- O que você aprende ou aprendia na aula de música/coral?

A questão 1 foi respondida por 85 alunos e gerou um gráfico inicial muito diversificado, mas que tem algumas palavras recorrentes, que se repetem. Essas palavras são reflexo dos processos de aprendizagem musical que os alunos foram expostos no período em que participaram do Projeto em estudo ou, possivelmente de outras experiências que tiveram com a música fora da escola.

Importante destacar que 55,8% das respostas são de alunos que entraram para o Projeto em 2020. Esses alunos fazem parte de um grupo que praticamente não teve aulas no modo presencial. O Projeto encerrou suas atividades presenciais no dia 16 de março de 2020 e permaneceu da mesma forma até o encerramento do ano letivo, devido ao contexto atual de Pandemia. As respostas a questão 1, foram de caráter aberto e conseqüentemente foram digitadas pelos próprios alunos ou por um adulto responsável. Nas respostas, observa-se a

presença muito marcante de palavras que remetem ao fazer musical e seus respectivos processos de aprendizagem como: **escutar, ouvir, treinar, praticar e cantar**, como pode ser observado na figura 29.

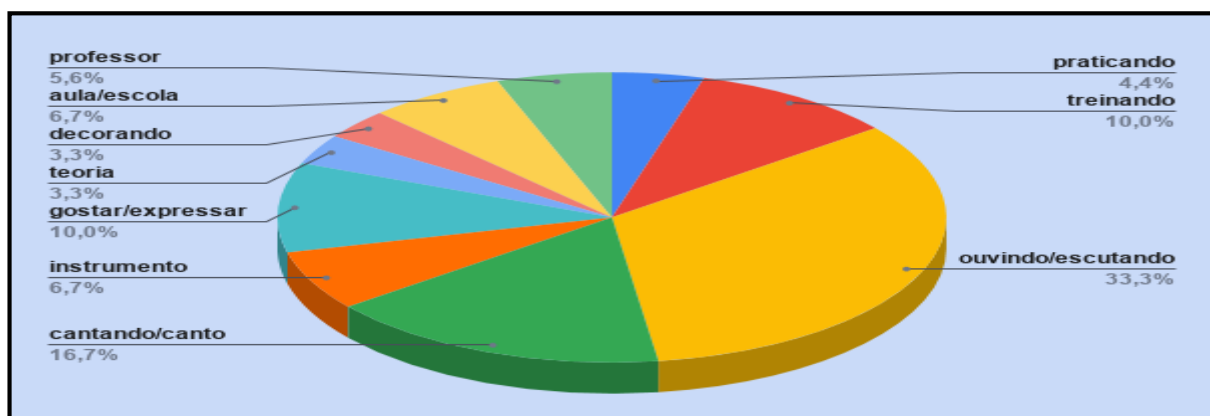
**Figura 29** – Como uma pessoa aprende música na perspectiva dos alunos (análise por frases)



**Fonte:** Dados de pesquisa (2020)

Na figura 28 observa-se que a palavra ouvir ou escutar aparece combinada com outras palavras, não possibilitando uma análise quantitativa. Desta forma, foi necessário elaborar um novo gráfico que revelasse com mais precisão quais as palavras que prevalecem na percepção dos alunos, o que pode ser observado na figura 30.

**Figura 30** – Como uma pessoa aprende música na perspectiva dos alunos (análise por palavras)



**Fonte:** Dados de pesquisa (2020)

## 6.1 Sobre os momentos de criação nas aulas de música

A figura 29 permite observar que 33% dos alunos afirmam que aprendem música **ouvindo** ou **escutando**. Percebe-se que os alunos descrevem o ato de ouvir como uma escuta atenta, pois ainda não tem muita clareza de que escutar é um ato diferente de ouvir. Segundo Brito (2003), escutar vai além do processo de ouvir, que se caracteriza como um ato fisiológico. O ato de escutar está vinculado à percepção e consciência sonora, de um evento sonoro, e exige um estado de atenção e disponibilidade.

Os alunos, de um jeito informal, demonstram que a escuta representa o início do processo de aprendizagem musical em suas próprias perspectivas. Este dado permite pensar o quanto deve-se promover uma escuta cuidadosa, que amplie o universo sonoro dos alunos. De certa forma, este dado é muito significativo, pois corrobora que o desenvolvimento musical está intrinsicamente ligado as escolhas de sons, sonoridades, repertórios que serão apresentados de forma coletiva ou individual. Alguns alunos associaram o ato de ouvir a músicas que eles gostam, e nesse sentido retorna-se a aprendizagem em comunidades, onde é preciso compartilhar experiências sonoro-musicais e não apenas impor uma proposta pedagógica musical esvaziada de sentidos e significados para as crianças e jovens.

Palavras como **cantar**, **praticar**, **treinar** e **gostar** se equilibram nas percepções dos alunos, sendo que **cantar** corresponde a 16,7%, **gostar/expressar** corresponde a 10%, **treinar** corresponde a 10% das palavras usadas pelos alunos para descreverem como se aprende música. Palavras como **aula** e **professor** também emergem como referência para os alunos, e algumas palavras como: **decorando** e **teoria** surgem com menos força, mas ainda estão presentes na representação da aprendizagem musical dos alunos.

A palavra cantar, na verdade apresentada no gerúndio, suscita novamente a relevância de se proporcionar aprendizagem musical por meio da prática e da vivência musical. Outras palavras acentuam esta ideia como praticar e treinar, que também surgem no gerúndio. No entanto, as palavras **decorando** e **teoria**, que remetem a um ensino de Música tradicional e conservatorial, surgem com menos ênfase, evidenciando o trabalho realizado pelos professores de Projeto em uma concepção alinhada às metodologias ativas.

Na análise da figura 30, observa-se que as representações sociais da aprendizagem musical dos alunos sofrem influência das práticas pedagógicas de seus professores, e conseqüentemente se tornam uma construção coletiva e social. E ainda pode-se dizer que as representações sociais da aprendizagem musical de professores afetam diretamente as



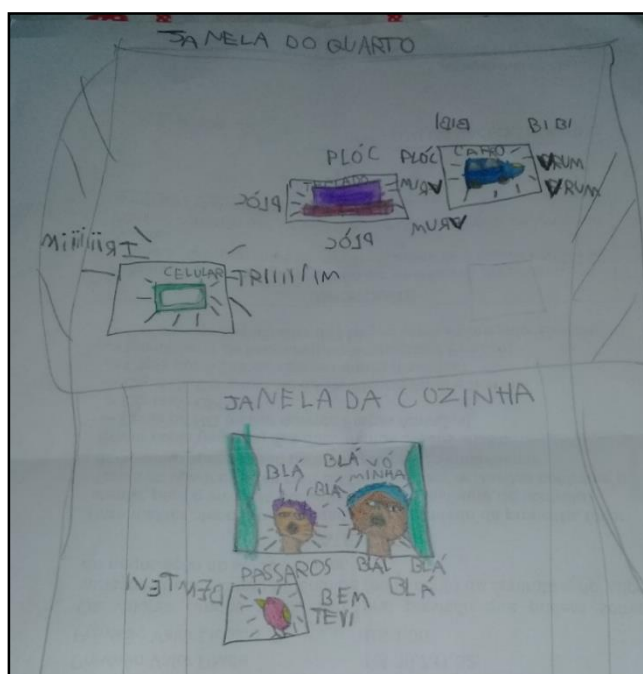
representações sociais dos alunos, e assim, reciprocamente. Nesta perspectiva as representações sociais ampliam-se para falar dos sujeitos, e não apenas do objeto:

Falar de sujeito, no campo de estudo das representações sociais, é falar de pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a flexibilidade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas aflições e nos conflitos. (JODELET, 2009, p. 705).

As representações sociais, conforme enfatiza Jodelet (2009), são balizadas nas trocas dialógicas e falam do pensamento. As palavras destacadas pelos alunos destacam a inter-relação do sujeito- objeto.

Por outro lado, Novaes (2010) classifica o desenho como um recurso em forma de discurso metafórico, e que combinado com a escrita, propicia observar as representações sociais do objeto em estudo, contemplando a subjetividade do sujeito. As figuras 31 e 32 apresentam desenhos realizados por alunos que participam do Projeto de música em estudo.

**Figura 31** - Desenho de uma aula de Música/Coral



**Fonte:** Elaborado por um aluno do Projeto em estudo

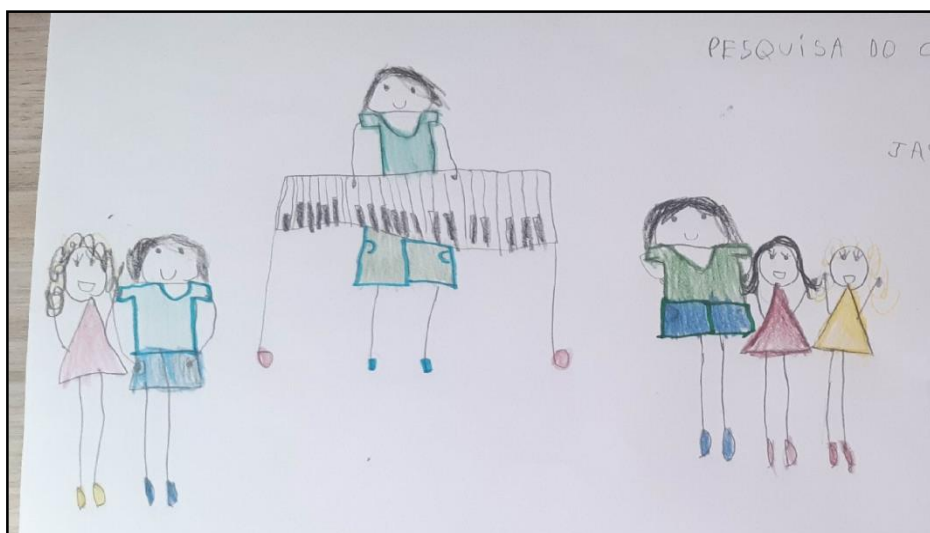
O desenho da figura 31, elaborado por um aluno participante da pesquisa, representa os sons que ele escuta de duas janelas de sua casa: a janela de seu quarto e a janela de sua cozinha.

No desenho, ele demonstra ter uma escuta atenta para perceber muitos sons que estão à sua volta. Descreve detalhadamente por meio do desenho cada som e sua respectiva origem. Há sons de pessoas, de animais e de objetos. O desenho ainda possui palavras que se tornam legendas e onomatopeias que tentam reproduzir os sons que foram registrados e captados pelo aluno participante. A riqueza de detalhes demonstra o envolvimento do aluno e seu interesse pela proposta apresentada pelo professor.

O desenho remete às propostas de Schafer (1991), que trazem o conceito de paisagem sonora, e que despertam a consciência para os sons que estão presentes nos diferentes ambientes. Na figura 31, os sons são referentes a paisagem sonora urbana.

A figura 32, por sua vez, é a representação em desenho de uma aula de Música.

**Figura 32** - Desenho de uma aula de Música/Coral



**Fonte:** Elaborado por um aluno do Projeto em estudo

A figura 32 demonstra que momentos que vieram a memória deste aluno estão vinculados a processos e não a resultados provenientes de performances. Pode-se concluir que este momento não representa uma apresentação musical pelo posicionamento em que o professor se encontra. Em uma apresentação, o professor estaria de frente, olhando para os alunos e não ao lado deles. Os semblantes neste desenho, são de alegria, de bem-estar. Observa-se que o professor, neste desenho, está em uma posição horizontal, ou até mesmo em um plano mais ao fundo, enquanto os alunos que aparecem na cena, estão em um plano um pouco a frente.

Segundo Novaes (2010), os desenhos são como metáfora visíveis que colaboram para uma análise multidimensional até que se chegue as representações sociais. Na figura 32, o posicionamento do professor ao centro, porém em plano mais ao fundo, revela a relação

dialógica entre professor e aluno. O instrumento musical desenhado ao centro, no caso um teclado, sendo tocado pelo professor também é um marcador da aula de música que aponta para um movimento de esquematização característico do processo de objetivação, mas que acontece simultaneamente ao processo de ancoragem.

Observa-se que, dos 16 desenhos coletados para a pesquisa, 9 deles evidenciam a prática do Canto Coral. Os alunos registraram em seus desenhos nomes dos grupos corais, alunos, que de forma coletiva, aparecem posicionados lado a lado, sem a imagem de cadeiras e carteiras típicas de salas de aula tradicionais e a imagem do professor como a de um regente que conduz um coral.

**Figura 33** - Desenhos de uma aula de música/coral



Os desenhos da figura 33 revelam a prática presente no Projeto - o Canto Coral. Observa-se uma riqueza de detalhes, onde figuras que representam notas musicais são parte dos

desenhos, assim como instrumentos musicais, como o teclado e as flautas doces. Percebe-se que o ensino de flauta complementa o trabalho realizado por alguns professores do Projeto, já que buscam explorar as áreas de interesses dos alunos, que naturalmente se estendem a exploração de instrumentos musicais além do Canto Coral. Destaca-se ainda a riqueza de cores com representações de corações e dos nomes dos participantes do Projeto em um dos desenhos acima, o que demonstra a forte conexão e prazer em participar das aulas de música e de estar ao lado dos colegas, de forma que é possível pensar que há um sentimento de pertença ao grupo ou pelo menos, de estar realizando música de forma coletiva.

Em um dos desenhos, é perceptível a identificação do aluno com a prática do Canto Coral, pois percebe-se que coloca o nome da professora e de todas as suas colegas do grupo, o que demonstra o desenvolvimento de vínculos afetivos. Destaca-se que neste desenho há só meninas, o que retoma a representação social apresentada anteriormente, de que mais alunos do gênero feminino participam da prática do Canto Coral, devido a crenças e estigmas que a sociedade, de certa maneira, acabou construindo.

Em um dos desenhos, o registro de nomes de notas de uma música no quadro revela a rotina da aula de música e a representação social da aprendizagem musical do aluno desenhista, que compreende que aprender música está intrinsecamente ligado ao ato de ler partitura e compreender a organização da música por meio das notas musicais. Possivelmente, este aluno está retratando, de forma espelhada, a representação social da aprendizagem do seu professor de Música. Sobretudo percebe-se que este registro de leitura de notas é não-convencional, na qual pode-se interpretar que essa leitura não é o objetivo da aula, ou seja, a leitura não é um fim em si mesma, mas um recurso para a o fazer musical.

## **6.2 A potência da criação musical invisibilizada pelas representações sociais da aprendizagem musical dos alunos**

A criação musical se apresenta, dentro dos pressupostos da Educação Musical, como parte do processo de desenvolvimento dos alunos. Os processos de criação constam nos documentos oficiais da Educação Básica brasileira, no PCN de Arte (1997) e na BNCC (BRASIL, 2017), como parte relevante de práticas artísticas e que tem tanto valor quanto os produtos artísticos gerados no decorrer do ano letivo. Quando existe espaço para pensar no processo de criação, existe uma prática reflexiva, que oportuniza o protagonismo do aluno, tempos de pesquisa, de investigação, de diálogo com professores, e tempos e espaços em contextos escolares que propiciem a formação humana.

Estimulando a criação, a ampliação de possibilidades para fazer música, integrando fazer e pensar, em planos que, inclusive, buscam transformar as relações entre toda a comunidade envolvida, torna-se possível fazer da experiência musical nos territórios da educação, um jogo de transformação humana essencial (BRITO, 2015, p. 22).

Fonterrada (2015) enfatiza que os espaços formais e não-formais de ensino de Música ainda priorizam o preparo de alunos para tocar um instrumento ou cantar, e dessa maneira, são ainda pequenas as iniciativas que oportunizam práticas voltadas para criação musical.

O questionário com os alunos buscou investigar as representações sociais da música e da aprendizagem musical, na perspectiva supracitada. Para esta investigação pontual, algumas perguntas foram norteadoras:

(i) Que parte da aula você mais gosta?

Nesta pergunta, intencionalmente foi apresentada uma lista de momentos que podem ocorrer na aula de música, e um deles é a criação de músicas. Outros momentos que podem suscitar processos criação foram sugeridos, como: jogos e brincadeiras musicais e a criação de movimentos para as músicas, incluindo a criação de danças, encenações e figurinos.

(ii) Seu professor faz jogos e brincadeiras na aula? Se respondeu sim, quais jogos ou brincadeiras?

Esta pergunta se subdividiu em duas e teve a intenção de investigar quais os jogos e brincadeiras musicais poderiam estar na memória dos alunos e como eram trabalhados, ou seja, se propiciavam processos de criação musical. Nestes processos identifica-se possíveis momentos de improvisações e composições musicais.

(iii) Você já criou música nas aulas? Escreva aqui quais músicas você se lembra de ter criado.

Esta pergunta se subdividiu em duas e teve a intenção de investigar em que contextos as criações musicais poderiam ter ocorrido e que temas foram disparadores para as criações. Pode-se observar se composições foram registradas e gravadas, e se houve uma construção coletiva de forma colaborativa.

(iv) Você já fez pesquisas para a aula de música/Coral? Quais?

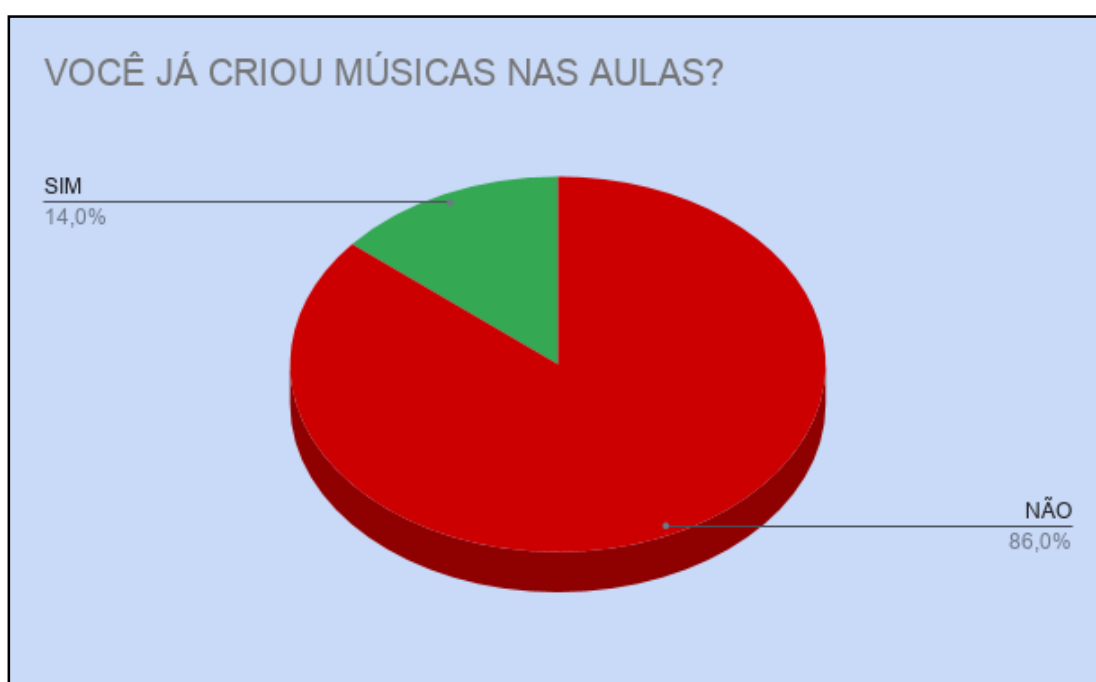
Esta pergunta subdividida, assim como as anteriores, teve a intenção de investigar processos que antecedem ou ocorrem concomitantes aos momentos de criação musical.

(v) Você já ajudou o professor a criar brincadeiras e jogos musicais? Quais?

Esta pergunta subdividida em duas tem a intenção de identificar outros processos de criação, que muitas vezes são propostos pelos alunos, quando o professor contempla momentos do cotidiano escolar.

A análise, dentro desta perspectiva da criação musical, foi feita a partir das respostas dos alunos e dos gráficos gerados pelo Excel. O primeiro gráfico apresenta uma situação que colabora para a compreensão da representação social de alunos sobre a criação musical:

**Figura 34** - A criação musical nas aulas de música na perspectiva dos alunos



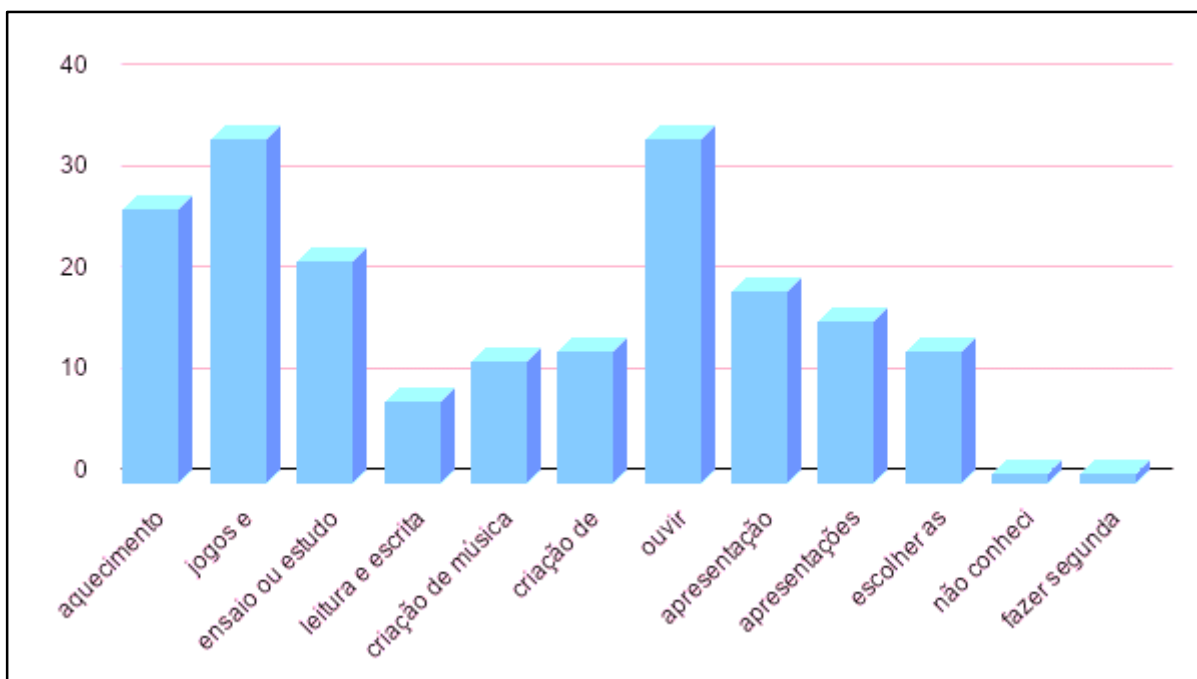
**Fonte:** Dados de pesquisa (2020)

A pergunta explicitada na figura 34 inicialmente corrobora as críticas de Fonterrada (2015), pois indica que 86% dos alunos não criam ou não criaram músicas dentro nas aulas oferecidas pelo Projeto em estudo, e 14% dos alunos declarou ter criado músicas. Entretanto, a partir da análise das respostas e dos gráficos gerados das demais perguntas supracitadas,

observa-se que práticas voltadas para criação musical emergem em momentos das aulas em que os alunos não consideram na pergunta que gerou o gráfico da figura 34.

Considera-se relevante observar as respostas das perguntas indicadas acima para aprofundar a investigação da aprendizagem musical de alunos, na perspectiva da criação musical.

**Figura 35-** Gráfico referente aos momentos da aula de música



**Fonte:** Dados de pesquisa (2020)

O gráfico apresentado na figura 35 apresenta os momentos que conduzem as propostas de aulas de música e coral do Projeto em estudo. No questionário enviado aos alunos houve o cuidado para que pudessem optar por mais de um momento. Destaca-se que os momentos de **ouvir música/assistir vídeos musicais** e **brincadeiras e jogos musicais** obtiveram a preferência dos alunos, pois alcançaram 39,5% em cada item. Denota-se que a escuta e apreciação musical são fatores relevantes para os alunos, assim como a ludicidade nas práticas musicais.

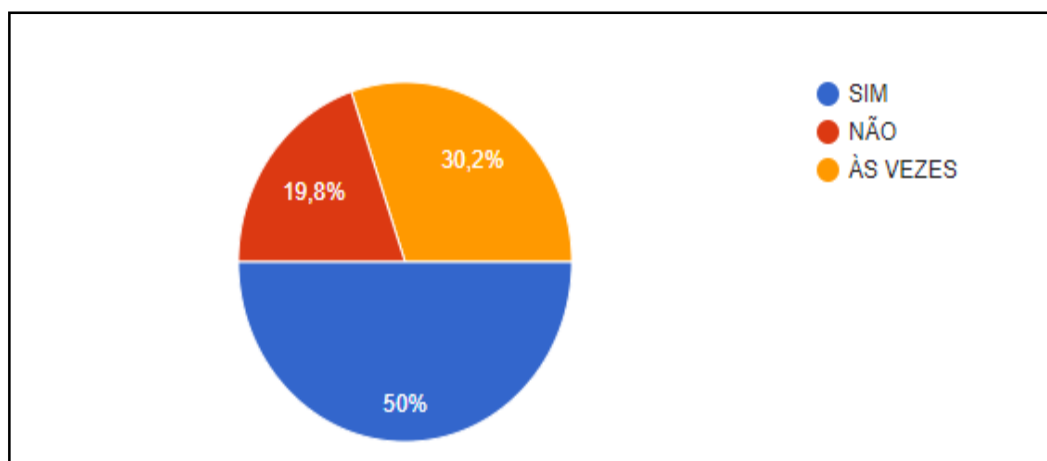
A escuta já foi bastante enfatizada na pergunta em que os alunos respondem como aprendem música, mas é perceptível que a escuta que acontece de forma coletiva, em aula, se transforma em momento de compartilhar ideias e suas respectivas opiniões e percepções pessoais a respeito do que se escuta e assim se criam novos significados para os alunos.

As **brincadeiras e jogos musicais**, atingem 39,5%, empatando com os momentos de apreciação musical, descritos como **ouvir músicas/assistir vídeos musicais** e assim observa-se que a nutrição estética está imbricada às práticas musicais que permitem aos alunos que se expressem de forma lúdica e imaginativa. A ludicidade presente nas brincadeiras e jogos musicais oportuniza percursos subjetivos de expressão, de protagonismo, de improvisação musical, de criação individual e coletiva. Concomitantemente, as brincadeiras e jogos musicais representam momentos de internalização de conceitos musicais, de práticas socioculturais e da construção de conhecimentos a partir da exploração e experimentação dos elementos musicais.

As brincadeiras musicais da cultura tradicional brasileira e de outras culturas, muitas vezes, se apoiam em outras linguagens artísticas, como a dança e o teatro, ampliando as experiências com a Arte e perpassando por contextos da formação humana. Segundo Fonterrada (2015), os jogos e brincadeiras musicais apresentados por meio do canto, da dança e de práticas criativas são potencializadores do desenvolvimento humano em aspectos essenciais como a autonomia, a autoconfiança e da responsabilidade consigo e com o outro.

A figura 36, a seguir, aponta que 50% dos professores fazem propostas de jogos e brincadeiras musicais, mas 30,2% fazem às vezes e 19,8% não fazem. Este dado indica que entre 50% e 80,2% dos alunos podem ter vivenciado processos de improvisação e criação musical por meio dos jogos e brincadeiras.

**Figura 36** – Gráfico que indica professores que fazem jogos e brincadeiras nas aulas



**Fonte:** Dados da Pesquisa 2020

Na pesquisa os alunos puderam especificar, respondendo que jogos e brincadeiras foram feitos em aulas. Das 61 respostas, 48 alunos descreveram alguns jogos e algumas brincadeiras.



Alguns deles descreveram o uso do corpo, do movimento como parte constituinte. Outros descreveram os jogos e brincadeiras como estratégias para a aprendizagem da técnica voltada para o Canto Coral. Deste modo, é possível constatar que todos os jogos e brincadeiras tinham objetivos específicos musicais, que poderiam ser desdobrados em práticas de criação musical, mas somente 6 alunos destacam em suas respostas indícios e evidências delas, como destacado no quadro 14:

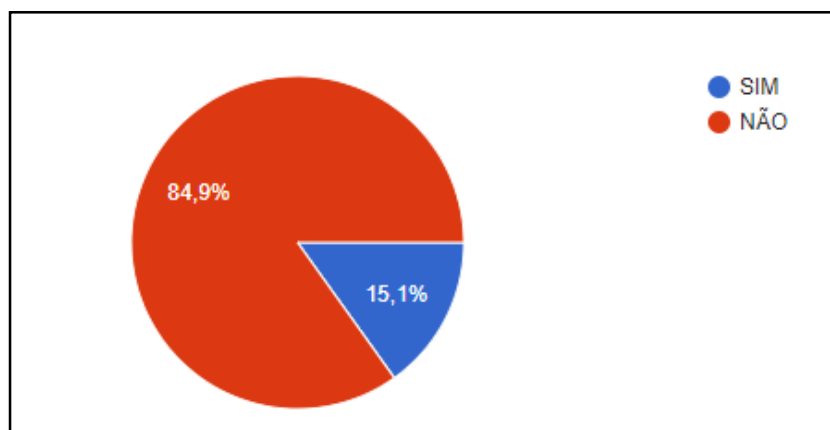
**Quadro 14** – Respostas indicadoras de propostas de criação musical.

<b>Alunos</b>	<b>Respostas indicadoras de propostas de criação musical</b>
Aluno 1	Jogos de aquecimento vocal com dinâmica, exercícios de palmas e controle de respiração, e criação de melodias a partir do nosso gosto.
Aluno 2	Pedindo para nós criamos músicas e ritmos.
Aluno 3	Cantar as músicas de jeitos diferentes.
Aluno 4	Cantar uma parte de uma música e o outro continua e assim por diante.
Aluno 5	Jogo de ritmos. Cada pessoa criava um ritmo e depois juntava tudo.
Aluno 6	Usa objetos para fazer sons, palavras para compor músicas [...]

**Fonte:** Dados da Pesquisa 2020

Retomando a figura 36, que destaca os momentos das aulas de música/coral, observa-se que apenas 14% dos alunos indicam gostar da **criação de músicas**, que coincide exatamente com a resposta dos alunos na figura 20, que onde 14% declaram que já criaram músicas durante as aulas. Esse dado se relaciona ao número pequeno de alunos que registraram práticas voltadas para criação. Entretanto, é preciso considerar que os jogos e brincadeiras sempre podem ser disparadores para atitudes criativas musicais e que possibilitam aprendizagens significativas.

**Figura 37** – Gráfico que indica a participação de alunos para criar jogos e brincadeiras musicais



**Fonte:** Dados da Pesquisa 2020

A figura 37 revela que 84,9% dos alunos não ajudaram a criar jogos e brincadeiras musicais e 15, 1% afirmam que sim. Os dados apresentados na figura 36 corroboram com os dados apresentados na figura 34 e reforçam que os processos de criação de jogos e brincadeiras musicais, que podem surgir a partir da escuta dialógica entre professores e alunos, são pouco contemplados nas propostas de aulas de música/coral. Os alunos participantes da pesquisa descreveram alguns jogos e brincadeiras criados de forma coletiva:

Ajudei a montar o cenário para a brincadeira e também ajudei na parte da música (Aluno).

Cada vez que você tacar a bolinha, você tem que cantar do-ré-mi (Aluno).

Usando objetos para fazer sons (Aluno).

Ajudei a criar o cenário e ajudei meus colegas a conseguirem fazer a brincadeira (Aluno).

Criamos jogos e instrumentos feitos com objetos domésticos, criando a partir disso melodias e colocando letras que desejávamos (Aluno).

O jogo espelhado foi uma delas (Aluno).

Um do vovô com um rabanete e uma música da bruxa que é de arrepiar os cabelos (Aluno).

Gato (Aluno).

Usando as mãos e os pés para acompanhar as notas musicais (Aluno).

Aperta o dedinho (Aluno).

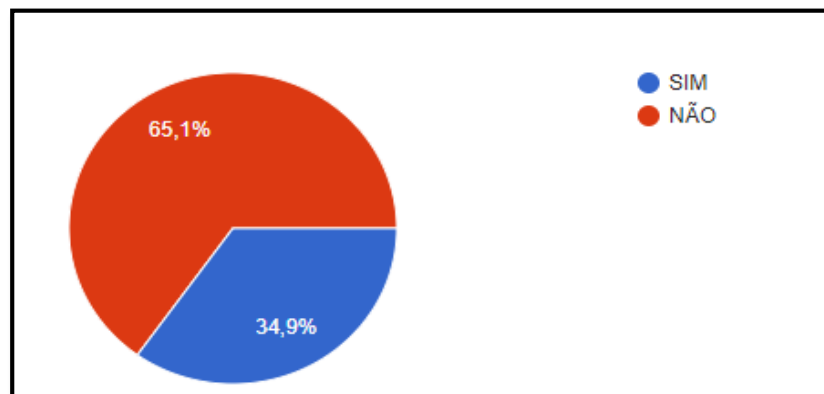
Os jogos e brincadeiras musicais, em que os alunos dizem ter participado da criação, apresentam recursos de outra linguagem artística: o teatro. Nos segmentos dos textos observam-se elementos como cenário, trechos de histórias infantis e jogos teatrais. Alguns alunos registram a presença do corpo, do movimento e da exploração de objetos sonoros. Dessa maneira, é possível compreender que esses processos de criação coletiva perpassam as demais linguagens artísticas e têm a presença do corpo em movimento. A criação musical transcende a experimentação sonora e se materializa em gestos, movimentos, imagens e encenações. Essa reflexão nos leva a inferir que a interdisciplinaridade não só se materializa na dimensão das linguagens artísticas, mas se expande para outras áreas do conhecimento, de acordo com os interesses e das interações dos alunos.

A figura 38 apresenta o gráfico referente as pesquisas dos alunos como parte das propostas de aulas do Projeto de Educação Musical. As pesquisas podem enriquecer o trabalho e conduzir os alunos a atitudes protagonistas e criativas, assim como oportunizar momentos de reflexão e contextualização do que se quer ensinar e aprender.

Na área da educação musical, apresentam-se argumentos que discutem a criatividade enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de

problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. (PELIZZON; BEINEKE, 2019, p. 09).

**Figura 38** – Gráfico referente as pesquisas que os alunos realizam



**Fonte:** Dados da Pesquisa 2020

O gráfico da figura 38 indica que 65,1% dos alunos não fazem pesquisas nas aulas de música e 34,9% dos alunos afirmam que fazem. Realizar pesquisas é importante, pois os alunos descobrem novas referências musicais e sonoras e, conseqüentemente, ocorre o alargamento de possibilidades e conexões para que as propostas de improvisação e criação musical sejam desenvolvidas. Os alunos participantes citaram algumas pesquisas que realizaram durante as aulas de música/coral, como pode-se observar a seguir:

- Sons de objetos domésticos/sons da casa
- Solfejos melódicos
- Dança
- História de determinada música e o período que foi escrita
- Autores e cantores
- Ritmos
- Músicas para apresentação
- Teatro Musical
- Nomes para o Coral
- Músicas para tocar na flauta

É possível observar que os alunos apresentam uma diversidade de temas sobre os quais pesquisaram a partir das aulas de música e de canto coral. Isso reflete seus interesses diante da linguagem musical, bem como a condução e a mediação do professor, que compreende a relevância de inserir as pesquisas como parte de suas propostas de aulas. Essa diversidade de interesses explicitados nos temas das pesquisas dos alunos denota que as peculiaridades e subjetividades de alguns grupos que participam do Projeto são respeitadas. Ao respeitá-las, o

professor cria um ambiente profícuo de confiança, de vínculos e de experiências musicais que se estendam a práticas criativas e significativas.

Nesse sentido, é possível afirmar que, por meio das pesquisas, o professor pode conduzir e mediar novos caminhos e trajetórias que sejam significativas para seus alunos.

No tocante aos alunos que afirmam que criaram músicas durante as aulas, o que corresponde a 14% dos alunos participantes, pode-se observar uma variedade de respostas ao especificarem suas criações. De 26 respostas, 07 indicam processos de criação a partir das referências dos professores e do envolvimento dos alunos em determinados projetos desenvolvidos nas aulas de música/coral, como demonstrado a seguir:

[...] estou criando minha primeira música com o coral que vai ser usada para uma apresentação de teatro musical lá mesmo na minha escola (Aluno).  
 Só criei ritmo. Música não (Aluno).  
 Ano passado não criei, mas esse ano estamos planejando fazer uma para uma apresentação do teatro musical que ainda não está pronta, mas está em andamento (Aluno).  
 Não criei música na aula mais em casa já (Aluno).  
 Criamos melodias, com o nosso nome e poderíamos colocar movimentos de perna, mãos (Aluno).  
 Do vírus (Aluno).  
 Uma usando os sons do corpo (Aluno).

As repostas dos alunos apresentam indícios de processos de criação nas propostas de aulas de música/coral. Descrevem com precisão a exploração de elementos musicais, como melodias, ritmos e sons do corpo para criar música. Em suas descrições expressam preferências por um gênero, o Teatro Musical, e, ao mesmo tempo, transparecem os contextos atuais da Pandemia em suas criações quando citam “fazer música sobre o vírus”. Os processos de criação podem ser significativos quando se tornam condutores da expressão da realidade que cerca a vida dos alunos, provocando reflexões, discussões, pesquisas, entre outros.

Ao analisar as questões supracitadas, denota-se que na figura 34, com 31,4% da preferência dos alunos, aparecem as práticas voltadas para o desenvolvimento técnico vocal, nomeadas na pesquisa como “**alongamento e aquecimento vocal**”. É relevante ressaltar que os alunos se interessam pelos aspectos técnicos relacionados a prática do Canto Coral, e que este interesse não está diretamente relacionado ao interesse pela performance artística. Isso também pode ser observado na figura 39.

**Figura 39** – Desenho de uma aula de música/ coral



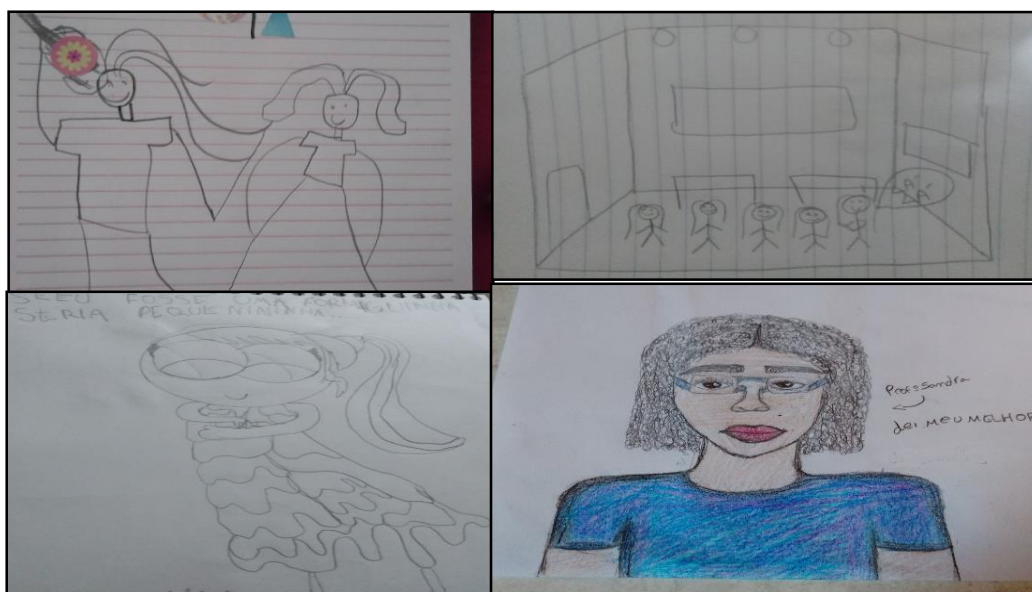
**Fonte:** elaborado por um aluno do Projeto em estudo

Na figura 38, o aluno retratou um momento de aula em que estão fazendo um vocalise, utilizando os sons das vogais. Os vocalises correspondem ao momento inicial das aulas, em que o aquecimento, por meio do preparo vocal, é feito. Nas práticas dos professores do Projeto, o preparo vocal é feito de forma lúdica e com ênfase na escuta, na consciência corporal/vocal, utilizando gestos e movimentos. Provavelmente, para alguns alunos, a questão da técnica perpassa por uma perspectiva brincante, o que faz com que esse momento não seja enfadonho e provoque uma sensação de acolhimento, bem-estar psíquico-emocional e autoconhecimento.

Percebe-se que descobrir e se apropriar dos processos de desenvolvimento vocal não implica, necessariamente, na vontade dos alunos em realizar apresentações dentro e fora da escola, já que estes itens representam 22,1% e 18,6% das respostas dos alunos, apontadas na figura 34. Os alunos que gostam de realizar as apresentações representam uma parcela significativa na presente pesquisa e precisa ser considerada. Como afirma Brito (2007), a apresentação representa o desejo que as crianças trazem de compartilhar suas experiências musicais consigo mesmas, com os outros e com o ambiente. Na perspectiva de Beineke (2009), a performance é um ponto central intrínseco a experiência musical, devido a função humana que a música representa, que só atribui sentido quando promove o encontro entre as pessoas para a apreciação de obras musicais.

Esse movimento pode ser observado na figura 40, em que se apresentam desenhos de quatro alunos sobre o Projeto de Educação Musical.

**Figura 40** – Desenhos de aulas de música/coral



**Fonte:** elaborado por quatro alunos do Projeto em estudo

A figura 40 evidencia que a experiência musical, no Projeto em estudo, perpassa pelas dimensões do sujeito, do outro e do ambiente. A relação do sujeito consigo mesmo aparece no desenho onde há a imagem de uma menina no centro da folha, com detalhes de uma letra de música, que provavelmente foi significativa para este aluno. Ao lado desse desenho, um outro aluno escolheu desenhar sua professora, explicitando em palavras que fez seu melhor para fazer o autorretrato dela. Dessa maneira, no desenho com a imagem da professora e no desenho em que duas figuras humanas são retratadas, há evidências de que a interação com o outro é parte significativa em uma aula de música/coral para os alunos.

Na figura 40 ainda se observa a relação do aluno com o ambiente, quando demonstra a vontade de desenhar o espaço no qual ocorre uma aula ou uma performance, que poderia ser um teatro ou um auditório, devido às luzes na parte superior do seu registro.

A análise do questionário ainda apontou que os alunos puderam rememorar os principais locais em que fizeram apresentações. Pelos registros diversificados, verifica-se a participação contínua em diversos eventos da escola e fora da escola, assim como depoimentos que revelam adaptações para o período de Pandemia em 2020, como a modalidade de Coro Virtual. Quanto aos eventos que participaram durante o Projeto de Educação Musical, os alunos mencionaram:

Cantatas de Natal  
Semana de Paz  
Mostra Cultural

Dia dos Professores  
 Festa Junina  
 Show de talentos  
 Semana de Arte  
 Reunião de Pais  
 Dia da Família  
 Sarau

Quanto aos locais dos eventos, os alunos apontaram:

Centro de Formação do Educador  
 Universidade Paulista  
 Unidades escolares  
 Hospitais  
 Igrejas, Shoppings  
 Praça Afonso Pena Lugares culturais  
 Parque da Cidade

A performance, num sentido mais amplo, possibilita que os alunos tenham acesso a uma diversidade de espaços da cidade, sejam culturais ou não, e acesso a experiências musicais compartilhadas com diferentes públicos. A performance pensada a partir dessa ótica considera os preceitos das comunidades de aprendizagem, pois corresponsabiliza membros da comunidade, como pais, gestores e professores, para a realização das performances (apresentações). Ou seja, eles fazem parte do processo e não apenas do resultado final, atuando como voluntários para a organização e criação de estratégias para a produção de figurinos, cenários, alimentação, som, iluminação, divulgação, convites, transporte, entre outros itens que surgem de acordo com o nível de envolvimento e das necessidades de cada grupo.

Nesse caminho, a escola toda contribui, aprende junto com os alunos e tem acesso a espaços que ultrapassam seus bairros, de forma colaborativa e participativa. A performance em si se torna uma via catalizadora para a mudança de representações sociais da aprendizagem musical da comunidade inteira, ampliando seu repertório e o conhecimento para acessar novos espaços culturais da cidade, como teatros, auditórios, parques, praças, entre outros.

Ao analisar as questões supracitadas, denota-se que a criação musical não está naturalizada nas propostas de aulas de música/coral e que, dessa forma, não é parte essencial das representações sociais da aprendizagem musical dos alunos. A potência da criação musical é invisibilizada em suas representações sociais devido à falta de compreensão de que grande parte dos momentos das aulas - os jogos e brincadeiras musicais, o preparo vocal e a preparação das performances – são parte constitutiva dos processos de criação em música e perpassam pela individualidade e pela coletividade.

Nos registros dos alunos referentes a cada parte das aulas emergem evidências ou indícios dos processos de criação. No entanto, observando a figura 34, verifica-se que suas perspectivas diante do ato de criar música não convalidam os processos de criação vivenciados.

Contudo, aponta-se que há um caminho a ser percorrido para que as propostas de criação e improvisação musical façam parte do cotidiano das aulas de música, corroborando que existem representações hegemônicas (MOSCOVICI, 1961) da aprendizagem musical de alunos, professores e gestores, pois estas se materializam em práticas simbólicas e se perpetuam dentro de uma uniformidade. Essas representações ainda se impõem e estagnam os conceitos, crenças, valores e comportamentos de um determinado grupo social.

As representações sociais da aprendizagem musical dos alunos refletem acentuadamente as representações sociais de seus professores. Ao conhecer as representações, é possível sugerir ações pedagógicas que promovam o ensino de música de qualidade nas escolas públicas de educação básica. Respeitando os contextos escolares, as propostas pedagógico-musicais atuariam no sentido de

[...]auxiliar a apreensão do novo para o estudante como algo que permite rever o que ele representa por música, por exemplo. Não porque se possa pensar em alguma definição/representação de música que seja 'superior', mas porque o processo educativo pode evidenciar e enriquecer as dinâmicas de negociação entre as diferentes representações de música na constante interação (afastamento/aproximação) entre os grupos sociais. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006a, p. 1292).

Para que os alunos revejam o que representam por música, essas mudanças precisam impactar os professores e gestores, já que são aqueles que atuam na elaboração das propostas e projetos voltados para a educação musical nas escolas.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incessante busca de sentido para a presença da Música na Educação Básica é compartilhada com aqueles que, de alguma forma, foram tocados ou afetados por essa linguagem artística. Professores de música, educadores, gestores, a sociedade em si, constroem suas representações sociais da Música e da aprendizagem musical a partir de experiências pessoais, experiências que representam oportunidades que lhes foram oferecidas ao longo da vida e que, em algum momento, as marcaram. As considerações se ramificam em novos caminhos e novas inquietações e, assim, o anseio de chegar a conclusões se dissolve na aceitação de que a pesquisa não se encerra neste instante.

O problema que norteia a presente pesquisa representa uma atitude de resistência e tem a clareza de que esta luta é histórica e coletiva. Histórica, na observação de que, no decorrer da história da Educação Brasileira, algumas políticas e leis foram elaboradas e consolidadas. Coletiva, por representar um grupo de educadores musicais brasileiros comprometidos com a aprendizagem musical de qualidade.

A educação musical no Brasil é sinônimo de políticas controversas e que não apresentam possibilidades sistematizadas e estruturadas para sua verdadeira consolidação. Para refletir sobre estas questões, a pesquisadora buscou olhar com uma lente para um microuniverso: um Projeto de Música de uma rede municipal pública de Educação Básica, que apresenta, naturalmente, potencialidades e fragilidades.

Partiu-se de um objetivo geral de investigar as Representações Sociais da música e da aprendizagem musical para alunos, professores e gestores de Escolas Públicas de Educação Básica. As Representações Sociais desvelaram-se ao identificar os fatores presentes nas ações que compõem o Projeto de Educação Musical no município estudado, na modalidade de Canto Coral, na análise das práticas musicais no contexto escolar, a partir das narrativas de alunos, professores e gestores de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim foi possível compreender como ocorre o processo de aprendizagem musical na perspectiva desses sujeitos.

A procura por aprendizagens musicais significativas e inspiradoras em tempos e espaços escolares é utópica. Não é possível padronizar aprendizagens em contextos escolares, pois elas são muito diversificadas. Cada escola é única, cada aluno é único, cada corpo docente é único e cada comunidade e seu entorno são únicos. Acolher a singularidade é perceber as potências e as janelas que se abrem para ações pedagógicas criativas. Sobre isso, Wagner (1998) enfatiza a

relevância das ideias idiossincráticas, pois se baseiam em um conhecimento sociocultural e se convertem em pensamentos alicerçados na criatividade e em propostas inovadoras.

Para encontrar respostas às inquietações, foi necessário exercer a escuta, prática tão pertinente à Música e que se estende para uma postura de vida, interligada à expressão humana e seus respectivos valores.

Foram 13 professores e 15 orientadores que gentilmente cederam seu tempo para que a escuta fosse realizada e materializada por meio de entrevistas semiestruturadas, que ocorreram com o uso de recursos tecnológicos, como a plataforma *Zoom* e o *Google Meet*, devido à situação de Pandemia. Escutas de histórias de vida, de aprendizados conectados de alguma maneira à Música, entrelaçados à relação que os participantes elaboraram diante da Música e da compreensão do ato de aprender esta linguagem e por esta linguagem.

No que tange o grupo de professores, apresenta-se na pesquisa perfis docentes com algumas semelhanças quanto ao gênero, no qual, predomina-se o feminino. Dos 13 professores participantes, 9 são do gênero feminino. Os perfis se convergem quanto à formação acadêmica, que apresenta 10 professores que possuem Magistério ou Pedagogia. Entretanto, a formação voltada para a Música se apresenta diversificada, sendo que apenas seis professores apresentam Licenciatura ou Pós-Graduação em Música e quatro apresentam cursos livres ou técnicos em Música. Somente um professor não possui alguma formação específica. Destaca-se que esses docentes possuem formações acadêmicas multidisciplinares e pertencem a um grupo que não está em fase inicial de carreira, mas em fases de estabilização e consolidação.

Dentre os docentes, dez lecionam no Ensino Fundamental e três lecionam na Educação Infantil. Ainda, destaca-se que todos tiveram acesso à formações voltadas para Educação Musical e Canto Coral oferecidas pela rede de ensino municipal em que o Projeto em estudo está inserido.

Do grupo de 15 gestores participantes da pesquisa, todos são, especificamente, orientadores pedagógicos. O perfil dos gestores é predominantemente do gênero feminino, com formação acadêmica semelhante à formação multidisciplinar dos professores. Também se encontram em fases de estabilização e consolidação da carreira profissional. Na rede de ensino, os orientadores assumem cargos de confiança, pois não existe concurso para esse cargo. São profissionais responsáveis pelas ações pedagógicas nas unidades escolares, que de certa maneira, podem impactar o desenvolvimento do Projeto de Música.

Foi preciso escutar também os alunos que vivenciam a Música por meio do Projeto em estudo. Foram 85 estudantes, entre alunos e ex-alunos do Projeto, de 27 escolas, que gentilmente cederam seu tempo para responder o questionário e fazer um desenho que

representasse suas aulas de Música, em um momento muito difícil de Pandemia, em que a relação com a escola mudou completamente e, conseqüentemente, acabou impactando o trabalho desenvolvido pelo Projeto de Música em estudo. A análise iconográfica realizada possibilitou aprofundar a escuta e ampliar a experiência para a dimensão do sentir e de outras percepções multidimensionais que o desenho proporciona, suscitando e possibilitando a investigação das representações sociais da Música e da aprendizagem musical.

Os alunos se encontram na faixa etária entre 7 e 20 anos. A faixa etária mais atendida pelo Projeto se encontra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aponta-se que o gênero predominante é feminino com 77,5% do total dos alunos.

O mapeamento dos perfis dos sujeitos que participam da pesquisa fez-se necessário para compreender como constroem suas representações sociais, propiciando a análise e interpretação dos dados a partir de valores, crenças e da forma de ser e estar no mundo que elaboram de forma consensual suas percepções e perspectivas a respeito do objeto em estudo: a aprendizagem musical.

A análise de 28 entrevistas semiestruturadas, realizadas com 13 professores e 15 gestores, foi feita inicialmente com o tratamento do *software* IRaMuTeQ. Este *software* produz, por meio de uma Classificação Hierárquica Descendente, uma categorização por análise textual e lexical do *corpus* delineado a partir da totalidade das entrevistas. Desta classificação originou-se quatro classes que foram nomeadas a partir da análise das palavras mais presentes nas falas dos entrevistados e segmentos de textos do *corpus* gerado.

A Classe 1, nomeada como “Diálogos formativos em Educação Musical”, apresentou a palavra Orientador Pedagógico como destaque. A partir dela, os entrevistados mencionaram a relevância da formação continuada como um fator indispensável que contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e promove tempos e espaços para aprendizagens musicais significativas.

Essa Classe demonstrou que os Orientadores Pedagógicos das escolas possuem experiências profissionais que os qualificam para a função que exercem. No entanto, em sua grande maioria, não lhes foram oportunizados espaços específicos de formação em Música, nem na graduação, nem durante o período de vida escolar, quer seja, na infância ou adolescência. Esta constatação sugere que as representações sociais da aprendizagem musical dos orientadores, que são construídas a partir das experiências vividas, sejam muitas vezes reflexo da falta de acesso às experiências musicais ao longo da vida.

Essa Classe apontou ainda que existem dois percursos formativos para os professores do Projeto na rede em estudo. Um deles ocorre com os orientadores das unidades escolares e o

outro ocorre dentro do contexto específico de Música. Os professores consideram que a formação específica em Música é necessária para a continuidade e para o crescimento do Projeto, mas que a formação, isoladamente, não garante a sua permanência. Denota-se que ações centradas em uma perspectiva neotecnicista no sistema educacional evidenciam representações sociais de orientadores que perpetuam a hipervalorização de componentes curriculares oficiais, deixando-se de cuidar de Projetos extracurriculares, como os que contemplam o ensino de Música.

A Classe 1 indica, por outro lado, que a Música tem ocupado um lugar na Educação que, na percepção dos orientadores, ainda é contraditório. Na perspectiva de alguns deles, observa-se receptividade quanto às formações específicas para vivenciar propostas do âmbito da educação musical e do Canto Coral, mas, em alguns segmentos de falas, evidencia-se uma percepção de que a Música está destinada apenas ao entretenimento.

Por fim, a Classe 1 permite uma reflexão sobre a relevância de ações pedagógicas contextualizadas que emergem da relação dialógica entre os orientadores das unidades escolares e o orientador especialista em Música. As entrevistas semiestruturadas promoveram reflexões no que tange ao Projeto em estudo e, diante disso, algumas sugestões e ações foram levantadas para promover aprendizagens significativas em Música.

A Classe 2 revelou alguns indicadores dos processos de aprendizagem musical, ao mesmo tempo em que expõe as representações sociais da aprendizagem musical de orientadores e professores. Os segmentos de texto apresentaram concepções diversas a esse respeito, que permeiam desde o pensamento conservatorial, o uso da música como ferramenta de memorização de conteúdos, até as concepções alinhadas, em parte, com referenciais em educação musical contemporâneos.

Entretanto, ao se analisar os agrupamentos das narrativas dos entrevistados na Classe 2, não se verificou propostas voltadas para a criação musical como parte das representações sociais da aprendizagem musical dos docentes e gestores, o que indica uma necessidade formativa nesse sentido.

A Classe 3 apresentou uma reflexão sobre como a Educação Musical impacta no desenvolvimento integral dos alunos. Atitudes como conhecer e escutar os interesses dos alunos, contribuem para uma educação musical humanizadora (SEVERINO; JOLY, 2016), que provoque transformações e mudanças sociais (KOELLREUTTER, 1977). Os entrevistados relatam que observam nos alunos participantes do Projeto um envolvimento maior com as atividades da escola. Da mesma forma, relatam observar que estão felizes com as atividades que realizam.

A Classe 4, por fim, apontou que a educação musical, no contexto do Projeto em estudo, perpassa pela concepção de comunidade de aprendizagem. Nos segmentos de falas, professores e orientadores compartilharam ideias sobre a importância da participação de familiares e profissionais da educação no processo de elaboração de apresentações musicais. Também explicitaram as mudanças de paradigmas que ocorrem quando atitudes alicerçadas na ideia de corresponsabilização, apresentada por Pacheco (2012), se incorporam no cotidiano escolar. Schafer (2011), sobre isso, se remete às comunidades de aprendizagens como possibilidade em que docentes e alunos compartilham conhecimentos, construindo comportamentos colaborativos, que afastam princípios de competitividade.

O questionário trouxe a perspectiva dos alunos em relação ao objeto da pesquisa: a aprendizagem musical. Juntamente com os desenhos, elaborados por eles e pelos entrevistados foi possível compreender as representações sociais sobre esse tema.

Nas falas das crianças, adolescentes e jovens, foi possível construir um panorama de suas percepções e ideias diante das experiências sonoro-musicais ao frequentarem as aulas de um Projeto, que tem como fio condutor práticas voltadas para o Canto Coral. A resposta dos alunos aponta para a relevância do ato de escutar para iniciar o processo de aprendizagem musical e reflete as práticas realizadas pelos professores em suas respectivas aulas, que contribuem para tecer novas representações sociais.

As representações sociais da aprendizagem musical emergem de atravessamentos, de trocas de experiência, do fazer musical e de processos de escuta dos alunos pelos professores e vice-versa. Observou-se um movimento dialógico, como o apontado por Jodelet (2009), quando aborda o surgimento de representações sociais em determinados grupos.

Os momentos de criação musical são invisibilizados nas respostas ao questionário em uma primeira análise. No entanto, ao analisá-lo de forma mais detalhada e ao interpretar outras perguntas referentes às práticas de brincadeiras e jogos musicais, identifica-se que momentos de improvisação, experimentação e exploração sonoras são parte das aulas. Essa constatação demonstra que as representações sobre a aprendizagem musical dos alunos são um pouco equivocadas quando a criação musical é o cerne da questão.

O aporte teórico das representações sociais possibilitou perceber como os sujeitos constroem seus pensamentos e interações acerca da Música e da aprendizagem musical. Essas representações revelaram reminiscências de um ensino de música ancorado na reprodução, na técnica, no produto final, que descarta os processos, no caráter de entretenimento e, ainda, na perpetuação de uma educação fragmentada que coloca a Música em uma condição periférica à formação humana em tempos e espaços escolares.

Contudo, essas mesmas representações suscitam algumas práticas alinhadas às concepções de Educação Musical da primeira e segunda geração de educadores do século XX, que partem do enorme esforço dos professores do Projeto em estudo e dos espaços para formação por meio dos quais eles podem discutir práticas, teorias e metodologias, em um processo reflexivo e colaborativo.

Essas práticas têm contribuído, gradativamente, para a estruturação de novas representações sociais da Música por parte de gestores e alunos, valorizando processos de aprendizagem pautados em práticas interdisciplinares, na criação musical e nos princípios da educação integral e da comunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante destacar que os resultados desta pesquisa possibilitaram uma reflexão sobre a importância de se elaborar, de forma coletiva, um *site* com registros das formações realizadas e daquelas que ainda serão realizadas; das práticas; das performances de alunos, professores e comunidades de aprendizagem; dos relatos de experiência; dos depoimentos de familiares; das ações relevantes para a sustentabilidade do Projeto; das propostas de práticas; dos materiais de apoio; dos referenciais teóricos voltados para a Educação Musical; e dos Portfólios com registros dos professores.

Espera-se, assim, contribuir para a criação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem na Educação Musical, como fruto desta dissertação de mestrado.

Para finalizar trago a pergunta que está no título desta pesquisa de mestrado: “Um talento ou um direito?” E desta pergunta suscitam muitas outras perguntas: Como saber se uma criança tem talento para a música se ela não tem acesso ao ensino de música nas escolas públicas? Pensar em talento é pensar em desenvolvimento integral? O direito de se expressar em uma linguagem como a música é legítimo na Educação Básica em escolas públicas? Como promover um ensino de música de qualidade em escolas públicas se realmente é um direito? Projetos de música que atendem alunos no período contraturno conseguem desenvolver talentos? Projetos de música que atendem no contraturno conseguem garantir o acesso e o direito ao ensino de música para todos os alunos?

O ensino de música nas escolas públicas se manifesta como pequenos pontos de luz em meio a muitas adversidades, devido à falta de professores preparados, a falta de uma gestão engajada que crie pontes entre os sistemas e secretarias de Cultura e Educação e que enxergue cada aluno como um ser único e singular, que apresenta interesses e necessidades diversificadas. A falta de compreensão dessas singularidades gera abismos ainda maiores entre a escola e alunos, onde se perdem-se caminhos para aprender de forma prazerosa, significativa e por meio de múltiplas linguagens. Perceber essas particularidades é garantir direitos de

aprendizagem, em que o acesso a Música seja compreendido como um direito que perpassa a expressão humana, as múltiplas áreas de conhecimento e como linguagem que enriquece a comunicação e se torna parte do desenvolvimento integral dos educandos.

O produto desta dissertação, ou seja, o site com o registro deste trabalho, encontra-se disponível em: <https://www.educacaomusicalsjc.com/>

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- AMUI, G. A.; GUIMARÃES, F. A. do N. Música na educação básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010. **Per Musi**. Ed. por Fausto Borém, Eduardo Rosse e Débora Borburema. Belo Horizonte: UFMG, n.34, p.89-112. 2016.
- ANDRADE, M. de. **Pequena história da música**. São Paulo: Martins, 1972.
- ANDRADE, M. A. J. **Educação Musical para adultos: Representações Sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes**. Natal – RN. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. 2016.
- ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M.C.R.F. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153>
- BARBOSA, A. M. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo. ed.: Cultrix. 2010.
- BARNABÉ. **A melodia das razões e proporções: a Música sob o olhar interdisciplinar do professor de Matemática**. São Paulo- SP. Originalmente como dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. USP. 2011.
- BARROS, M.S.F; PASCHOAL, J.D; VICENTINI, D. FRANÇA DE ALMEIDA, J.D; FERREIRA, A.L; BARROS, P.C.S. **A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n.1. p. 305-3018, jan./mar. 2020.
- BAUER, M, W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis. RJ. 2ª ed.: Vozes. 2002.
- BEINEKE, V. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. **Opus**, v. 24, n. 1, p. 153-166, jan./abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2018a2407>
- BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical das crianças**.2009.289f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BORGES, R. **O ensino de Música na Escola: Tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano**. Goiânia- GO, Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. 2018.



BORISLOVA, N.B. Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento Musical. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**. ISSN 2007 – 7467, vol. 7, Núm. 14 Enero – Junio 2017 <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.284>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 7 de julho de 2010**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CFE nº 540 de 10 de fevereiro de 1977** sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art.7º da Lei nº5692/71 In: documenta nº195, Rio de Janeiro, fev/1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: São José dos Campos: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: [www.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, V.6: Arte, 1998

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. **Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico**. Decreto-lei n.9494, 22.7.1946.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2008, aprovado em 30 de janeiro de 2008. Solicitação de **Parecer sobre formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf).

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Coleção das **Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL, Presidência da República, Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o §6º do art.26 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, referente ao ensino de arte.

BRITO, M.T de A. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**, 2007, 288f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRITO, M. T de A. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da Abem**, Londrina, v. 33, n. 35, p.11-23, jul./dez. 2015.

BRITO, M.T de A. **Um jogo chamado Música: Escuta, experiência, criação**. São Paulo. Ed.: Peirópolis. 2019.

BRITO, M.T.de A. **Koellreutter como educador: o humano como objetivo da educação**. Ed: Peirópolis, 2001.

BRITO, M.T de A. **Educação Musical e Formação de Professores: algumas reflexões**. Interlúdio. Ano 4, n. 6. 2016.

CAMARGO; B.V.; JUSTO, A M. IRAMUTEQ: **Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais, Temas em Psicologia**. V.21, n.2, p. 513-518. 2013.

CHAMON, E.M.Q.O.; LACERDA, P.T.; MARCONDES, N.A.V.; Um Breve Revisar de Literatura sobre a Teoria das Representações Sociais. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human**. Londrina, v.18, n 4, p. 415-457, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. 3ª ed.: Artmed. 2010.

DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. São Paulo. ed.: Peirópolis. 2019.

DIAS, G.L. **As Representações Sociais e a Construção Identitária do professor na ótica de acadêmicos de Licenciaturas em Santarém/PA**. Taubaté,SP. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. 2013.

DINIZ, M. H. H. **Interdisciplinaridade na Música: Sentir, pensar, fazer**. São Paulo: PUC SP, 2018.

DEL BEN, L. **A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental**. EM PAUTA, vol.12, nº 18/19, abril/novembro. 2001.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. PUC, Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DUARTE, M. A; MAZZOTI, T, B. **Representações Sociais de Música: Aliadas ou limites no desenvolvimento das práticas pedagógicas em Música**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set/dez.

FAZENDA, I. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES; E.F. **A pedagogia de projetos e o ensino de Música na Educação Básica na cidade de Natal/RN**. Natal – RN. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. 2016,

FERREIRA, T. T. **Quem com fio fia, com fio será fiado: práticas criativas em Educação Musical e os desafios da ação docente**. São Paulo- SP. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Instituto de Artes. UNESP. 2016.

FONSECA.J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTEERRADA, M.T.O. Referências bibliográficas. In: *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 267 p. ISBN 978-85-68334-60-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

FONTEERRADA, M.T.O. **Música e políticas públicas na Educação Básica**. Revista Fladem Brasil, ano 01, vol. 01. 2020.

FONTEERRADA, M.T.O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música**. São Paulo, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília. 2ª ed.: Liber Livro. 2005.

FRANÇA, C. C. **A Interdisciplinaridade da Vida e a Multidimensionalidade da Música**. Música na Educação Básica. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo. 3 ed.: Summus, 1988.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa / (org.) Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAASE, A.; CUERVO, L. Cuidado Que Mancha! Contribuições artísticas e lúdicas para a Educação Musical. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, nº 9, 2017.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

JODELET, D. Représentations Sociales: um domaine em expansion. In D. Jodelet. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp 31-61. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JODELET, D. O Movimento de retorno ao Sujeito e a abordagem das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JOLY, I.Z.L; SEVERINO, N.B. (org). Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora, pesquisas em educação musical. Curitiba: CRV, 2016.

KOELLREUTTER, H. J. Seminários Internacionais de Música *In*: KATER, C(Org.)*Educação Musical: Cadernos de estudo nº6*. Org. Carlos Kater. BH:Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 29-32.

KOELLREUTTER, H. J. **Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical**. In: KATER, C (Org.) *Educação Musical: Cadernos de estudo nº6*. BH: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p.45-52.

KOELLREUTTER, H. J. **Educação musical hoje e, quiçá, amanhã**, In LIMA, S A de (Org.) *Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões*, SP:Ed.Nacional, SP, 1998, p. 39-45.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/ Fev/Mar/Abr 2002 n. 19.

LECK, H; JORDAN, F. **Criando arte através da excelência do Canto Coral**. São Paulo SP: Pró Coral, 2020.

LIIDKE, M.E.M. **Planejamento escolar e o ensino de Música na Educação Básica**. São Paulo- SP. Originalmente apresentada como dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista “ Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2016.

LINO, D. L; DORNELLES, G do N. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na Educação Musical **Revista da ABEM** v. 27, n. 42, jan./jun. 2019

LOPARDO, C, E. **Música na escola: tempos, espaços e dimensões**. 1ª ed, Curitiba: Appris, 2018.

MAIER, R.M.; SOARES, L. Performance Vocal e Produção Musical na Licenciatura em música: um relato de uma experiência interdisciplinar. **IX Encontro Regional da ABEM**. Vitória – ES. 2014.

MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro. 6ª ed.: Nova Fronteira. 2005.

MARQUES, I, A; BRAZIL, F. **Arte em questões**. São Paulo. 2ª ed.: Cortez, 2014.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes desafios. **Form. Doc. Belo Horizonte**. v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez 2009. Disponível em:<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MERRIAN, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MINAYO, M.C. de S; ASSIS, S. G; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos. Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: ed.: Fiocruz, 2006.

LIMA, M.H.; KELLER, D; MILETTO, E; FLORES, L; SOUZA, J.C.FSOUZA. Pesquisa em ubimus na Educação Básica: um relato do Projeto Música Ubíqua no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Revista Vórtex**, vol. 6 n. 2. 2018.

LUNA, C. L. F. de. **A criatividade na prática pedagógica de professores de Música atuantes na rede de educação básica de Natal / RN**. Natal –RN. Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

MARTINS, D, A, de F. **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma praxis musical dialógica intercultural**. São Carlos – SP. Tese de doutorado. UFScar. 2015.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSCA, de O. M. Música e Interculturalidade: perspectivas interdisciplinares. **DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades**, 10, 2016, 161-173

MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOVAES, A. de O. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1. Ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PANOFSKY, E. **"Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença"**. In: *Significado nas Artes Visuais*. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986.

PELIZZON, L. V. M. de O.; BEINEKE, V. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 8-35, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, W. S.; BORGES, E.H.N. O ensino de música e o desafio da democratização no chão da escola. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p. 1448-1463, set./dez. 2017. ISSN: 1519-9029 DOI: 10.22633/rpge.v21.n3.2017.10196 1450

PENNA, M.; Ascensão e queda do Programa Mais Educação: a música na proposta da Educação (em tempo) integral. **Revista Vótex**. Vol.5 n. 2, 2017.

ROSA, S, V. M. **Música e Escola: Estudo de Caso de uma prática em uma escola de ensino fundamental no Vale do Paraíba**. Taubaté- SP. Originalmente apresentada como dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano). UNITAU. 2018.

SANTIAGO, R; IVENICKI, A. Eventos Pedagógicos, v. 7, n. 2 (2016) Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2. 2016.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Lei Municipal Nº 454, de 8 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Magistério Público Municipal - PCCVM, e dá outras providências. Disponível em <http://leismunicipa.is/ivcqf>.

SCHAFER, M. R. **O Ouvido Pensante**. São Paulo. ed.: UNESP. 1991

SCHAFER, M. R. **Ouvir, Cantar: 75 exercícios para ouvir e criar música**. São Paulo. Ed.: UNESP. 2018.

SILVA, R. F. P. A. O ensino de Música em uma abordagem interdisciplinar. **Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Natal- RN. 2015

SIMÃO, A. P. M; SPOSITO, T. G.; MORAES, R. S. de. Música eletroacústica na sala de aula. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, nº 9, 2017.

SOUZA, A.M.C. **Articulações pedagógicas em música na formação integral: um estudo de caso na escola de tempo integral na região metropolitana de Belém, Estado do Pará**. Salvador- BA, Tese de doutorado. 2018.

SOUZA, Z.A; BELLOCHIO, C.R. A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2501A>

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. 2 ed. São Paulo; Editora 34, 2010.

VALIENGO, C. **Diálogo, protagonismo e criatividade: a cocriação na aprendizagem musical**. São Paulo- SP, Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. 2017.

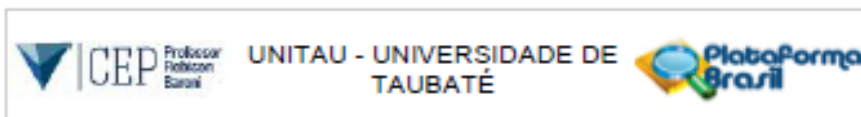
VASCONCELOS, A. C. **Representações Sociais de licenciados em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música**. Taubaté- SP, Dissertação de mestrado. 2018.

VIANNA, C.P. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu. P.81-103.2001/2002.

WAGNER, W. Sociogênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

## ANEXO A

## PARECER CONSUBSTACIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTACIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As Representações Sociais da aprendizagem musical para alunos, professores e gestores: um talento ou um direito?

**Pesquisador:** Helena Xavier Pires

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 28592120.5.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.918.280

**Apresentação do Projeto:**

O projeto foi apresentado adequadamente. Há coerência entre o projeto de pesquisa e a área de inserção da proposta de pesquisa. Destaca-se a preocupação com o atendimento das observações presentes no primeiro parecer.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo de pesquisa é coerente com a área de inserção do projeto de pesquisa. E é suportado pelos demais elementos presentes no projeto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A avaliação dos riscos e benefícios foi realizada adequadamente, com atendimento das observações realizadas no parecer anterior.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

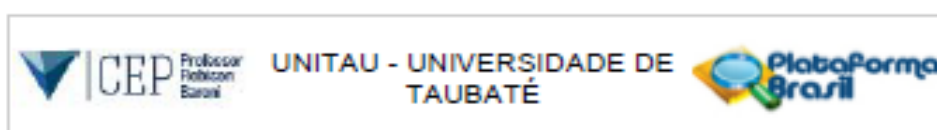
A pesquisa é pertinente para o campo de pesquisa de sua inserção. Os critérios de escolha da amostra e execução da pesquisa foram explicitados quanto ao número dos participantes e sua relação com os objetivos da investigação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

No projeto de pesquisa e no PB não se fez menção ao envio do TCLE aos responsáveis por menores de idade que podem participar na pesquisa. A pesquisa somente pode ser autorizada caso essa ação seja prevista, conforme as normas que regem a pesquisa com seres humanos.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATÉ  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br





Continuação do Parecer: 3.918.280

Ausência	TCLE_REFEITO.pdf	03/03/2020 22:08:21	Helena Xavier Pires	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SOLICITACAO_INSTITUICAO.pdf	03/03/2020 22:08:42	Helena Xavier Pires	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	03/03/2020 22:01:34	Helena Xavier Pires	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_Responsavel_ASSINADO.pdf	28/01/2020 10:15:31	Helena Xavier Pires	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO_UNITAU.pdf	28/01/2020 06:12:35	Helena Xavier Pires	Acelto
Outros	QUESTIONARIO_ALUNOS.pdf	27/01/2020 18:17:02	Helena Xavier Pires	Acelto
Outros	ROTEIRO_GESTORES.pdf	27/01/2020 18:15:08	Helena Xavier Pires	Acelto
Outros	ROTEIRO_PROFESSORES.pdf	27/01/2020 18:13:32	Helena Xavier Pires	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_FINAL.pdf	27/01/2020 17:56:03	Helena Xavier Pires	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Neecessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Março de 2020

Assinado por:  
José Roberto Cortelli  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
UF: SP Município: TAUBATE  
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br

Página 02 de 02

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
UF: SP Município: TAUBATE  
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br

Página 02 de 02

## APÊNDICE A

### Roteiro Para Entrevista Com Os Professores Que Integram O Projeto Educação Musical/Canto Coral

#### QUESTÕES:

1)Primeiramente gostaria que você me contasse sobre a sua formação inicial, na graduação, sobre os motivos pelos quais você escolheu ser professor, como foi a sua inserção profissional e todo o caminho que você percorreu até chegar a ser professor hoje.

2)Esta pesquisa trata sobre a aprendizagem musical e é muito importante a sua participação nela. Antes de começarmos a conversar sobre este tema, gostaria que você fizesse um desenho que mostrasse o que é a aprendizagem musical para você.

3) Você pode me contar um pouco sobre esse desenho? O que você quis retratar, quais memórias você precisou buscar para desenhar, os elementos que você quis deixar evidente...

4) Gostaria que você me contasse um pouco sobre a sua opinião sobre dois aspectos: como você percebe que os alunos aprendem música e como é ou como deveria ser o ensino de música na escola.

5) Me conte um pouco sobre o tempo que você integra o Projeto de Educação Musical e Canto Coral: como foi sua inserção no projeto e como tem sido essa experiência para você.

6) Se você tivesse que escolher um projeto que você desenvolveu para me contar um pouco sobre ele, sobre a sua experiência com ele, sobre as atividades que você fez e sobre como os alunos participaram, qual você escolheria? Você pode descreve-lo pra mim e me contar os motivos da sua escolha?

7) Me conte um pouco o que você sabe sobre o que os alunos falam das suas aulas... Você já ouviu alguma coisa deles? Eles te dão *feed-back*? Como é isso de ouvir o que os alunos dizem sobre este projeto?

8) E a equipe de gestão da escola e, até mesmo, a equipe de orientação da Secretaria Municipal? Como você percebe que eles veem o seu trabalho? Me conte um pouco sobre esta relação, sobre a interação que vocês têm, enfim, quais os aspectos que você acha que são importantes mencionar.

9) Existe alguma parceria com a comunidade que esteja sendo feito ou que já foi realizada durante algumas ações do projeto? Você pode me contar um pouco sobre isso?

10) Existe alguma prática que você tenha tido no projeto e que, na sua avaliação, não tenha dado muito certo? Você pode me contar um pouco sobre isso?

11) Se você tivesse que avaliar a sua formação na graduação para atuar com projetos de música e a formação continuada que você participa, que aspectos você acha importante mencionar? Você pode me falar um pouco como é a sua análise, tanto da graduação, quanto da formação continuada a respeito da formação para atuar em projetos dessa natureza?

12) Existe algum aspecto que eu não mencionei e que você gostaria de me falar sobre o projeto?

## APÊNDICE B

### Roteiro Para Entrevista Com Os Gestores Das Escolas Que Compõem O Projeto Educação Musical/Canto Coral

#### QUESTÕES:

- 1) Primeiramente gostaria que você me contasse sobre a sua formação inicial, na graduação, sobre os motivos pelos quais você escolheu ser professor, como foi a sua inserção profissional e todo o caminho que você percorreu até chegar a ser gestor dessa escola hoje.
- 2) Esta pesquisa trata sobre a aprendizagem musical e é muito importante a sua participação nela. Antes de começarmos a conversar sobre este tema, gostaria que você fizesse um desenho que mostrasse o que é a aprendizagem musical para você.
- 3) Você pode me contar um pouco sobre esse desenho? O que você quis retratar, quais memórias você precisou buscar para desenhar, os elementos que você quis deixar evidente...
- 4) Gostaria que você me contasse um pouco sobre a sua opinião sobre dois aspectos: como você percebe que os alunos aprendem música e como é ou como deveria ser o ensino de música na escola.
- 5) Me conte um pouco sobre o tempo que você é gestor de uma escola que integra o Projeto de Educação Musical e Canto Coral: como foi sua inserção no projeto enquanto gestor e como você tem visto essa experiência.
- 6) Se você tivesse que escolher um projeto que foi desenvolvido na escola para me contar, qual você escolheria? Você pode descrevê-lo para mim e me contar os motivos da sua escolha?
- 7) Me conte um pouco o que você ouve dos alunos sobre as atividades do projeto... Você já ouviu alguma coisa deles? Eles te dão *feed-back*? Como é isso de ouvir o que os alunos dizem sobre este projeto?
- 8) Existe alguma parceria com a comunidade que esteja sendo feito ou que já foi realizada durante algumas ações do projeto? Você pode me contar um pouco sobre isso?
- 9) Existe alguma prática que você tenha observado no projeto e que, na sua avaliação, não tenha dado muito certo? Você pode me contar um pouco sobre isso?
- 10) Se você tivesse que avaliar a formação na graduação para atuar com projetos de música e a formação continuada que a Rede Municipal oferece, que aspectos você acha importante mencionar? Você pode me falar um pouco como é a sua análise, tanto da graduação, quanto da formação continuada a respeito da formação para atuar em projetos dessa natureza?
- 11) Você vê alguma articulação do Projeto com as atividades desenvolvidas pela escola como um todo, principalmente com os docentes do Ensino Regular? Você observa fragilidades nisso? Você pode me contar um pouco sobre esta questão?
- 12) Existe algum aspecto que eu não mencionei e que você gostaria de me falar sobre o projeto?

## APÊNDICE C

### Questionário Para Alunos Que Participam Do Projeto Educação Musical/Canto Coral

QUERIDOS(AS) ALUNOS(AS) E FAMÍLIAS,

COMO VOCÊS ESTÃO? ESPERO QUE BEM. MEU NOME É HELENA E SOU COORDENADORA DO PROJETO EDUCAÇÃO MUSICAL E CANTO CORAL DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL. VOCÊS ESTÃO CONVIDADOS A PARTICIPAR DA PESQUISA "AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM MUSICAL PARA ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES: UM TALENTO OU UM DIREITO?"

COM A AJUDA DE VOCÊS, PODEREMOS JUNTOS, PENSAR EM COMO PODEMOS ATENDER MELHOR TODOS OS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROJETO CANTO CORAL.

O QUESTIONÁRIO A SEGUIR, É DESTINADO AOS ALUNOS DO PROJETO, MAS PRECISAMOS MUITO DA AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PARA DAR INÍCIO. OS RESPONSÁVEIS PODEM ACOMPANHAR OS ALUNOS NO PREENCHIMENTO DAS RESPOSTAS, CASO SE SINTAM MAIS SEGUROS.

DESDE JÁ AGRADEÇO MUITO A COMPREENSÃO E A DISPONIBILIDADE, UM ABRAÇO DE LONGE, MAS COM MUITO CARINHO E ADMIRAÇÃO POR TODOS VOCÊS, QUE ASSIM COMO EU, AMAM A MÚSICA.

HELENA

\*Obrigatório

- 1- Nessa parte precisamos que algum responsável esteja com você para autorizar que você responda esse simples questionário: \*



O menor \_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**As Representações Sociais da aprendizagem musical para alunos, professores e gestores: um talento ou um direito?**”. Sob a responsabilidade da pesquisadora **Helena Xavier Pires**. Esta pesquisa tem por objetivo investigar as Representações Sociais da Música e da Aprendizagem Musical para alunos, professores e gestores de Escolas Públicas da Educação Básica. Por isso, pretende-se identificar os fatores presentes nas ações que compõem o Projeto Educação Musical no município estudado, na modalidade de Canto Coral, analisar as práticas musicais no contexto escolar, a partir das narrativas de alunos, professores e gestores de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e compreender como ocorre o processo de aprendizagem musical na perspectiva de alunos, professores e gestores.

A participação dele é voluntária e se dará por meio “**QUESTIONÁRIO E DESENHO**”. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou **risco maior que o mínimo, se for o caso, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc.**). Os riscos consistem na identificação das pessoas e da escola que poderá expor os participantes, podendo sofrer algum tipo de intervenção. Entretanto para evitar que ocorram danos, garante-se nesta pesquisa o anonimato. Para isso serão utilizados pseudônimos para as pessoas que participarem da pesquisa, bem como será mantido o sigilo da Escola. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Pode ocorrer também, ainda que minimamente, algum constrangimento referente à alguma pergunta feita no questionário. Neste caso, cada participante pode deixar a pergunta sem resposta e partir para a próxima. Caso queira, o participante também pode desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo a nenhum participante.

Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade do pesquisador responsável. Os benefícios consistem em contribuir para a pesquisa em Educação Musical e para a formação de professores de Música, de forma que a presente pesquisa tenha impactos positivos na aprendizagem musical em escolas públicas municipais de Educação Básica.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12 997152040. Inclusive ligações a cobrar) ou pelo e-mail (helenaxapp@gmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

O(a) pesquisador(a) responsável declara que a pesquisa segue a Resolução **CNS 510/2016**.

**HELENA XAVIER PIRES**

#### Consentimento Pós-informação

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.



ACEITO PARTICIPAR

## 2- Precisamos que os alunos aceitem participar também: \*



Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“As Representações Sociais da aprendizagem musical para alunos, professores e gestores: um talento ou um direito?”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar as Representações Sociais da Música e da Aprendizagem Musical para alunos, professores e gestores de Escolas Públicas da Educação Básica, sob a responsabilidade da pesquisadora Helena Xavier Pires. Por isso, pretende-se identificar os fatores presentes nas ações que compõem o Projeto Educação Musical no município estudado, na modalidade de Canto Coral, analisar as práticas musicais no contexto escolar, a partir das narrativas de alunos, professores e gestores de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e compreender como ocorre o processo de aprendizagem musical na perspectiva de alunos, professores e gestores.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de “questionário e desenho”. Para evitar que ocorram danos, garante-se nesta pesquisa o anonimato. Para isso serão utilizados pseudônimos para as pessoas que participarem da pesquisa, bem como será mantido o sigilo da Escola. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Pode ocorrer também, ainda que minimamente, algum constrangimento referente à alguma pergunta feita, tanto no questionário quanto na entrevista. Neste caso, cada participante pode deixar a pergunta sem resposta e partir para a próxima. Caso queira, o participante também pode desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo a nenhum participante.

Os benefícios consistem em contribuir para a pesquisa em Educação Musical e para a formação de professores de Música, de forma que a presente pesquisa tenha impactos positivos na aprendizagem musical em escolas públicas municipais de Educação Básica.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa

em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12 997152040. Inclusive ligações a cobrar), [e-mail helenaxapp@email.com](mailto:helenaxapp@email.com)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: [cep@unitau.br](mailto:cep@unitau.br).

O (a) pesquisador (a) responsável declara que a pesquisa segue a Resolução **CNS 510/2016**. HELENA XAVIER PIRES

Consentimento pós-informação

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

de \_\_\_\_\_ de 2020

Assinatura do (a) menor

**Marcar apenas uma opção.**

ACEITO PARTICIPAR

## INFORMAÇÕES IMPORTANTES

### 3- EMAIL

4. NOHE DA ESCOLA QUE PARTICIPA OU PARTICIPOU DO PROJETO EDUCAÇÃO MUSICAL E CANTO CORAL \*

Marcar apenas uma oval.

- EMEF NORMA DE CONTI SIMÃO
- EMEF HÉLIO WALTER BEVILACQUA
- EMEF VERA BABO
- EMEF ILGA PUSPLATAIS
- EMEF HOMERA DA SILVA BRAGA
- EMEF ELZA REGINA
- EMEF JACYRA V. BARACHO
- EMEF MARIA DE MELO
- EMEF M\* APARECIDA DOS SANTOS RONCONI
- EMEF OTACÍLIA M. DE MOURA
- EMEF HÉLIO AUGUSTO DE SOUZA
- EMEF SEBASTIANA COBRA
- EMEF ROSA TOMITA
- EMEF PALMYRA SANTANNA
- EMEF WALDEMAR RAMOS
- EMEF SÔNIA MARIA P. DA SILVA
- EMEF ILDETE M. BARBOSA
- EMEF ELIZABETE DE P. HONORATO
- EMEF MARIA AMÉLIA WAKAMATSU
- EMEF SILVANA MARIA R. DE ALMEIDA
- EMEF EMMANUEL ANTÔNIO DOS SANTOS
- EMEF LEONOR P. N GALVÃO
- EMEF ÁUREA CANTINHO RODRIGUES
- EMEF LÚCIA PEREIRA RODRIGUES
- EMEF MARIANA TEIXEIRA CORNÉLIO
- EMEF LUIZ LEITE
- EMEI MARIA DA GLÓRIA
- EMEI MÁRIO CAMPANER
- Outro: \_\_\_\_\_

5- A PARTIR DE QUE ANO VOCÊ COMEÇOU A FAZER PARTE DO PROJETO EDUCAÇÃO MUSICAL E CANTO CORAL? \*

Marcar apenas uma opção.

- ENTRE 2010 E 2014
- ENTRE 2015 E 2016
- ENTRE 2017 E 2019
- 2020

**6- EM QUE SÉRIE OU ANO VOCÊ ESTÁ NA ESCOLA? \***

**Marcar apenas uma opção.**

- ENTRE 1° E 2° ANO
- ENTRE 3°, 4° E 5° ANO
- ENTRE 6° E 7° ANO
- ENTRE 8° E 9° ANO
- ENSINO MÉDIO
- GRADUAÇÃO

Outro: \_\_\_\_\_

**7. QUAL A SUA IDADE? \***

**Marcar apenas uma oval.**

- 7 ANOS
- 8 ANOS
- 9 ANOS
- 10 ANOS
- 11 ANOS
- 12 ANOS
- 13 ANOS
- 14 ANOS
- 15 ANOS
- 16 ANOS
- 17 ANOS
- 18 ANOS
- 19 ANOS
- 20 ANOS



**8- ASSINALE O SEU SEXO: \***

**Marcar apenas uma opção**

Femini

no

Mascul

ino

Outro: \_\_\_\_\_

**APRENDIZAGEM MUSICAL**

9- PARA VOCÊ, COMO É QUE UMA PESSOA PODE APRENDER MÚSICA? \*

---

---

---

---

---

10- O QUE VOCÊ APRENDE OU APRENDIA NA AULA DE MÚSICA/CORAL? \*

---

---

---

---

---

11. 3- QUE PARTE DA AULA DE MÚSICA VOCÊ MAIS GOSTA? \*

Marque todas que se aplicam.

- ALONGAMENTO E AQUECIMENTO VOCAL
- JOGOS E BRINCADEIRAS MUSICAIS
- ENSAIO OU ESTUDO DE MÚSICAS (REPERTÓRIO)
- LEITURA E ESCRITA MUSICAL
- CRIAÇÃO DE MÚSICAS
- CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS PARA AS MÚSICAS (DANÇAS, ENCENAÇÕES E FIGURINOS )
- OUVIR MÚSICAS/ ASSISTIR VÍDEOS MUSICAIS
- APRESENTAÇÕES FEITAS NA ESCOLA PARA OS PAIS, PROFESSORES E ALUNOS
- APRESENTAÇÕES EXTERNAS FEITAS EM LUGARES COMO TEATROS, AUDITÓRIOS E ESPAÇOS CULTURAIS
- ESCOLHER AS MÚSICAS QUE SERÃO ESTUDADAS

Outro:  \_\_\_\_\_

12- O SEU PROFESSOR FAZ JOGOS E BRINCADEIRAS NA AULA \*

**Marcar apenas uma oval.**

S

I

M

N

Ã

O

ÀS VEZES

13- SE VOCÊ RESPONDEU “SIM” OU “ÀS VEZES”, RESPONDA: QUE JOGOS E BRINCADEIRAS SEU PROFESSOR FAZ?

---

---

---

---

---

14- VOCÊ JÁ CRIOU MÚSICAS NAS AULAS? \*

*Marcar apenas uma opção.*

- S
- I
- M
- N
- Ã
- O

15- SE VOCÊ JÁ CRIOU MÚSICA NAS AULAS, ESCREVA AQUI QUAIS VOCÊ SE LEMBRA DE TER CRIADO.

---

---

---

---

---

16- VOCÊ JÁ FEZ PESQUISAS PARA A AULA DE MÚSICA/CORAL? \*

- SIM**
- NÃO**

17- SE VOCÊ RESPONDEU "SIM", ESCREVA QUAIS PESQUISAS VOCÊ

**JÁ FEZ PARA A AULA DE MÚSICA/CORAL.**

---

---

---

---

---

**18- VOCÊ JÁ AJUDOU O PROFESSOR A CRIAR BRINCADEIRAS E JOGOS MUSICAIS? \***

**S**

**I**

**M**

**N**

**Ã**

**O**

**19- SE VOCÊ RESPONDEU “SIM”, ESCREVA QUAIS BRINCADEIRAS E JOGOS MÚSICAIS VOCÊ AJUDOU SEU PROFESSOR A CRIAR.**

---

---

---

---

---

**20- VOCÊ PARTICIPA DE PROJETOS E EVENTOS DA ESCOLA COM SEU GRUPO DA AULA DE MÚSICA/CORAL? \***

**S**

**I**

**M**

**N**

**Ã**

**O**

**21- SE VOCÊ RESPONDEU “SIM”, ESCREVA QUAIS PROJETOS E EVENTOS DA ESCOLA VOCÊ PARTICIPA OU PARTICIPOU COM O GRUPO DE MÚSICA/CORAL.**

---

---

---

---

---

**22- FAÇA UM DESENHO DA SUA AULA DE MÚSICA/CORAL. DEPOIS TIRE UMA FOTO DO SEU DESENHO COM UM CELULAR E ENVIE CLICANDO EM "ADICIONAR ARQUIVO". CASO NÃO CONSIGA ENVIAR POR AQUI, ENVIE NO EMAIL [helenaxapp@gmail.com](mailto:helenaxapp@gmail.com) OU PELO WHATS APP (12)98221-3185.**

Arquivos enviados:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google

For  
mulá  
rios

**APÊNDICE D – MEMORIAL**

**MEMORIAL**

**Helena Xavier Pires**

**Taubaté – SP**

**2019**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>03</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>04</b>
<b>2 PERCURSO DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>04</b>
<b>3 ATUAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>09</b>
<b>4 DISCUSSÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>14</b>

## APRESENTAÇÃO

Este Memorial constitui parte dos requisitos necessários para a disciplina de Metodologia da Pesquisa e para o Projeto de Pesquisa. O objetivo deste memorial é apresentar um pouco da minha trajetória pessoal e profissional e que possibilitem uma compreensão mais apurada do objeto de estudo no Mestrado Profissional em Educação. O memorial está organizado em



seções que facilitam o entendimento global do meu percurso profissional. As seções intituladas Introdução (seção 1) e Percurso de formação (seção 2) caracterizam-se pelo levantamento biográfico e reflexivo, desvelando pensamentos introspectivos e ilustrativos referentes a minha formação e as influências que sofri ao longo da minha carreira. A seção 3 intitulada Atuação Docente descreve minha trajetória profissional de docente em escolas e outras instituições formais e não formais. A seção de Considerações finais encerra o Memorial.

Helena Xavier Pires

# 1 INTRODUÇÃO

## Construção de sentidos e significados

A incumbência de escrever sobre minha trajetória profissional me remete a memórias afetivas de sons, de desenhos, de pinturas, de cantos, de gestos, de família, de desejos de me expressar por linguagens, que na escola, não me bastavam. Ou que de certa forma a escola não me oportunizava.

O processo de escolarização vivenciado por mim, foi como observar um ser pleno de paixão por aprender, ir aos poucos se adequando aos sistemas de configuração padronizada de seres humanos. E tomar consciência disso dói na alma, pois vejo esta ação se repetir nos olhos de meu filho. Meu filho aos quatro anos parou de fazer perguntas, as perguntas que mais me encantavam e me abriam para uma esfera de que somos seres potentes e capazes desde a primeira infância. A escola fez a sua parte, começou aos poucos, tirar aquilo que já era dele por natureza, a sua capacidade de inventar, de imaginar, de criar, de explorar, de ser pleno em sua condição de criança. Naquele momento fui a escola perguntar: Por que meu filho parou de fazer perguntas? E a professora na sua mais pura inocência não soube responder. Nem sempre temos condições de proporcionar as melhores escolas e assim, enquanto educadora, comecei a refletir de que formas busquei na minha infância aquilo que a escola não me oferecia? Como poderia colaborar com a escola que meu filho se encontrava para que suas ações educativas fossem significativas?

O passado se deparava com o presente, e com o meu compromisso de acreditar na Educação. Educação que é significativa quando promove espaço, tempo e interações, mantendo o que já faz parte da essência do ser: a curiosidade, a criatividade e a capacidade de levantar hipóteses.

Nasci em Taubaté, dia 30 de novembro de 1976, no seio de uma família um pouco antagônica. Meu pai, engenheiro da empresa EMBRAER, em São José dos Campos, amava o período em que nasci, período de Ditadura, em que até hoje faz questão de falar que foi o período em que mais recebeu reconhecimento e boa remuneração pelo seu trabalho. Enquanto isso, minha mãe, professora de História, via alguns amigos desaparecerem e serem presos. Concomitantemente, meu pai furava greves organizadas pelo sindicato e minha mãe, fazia parte do comando que organizava as greves de professores do Estado de São Paulo. No seio desta família, aprendi a olhar por diferentes lentes, e tentar compreender a lógica de discursos que muitas vezes se colidiam, mas também se convergiam e se completavam.

## **2 PERCURSO DE FORMAÇÃO**

### **2.1 A escola na primeira infância**

Minha relação com as artes se manifestou cedo, aos 3 anos eu era a atração das festas familiares por gostar de cantar, de desenhar, de dançar, de brincar de teatro. Meus pais percebiam meu amor pelas artes, mas não se preocupavam em estimular esses saberes que me encantavam. Paralelamente minha vida escolar se iniciava. Aos 2 anos de idade, minha mãe me conta que me levava sempre a feira, que ficava próxima de nossa casa. E lá eu sempre parava na calçada onde havia uma escola. Eu ficava agarrada ao portão olhando as crianças brincarem lá dentro no parque da escola e não queria sair mais de lá. Minha mãe dizia que eu gritava para ir embora e ficava falando “Quero ir para a ecoinha” (jeito que eu falava escolinha aos 2 anos). Enfim ela finalmente cedeu, e aos 2 anos fui para a minha primeira escola, e muito feliz. Minhas memórias são muito poucas da escola da primeira infância, mas me lembro que tinha uma professora que ficava comigo no colo o tempo todo. Minha mãe me contava que o motivo era que por eu ser a menorzinha da turma, a professora me protegia colocando-me em seu colo a maior parte do tempo. Lembro-me também de situações onde a imaginação era a condutora das atividades, como brincadeiras de faz de conta, das árvores, de alguns amigos e das músicas que eram cantadas para cada momento, principalmente o momento do lanchinho. Me lembro que adorava tanto ir à escola!

### **2.2 A escola nos anos iniciais**

Já no primário, que hoje é chamado de anos iniciais, fui para uma escola muito grande que era estadual. A sala deveria ter entre 30 a 40 alunos e me tornei uma aluna aplicada, pois tinha muita facilidade. Minha professora da 1ª série era muito carinhosa e me lembro até hoje seu nome, Teresinha. Ao mesmo tempo que me lembro de momentos de cartilha, de carteiras imensas, do quadro negro, do giz, me lembro também de algumas situações que me assustavam, como ter que tomar vacina na escola e ter que ir ao banheiro, após saber da lenda urbana da “Loira do Banheiro”. Quando ano finalizou me lembro que minha professora foi até minha casa e me deu um livro muito bonito de presente e falou a minha mãe que eu era a melhor aluna da turma.

Os anos iniciais foram tranquilos, mesmo eu tendo que mudar de escola. Meus pais me colocaram em uma escola particular na 2ª série, em que me adaptei bem. Me lembro que na entrada das aulas não havia sinal, eram músicas tocando para avisar que as aulas já iriam começar. Me lembro que eram músicas infantis que eu adorava. Minha mãe, mais tarde me contara que havia escolhido esta escola, que tinha orientação religiosa, porque ela não tinha religião, mas queria que eu e meu irmão pudéssemos ter acesso a um ensino religioso para que mais tarde pudéssemos escolher qual o caminho espiritual tomaríamos. Ela havia estudado em colégio de freiras, em sistema de internato, e isso lhe trazia péssimas lembranças. Nos anos iniciais me lembro que segui sendo sempre uma excelente aluna, e que gostava muito de desenhar, de dançar e de cantar. Minhas professoras tentavam timidamente estimular a produção artística em sala de aula e em eventos da escola. Eram muito pouco os momentos de Arte nesta escola.

Minha família não se importava em direcionar minhas atitudes artísticas, apenas ficavam admirados. Um dia, minha mãe percebeu que, quando íamos ao supermercado, eu pedia para ficar na lojinha de instrumentos musicais ao lado. Naquela lojinha, o tempo voava, não queria mais ir embora. Ali, eu era livre para explorar todos os sons, os instrumentos, e o tempo...não via passar. A experiência me preenchia, me completava, me organizava.

Não me lembro como, mas aos oito anos, meus pais me colocaram em uma escola de música do bairro onde morávamos em São José dos Campos. Meu pai traz consigo uma vivência musical da época que estava no exército, onde tocava na banda. Sempre amou instrumentos de percussão, então comprou vários para poder levar nas festas da família, lembro também que gostava muito de dançar. Ao longo do tempo foi deixando essas práticas de lado, devido ao trabalho e a outros fatores que não entendo bem ainda. Minha mãe teve uma infância em que meu avô fazia questão que seus filhos ouvissem música clássica, mas ela mesma falava que não gostava. Cresceu mesmo assim com um gosto refinado que me influenciou muito, e em casa, ouvíamos Bossa Nova, MPB, sambas tradicionais, algumas músicas orquestrais que apareciam em trilhas de filmes e músicas em línguas estrangeiras como italiano, francês, inglês.

Enfim comecei a estudar música e nunca mais parei. Tocava órgão e depois passei para o piano. A dança também fez parte da minha vida, e minha família pode oportunizar cursos fora do horário da escola. Minha infância foi decididamente a melhor fase da minha vida, tinha tempo.

Tempo de brincar na rua, de andar de bicicleta, de correr, de brincar de esconde-esconde, de tocar, de dançar, de desenhar, de pintar, de viajar muito com meus pais. O espírito

aventureiro de meus pais me influencia até hoje. Eram exploradores natos, e isso me marcou. Mas voltando para a escola, enfim a escola, era um lugar que para mim, me forçava a ser outra pessoa, uma pessoa responsável e disciplinada, e eu era. Mas não era eu. Eu estudava um dia antes da prova e sempre tirava notas altas, não tinha dificuldade, assim ia seguindo o caminho escolarizado. O que me instigava eram as aulas que propunham desafios como fazer um desenho, uma pintura, um teatro, uma dança ou cantar uma canção. Não me lembro de aulas específicas de Arte neste período. A Arte era apenas utilizada como ferramenta de aprendizagem. Percebia que as artes eram uma paixão, mas que não estavam inclusas no universo do estudo, estudar de verdade começou a ser, no meu entendimento, tudo que era preciso memorizar, escrever, copiar da lousa, fazer tarefas e tirar notas altas nas provas e no boletim. Quando o trabalho para casa incluía um cartaz ou um desenho, muitas vezes tive que ouvir de professoras, que não teria sido eu quem realizou a tarefa proposta. O conceito que solidificava em minha mente era de que estudar era uma conduta atribuída aos alunos, e não cabia a eles refletir e avaliar como aprendiam, ou qual seria a forma mais interessante de aprender. O prazer em aprender era raro, incontestável, e não me incomodava ainda. Carregava este conceito, sem questionamentos, porque atendia as expectativas. As minhas expectativas de uma vida plena eram preenchidas nos horários extraclases.

### **2.3 A escola nos anos finais**

Neste período tivemos que mudar de casa, para outro bairro. Por este motivo, meus pais decidiram que eu e meu irmão estudaríamos em uma escola mais próxima da nova casa. Era libertador poder ir para escola de bicicleta ou caminhando. O bairro era calmo e tranquilo, e os caminhos e ruas eram bonitos e cheios de árvores, flores e uma praça linda que eu adorava passar por ela todos os dias para chegar até a escola. Era um bairro de classe média, conseqüentemente a escola também era de classe média. Eu e meu irmão nos adaptamos muito melhor nesta nova escola, talvez porque aí já havia uma preocupação com a aprendizagem relacionada ao perfil do aluno. Me lembro de ter sempre notas altas, mas o que mais me alegrava eram os projetos diferenciados e as aulas de Arte. Finalmente tínhamos aulas de Arte. Mas também me lembro de outras atividades que me marcaram, como as atividades no laboratório de Ciências, e como já havia falado, os projetos que fazíamos para apresentar fora da escola. Me lembro que fui escolhida para apresentar em São Paulo, na 7ª série, dois projetos, um de Matemática e outro de Português. Eu e meus colegas íamos para um prédio na Avenida Paulista

apresentar os projetos. Me lembro muito de uma peça de teatro que fizemos nesta época, nas aulas de Arte e dos desenhos e pinturas que eu fazia, e que meus colegas, me pediam para fazer para eles também, para ganharem nota boa. Apesar de momentos incríveis nesta escola, não me sentia muito acolhida pelos colegas. Os conflitos da adolescência estavam começando e me via muito em situações em que queria defender meus colegas que, de certa forma, eram considerados diferentes. Não entendia bem o comportamento dos colegas. Me refiro a preconceitos e comportamentos sociais típicos de adolescentes.

Neste mesmo período, descobri que havia uma professora de piano ao lado da minha casa, era minha vizinha. Logo já estava lá fazendo minhas aulas. Eu morava num prédio e logo descobri que muitas crianças e adolescentes, que moravam no mesmo prédio que eu, também estudavam música com esta vizinha. Era muito especial para mim, quando chegava o período de recital, e todos nós, eu, meu irmão e meus amigos do prédio, nos encontrávamos para ouvir uns aos outros, tocando uma peça musical para o recital de encerramento do ano. Tínhamos que tocar para os amigos, como forma de ensaio, para que quando chegasse o recital, pudéssemos ter mais controle emocional e estar mais familiarizado com o ato de se tocar em público. Muitas vezes tocávamos sozinhos uma peça e depois havia uma peça que tocávamos juntos, como por exemplo, três pessoas em um piano e dois em teclados. Essa experiência musical compartilhada com os colegas me marcou muito. Ainda a Música em minha vida, acontecia apenas fora da escola.

## **2.4 A escola no Ensino Médio**

Mais uma vez mudei de escola. Neste período mudei duas vezes de escola, na verdade. A escola nova foi escolhida por mim, por influência dos amigos, que eram meus vizinhos no prédio em que morava. Eles estudavam nesta nova escola, e por isso convenci meus pais de que era melhor me transferirem para esta escola em que meus amigos moravam. Foi a pior experiência de escola da minha vida. Os professores eram muito exigentes e eu não dava mais conta de ser uma aluna excelente. Conseguia ser uma aluna regular, e confesso, que isso acabou com minha autoestima. Meus vizinhos não se importavam em não acompanhar as aulas, mas eu fiquei bem insegura a partir deste momento da minha vida. A impressão de que não sabia mais quem eu era. Aos poucos, fui me adaptando, mas me tornei uma pessoa muito mais tímida. E era complicado ser tímida nesta escola, porque os professores gostavam muito de pedir trabalhos em grupo, e que culminavam em uma apresentação para a sala, como um seminário. Me lembro também, que algumas das colegas que mais gostava, decidiram ir para o Magistério.

Nesta escola tinha ainda o Magistério como opção de curso para o Ensino Médio. Eu tentei frequentar o Magistério por uma semana, para estar próxima das minhas colegas, mas não deu certo. Não me identifiquei e pedi para voltar para o curso não-profissionalizante. Tinha uma sensação de que não era a hora ainda de definir uma profissão. Precisava de mais tempo para pensar. Minha mãe era professora de História, e eu não me via fazendo o que ela fazia. Eu gostava das ciências humanas, mas também gostava muito de matemática. Nesta época me lembro que fizeram um teste vocacional, e o teste para mim foi traumatizante. Me dizia o teste que a carreira que eu deveria seguir era vinculada as Artes. Parece soar estranho que eu ficasse incomodada. Mas eu estava muito incomodada. Como vou viver de Arte? Como vou pagar minhas contas? O pré-conceito já estava construído em mim. Eu pensava que podia ser o que eu quisesse, quem definiria a minha profissão seria eu mesma.

Nunca pensei em ser professora. Mas parece que no meu caso, a profissão me escolheu, não fui eu que a escolhi. Aos quinze anos, meu pai foi demitido e minha mãe foi a casa da minha professora de piano para pedir uma bolsa. Foi então que a professora de piano decidiu dar a bolsa, contanto que eu a ajudasse nas aulas dos iniciantes e organizasse seu acervo de partituras. E assim comecei a ser professora, na prática, sem teorias e sem estágios de observação. Tinha mais paciência para ensinar os iniciantes do que minha professora, gostava de acompanhar o estudo deles e orientar caminhos possíveis para chegar ao resultado musical satisfatório. De certa forma, aprendi a ser uma boa observadora, devido a necessidade de me adaptar rápido. Aos quinze começava a tocar em casamentos e eventos com amigos estudantes de música, mas via tudo como diversão, não pensava que tudo isso seria parte do meu futuro.

No período do vestibular, fiquei muito perdida, e escolhi três áreas: Ciência da Computação, Matemática e Licenciatura em Música. Tinha um interesse em linguagens exatas e música. Mas com 16 anos, acabei passando apenas na UNESP, para o curso de Licenciatura em Música. Chorei muito, porque não tinha certeza se era isso mesmo que eu queria, mas tive o apoio de meus pais e me lembro de uma fala de minha mãe, que me tranquilizou muito: “Vai e experimenta, se você não gostar, você volta e faz cursinho novamente”. Como decidir o que você será para o resto de sua vida com apenas 16 anos?

## **2.5 A graduação, a Identidade e a Profissionalidade docente**

Decidi assumir Licenciatura em Música e fui estudar em São Paulo, e ali o mundo se abriu para mim. A faculdade respirava Arte, os colegas respiravam Arte e isso tudo me atravessou de forma muito intensa. Logo no primeiro ano, comecei a trabalhar como regente assistente do Coro Cantoria, um coro infanto-juvenil do Instituto de Artes, formado por crianças e adolescentes da comunidade do entorno, sob orientação da Professora Marisa Fonterrada. No mesmo ano, comecei a trabalhar em um Conservatório, e ali me tornei professora e assistente da professora Lilia Rosa, que desenvolvia um trabalho de musicalização infantil e de orquestra infantil. Tinha aulas com professores excelentes e estava sempre indo a concertos, recitais, apresentações em grandes teatros, espaços de Cultura, constantemente. A faculdade não era minha única referência, e isso me faz pensar que tive muitas experiências que formaram a profissional que sou hoje.

O que me marcou muito neste período foram as relações com diferentes alunos, que se interessavam por diferentes linguagens artísticas. Morava em uma moradia cedida pela universidade, e lá trocávamos vivências e momentos de criação. Era comum pensarmos em apresentações de forma integrada. As idas a Concertos, Teatros, Museus, Exposições, Centros Culturais e Shows eram sempre feitas em grupo. São Paulo era para nós um celeiro de territórios educativos, construtores da nossa história artística, cultural e nossa formação humana. Visitávamos outras Universidades, como a USP, que sempre oferecia Congressos e Seminários.

Havia também a oportunidade de me aprimorar em outras instituições, que me ajudaram a aprofundar meus conhecimentos em Música, como por exemplo a Universidade Livre de Música, onde estudei piano e regência, a Escola Municipal de Música, onde também estudei piano, e o Conservatório Souza Lima, onde me tornei professora e tinha uma bolsa para frequentar as aulas de Harmonia, História da Música e piano. A Faculdade de Licenciatura da UNESP funcionava no horário da manhã e me permitia frequentar as aulas de outras instituições e trabalhar ao mesmo tempo. Assim me formei, e continuei trabalhando em São Paulo.



### 3 ATUAÇÃO DOCENTE

Conforme mencionei anteriormente, iniciei minha carreira como professora aos 15 anos, e depois não parei mais. Tenho a impressão de que a profissão me escolheu. Paralelamente mantive o hábito de enquanto lecionava, estudar. Estudar sempre fez parte da minha rotina desde o princípio e até hoje mantenho esta rotina. Ao mesmo para o professor vinculado as artes é preciso vivenciar os processos de criação, de internalização de conceitos para que o processo de aprendizagem dos alunos seja potencializado. O Mestrado está sendo um sonho realizado, devido ao fato de ter maturidade neste momento para compreender contextos que antes não eram parte de minhas reflexões pois sempre trabalhei muito, de dois a três períodos, em duas ou três instituições ou uma forma, sempre busquei a compreensão de processos relacionados a aprendizagem, e hoje percebo que o mestrado amplia o olhar, explicitando as relações intrínsecas entre historicidade, política, sociedade, cultura e educação.

Quando terminei a faculdade, já trabalhava em São Paulo, regia corais adultos e infantis, trabalhava como pianista correpetidora e freelancer (tocando em grupos, bandas, eventos diversos e fazendo gravações de jingle), dava aulas de musicalização e de piano. Concomitante ao trabalho docente, desenvolvia um trabalho artístico com um trio e outras formação musicais de jazz brasileiro, onde fazíamos alguns concertos e apresentações em São Paulo, São José dos Campos e outras cidades.

Desde meus quinze anos sempre trabalhei em instituições em que a música tinha seu espaço próprio e suas peculiaridades, como trabalho social, como atividade extracurricular ou como o desenvolvimento mais técnico voltado para o ensino personalizado de um instrumento musical. A partir de 1999 comecei a reger Corais em São José dos Campos, em escolas particulares e no Conservatório Villa Lobos. No Conservatório também era professora de piano. Em 2005 fui contratada para trabalhar em escola particular para atender alunos da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Nesta escola, a música estava dentro do currículo, e foi aí que comecei a entender o impacto que a música provocava não só nos alunos, mas em toda a comunidade escolar, como professores, alunos, gestores e funcionários. Esta escola me propiciou desenvolver os primeiros trabalhos por Projetos, os primeiros trabalhos Interdisciplinares e os primeiros trabalhos com participação de pais e da família. A escola estava sempre aberta a novas propostas, propostas nas quais eu pesquisava sozinha ou desenvolvia de forma intuitiva. Era possível observar a crescente presença da Música na escola, e conseqüentemente o investimento que era feito, porque era um trabalho

que trazia uma grande emoção a todos que participavam e a todos que assistiam. Os professores e a equipe gestora eram muito participativos, me ajudavam muito a concretizar os projetos e a realização de grandes apresentações. Havia toda uma organização por parte da escola para garantir a qualidade do trabalho. As apresentações de encerramento anual, dos projetos desenvolvidos ao longo do ano se tornaram grandes espetáculos e ali vi a grandeza da Música em ambiente escolar. O público aumentava cada vez mais e muitas vezes era necessário colocar telões para que todos vissem, e realizar várias récitas do mesmo Projeto. Todos se emocionavam em ver como os alunos eram capazes de realizar música, sim todos são capazes, cada um com suas potencialidades e limitações. O ensino de música se fortaleceu, tornou-se tradição e parte da cultura escolar (achar citação para justificar isso). A escola me permitiu sempre investir no ensino musical, comprando todos os materiais necessários e me autorizando a fazer cursos no exterior. Em 2008 fui estudar em Londres, e 2009 em Barcelona. Sempre trazia novidades e comprava muitos livros. Em 2008 fiz uma pós-graduação em Arte Terapia.

Em 2010 passei no concurso como professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos. Com muita tristeza, e sem muita certeza de minha decisão, pedi a diretora da escola particular em que trabalhava para deixar as aulas do período da manhã. Ela aceitou e pediu que eu mantivesse as aulas do período da tarde e a ajudasse a contratar um novo professor de música para o período da manhã. Tive que analisar os currículos e fazer as entrevistas. Desta forma, trabalhava em uma escola municipal de manhã e à tarde trabalhava na escola particular.

Descobri que na Secretaria de Educação Municipal havia um Programa voltado para as Artes nas escolas municipais. Este programa contemplava o ensino de música, por meio do Canto Coral. E logo no meu primeiro ano, me foram ofertadas aulas excedentes para atuar na escola em que eu iniciei no município. Logo meu trabalho criou visibilidade e no ano seguinte, 2011, fui convidada para fazer parte da equipe de professores que trabalhavam exclusivamente para este programa. Minha demanda nas escolas municipais passou a ser apenas o atendimento aos corais. Cada dia trabalhava em uma escola, e também colaborava com o trabalho do Coral da Secretaria de Educação, ajudando a coordenadora do programa. Pude observar que a música nas escolas municipais era para poucos, devido ao sistema ser extracurricular. Os professores ficavam um pouco distantes da vida escolar de cada unidade. Em 2012, minha coordenadora me convidou para permanecer na Secretaria de Educação em um dos dias de trabalho, para produzir material para todos os corais como arranjos musicais, playbacks de qualidade, entre outros. Era um sonho poder trabalhar com tanta qualidade. Neste mesmo ano finalizei a faculdade de Pedagogia.

Em 2013, uma nova gestão assumiu, e logo em 2014 o programa foi cortado. Foi uma tristeza para todos os envolvidos. O programa atuava em diversas áreas artísticas, e garantia aulas de música, teatro, artes visuais, cultura popular para alunos das escolas da Rede de Ensino Fundamental. Neste ano consegui o apoio de uma escola municipal para voltar para a sala de aula sem perder meu caminho, trilhado dentro do ensino de música. A escola que me acolheu me oportunizou muitos momentos de aprendizado, descobrindo o que era uma escola Integral. Carrego até hoje muitas referências trazidas da vivência de estar em uma escola Integral. Aprendi o que era olhar para meu aluno em sua total integralidade, aprendi a compreender as relações de poder entre professores e gestores, aprendi que documentação pedagógica importa e que horários de trabalho coletivo são realmente relevantes quando bem direcionados.

Mas logo veio um convite para voltar a Secretaria de Educação novamente em 2015. Voltamos, eu e mais duas professoras. Pediu-se uma encomenda e não um projeto estruturado. Na verdade, a Secretaria não tinha muito definido o que queriam. A encomenda se remetia a um grande concerto. Durante o percurso, eu tive que assumir a responsabilidade do trabalho técnico e como seria desenvolvido, devido à falta de formação específica das outras duas professoras. No final do trabalho realizado questioneei dizendo que o que fizemos não era educação musical, era apenas uma apresentação, e que meu foco e meus princípios não eram esses. Fizeram uma proposta para que no próximo ano, eu e as outras duas professoras permanecêssemos como professoras coordenadoras. Não aceitamos. No meu caso, não era interessante largar a escola particular para assumir 8 horas de trabalho como professora coordenadora na Secretaria, pois o salário era abaixo do que eu recebia, somando a rede particular e a municipal. Meu filho havia nascido e eu tinha que pensar no futuro dele. Em 2016, quando pensei que voltaria para a sala de aula, a Secretaria de Educação me convidou para ser orientadora na minha área, para pensar num Projeto de Educação Musical. Foi muito difícil deixar a escola particular, onde já tinha um trabalho consolidado e valorizado para aceitar um novo desafio, mas por fim, aceitei. O ano de 2016, foi de perdas, de recomeço, mas também foi um ano de novos caminhos, novas aprendizagens. Comecei a fazer parte das formações feitas para os orientadores da Secretaria e um novo mundo se abriu. Percebi que aquele grupo de professores, que agora eram orientadores de suas áreas específicas, eram pessoas extremamente engajadas para uma educação pública e de qualidade. Enfrentei muitas dificuldades, mas tive muitas pessoas que me deram o apoio necessário para acreditar que a música realmente merecia um espaço de maior atenção dentro do contexto educacional. Em 2018 fiz uma segunda pós-graduação em Educação Musical. Permaneço até hoje neste cargo, e a cada ano percebo que o

meu trabalho, junto com o de todos os professores de música vem crescendo e abrindo portas para mostrar que o ensino de música é um direito de cada aluno, e quando oferecido com qualidade, oportuniza a formação integral, formação que envolve pensar em alunos com sensibilidade, com senso estético, com competências socioemocionais, com criatividade, com criticidade e cidadania. Tenho humildade em perceber que meu caminho como orientadora ainda é longo, e a busca pelo mestrado é uma busca interna e infinita, de me qualificar e de sempre estudar para possibilitar melhores formações para meus professores, que reverberarão na sala de aula, para os alunos.

## 4 DISCUSSÃO

Ao refazer minhas histórias que horas permeiam a escola, horas permeiam aprendizagens significativas além da escola, percebo que elas se convergem uma única história vivida. Minhas formas de aprender interagiram sempre nas relações entre escola, família, territórios educativos e cultura. A ideia de pensar a cidade como um grande território educativo toma força em 1990, com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona. Em 1994, o III Congresso Internacional em Bolonha, é organizada uma Carta das Cidades Educadoras, onde a discussão das diversidades e a intencionalidade educativa abordada pelos diferentes aspectos relevantes da cidade se tornam principais pontos de discussão, como a ocupação de espaços públicos, de cultura, de lazer, de tecnologia e de meio ambiente.

A Cidade Educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política, de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. As razões que justificam esta função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial.<sup>1</sup>

Com a retomada de minha trajetória escolar, desde a primeira infância, observo que a escola para mim, no início significou um ambiente de interação, de aprendizagens construídas na coletividade e pela afetividade. Mas num certo momento, se tornou o cumprimento de regras, onde a interatividade foi diminuindo e as cobranças para alcançar os pressupostos curriculares eram maiores e cada vez mais sem sentido. Passei a dar sentido quando as ações pedagógicas partiram para Projetos que iam além dos muros da escola. E minha primeira atuação como docente foi espontânea e dentro de um universo que para mim, tinha significado. Um significado ligado a ter condições de continuar estudando música e de descobrir ser capaz de ensinar algo que já havia aprendido.

Tardif (2013), descreve que a profissionalização passa por vários estágios:

O primeiro estágio (século XVII-XIX) denomina-se “um ofício se saberes”, compreendido por ele como “a idade do ensino como vocação”, no qual as pessoas se tornavam professores por um chamamento espiritual, dom, vocação, missão, por gostar de crianças. A aprendizagem da docência se dava pela observação e acompanhamento de professores experientes [...] O segundo estágio: a “idade do ensino como ofício” (século XIX) – século ensinar: basta ter conhecimento?; basta ter talento; basta ter bom senso; basta ter cultura?; basta ter experiência? Chega-se à conclusão de que não basta somente uma coisa, mas o conjunto de cada uma delas, respeitados os limites de cada uma das proposições. As Ciências da Educação, a Psicologia e a Psicopedagogia, auxiliam com as bases científicas na mudança do enfoque. [...] Finalmente, o terceiro estágio, caracterizado como “a idade do ensino como profissão”, tendo como base para as mudanças as áreas de Ciências Sociais e Humanas. Nesta nova direção, assiste-se a um reposicionamento da crítica sobre a formação de professores, no qual passam a enfatizar a necessidade de se levar em consideração o magistério em uma perspectiva profissional. Vemos, então, os três estágios, muito objetivamente definidos: vocação, ofício e profissão. (TARDIF, 2013, p. 551).

Na minha experiência de vida, passei pelo estágio de vocação aos quinze anos, e a partir disso fui vivenciando os outros estágios, no meu entendimento. Hoje faço parte do terceiro estágio, e tenho plena consciência de também carrego a responsabilidade, como orientadora, de garantir a formação profissional dos professores com quem atuo, por meio da formação continuada. A formação continuada, precisa oportunizar momentos que se discuta a prática, principalmente em música, e isso me remete ao contexto que Shulman (2014) traz sobre a sabedoria da prática:

A última fonte da base de conhecimento é a menos estudada e codificada de todas. É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes. Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes. (SHULMAN, 2014, p.211).

Trazer à tona essas discussões sobre formação a luz dos teóricos, me ajuda a esclarecer e refletir sobre minha função. Segundo Gatti(2009):

[...] Problematizar a formação dos professores no Brasil é que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira e, diante das mudanças ocorridas na política em nosso país, mais do que nunca há a necessidade de construção de um projeto político e educacional, voltado para uma formação que se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social (GATTI, 2009, p. 166).

A formação continuada provoca o pensamento, a inquietação que é necessária para que os profissionais docentes façam parte dos pressupostos ideológicos que regem a sociedade contemporânea. Essa inquietação que deveria ser a principal competência a ser desenvolvida em formações. Mas esta característica vem de uma formação que começa na infância, quando nossa curiosidade é estimulada desde os primeiros anos escolares. Não se pode exigir dos professores o que não se teve desde o início, desenvolver esta competência, de estar sempre se atualizando, é uma exigência da sociedade, e deveria ser pensada em como alcança-la não só quando chegamos a uma Universidade, mas quando começamos a fazer nossas primeiras perguntas. Marcelo (2009) confirma que:

Uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem. (MARCELO, 2009, p. 110).

As diversas experiências tanto pessoais, quanto em contextos escolares colaboraram para a construção de minha identidade docente. Ter o olhar para múltiplas realidades, e de estruturas tão diferenciadas me fez me adaptar e sempre aceitar os novos desafios. É preciso preparar os professores para os novos desafios. Nóvoa (2017) discorre sobre a necessidade de preparar professores para as incertezas, no que descreve três dimensões para a sistematização de *aprender a ser um professor*:

A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contato regular com a ciência, com a literatura, com a

arte[...]A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional[...] com um compromisso ético concreto com a educação de todas as crianças[...] A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incertezas e imprevisibilidade. É evidente que temos que planejar nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. (NÓVOA, 2017, p. 1122).



## 5 CONSIDERAÇÕES

Descrever em palavras minha trajetória profissional, pensando a partir dos primeiros contatos com os ambientes escolares da minha infância, me fez refletir muito sobre meu papel enquanto docente e de minha responsabilidade perante a sociedade. Responsabilidade de propagar bons exemplos, boas práticas, relações harmoniosas que potencializam e empoderam os professores de seus conhecimentos e de suas capacidades de serem sujeitos indispensáveis a Humanidade. O docente que compreende seu papel dentro da sociedade consegue ser um profissional mais consciente de seus direitos e deveres como cidadão.

Não podemos nunca perder de vista, enquanto docentes, a formação humana. Esta que hoje está tão fragilizada, precisa ser resgatada. E, um caminho que fará parte, de forma consciente em minhas formações, será este olhar mais cuidadoso pelo professor, que enfrenta diversas dificuldades, que influenciam na construção de sua identidade e na motivação de continuar seguindo na profissão. De forma inconsciente, os estudos do mestrado já haviam me atravessado e influenciado meu trabalho. Mas agora percebo, com mais clareza os impactos que veio a causar.

Espero que, humildemente, possa propagar os ensinamentos e aprendizados adquiridos até aqui, e mostrar que é possível sim, reverter situações difíceis, resgatar as emoções iniciais de um professor iniciante e colaborar com a formação continuada para o desenvolvimento de sociedade mais plural, humana e democrática.

Os impactos da Pandemia, que se iniciou em 2020, foram imensos e ainda prevalecem para todas as áreas da Educação. Mas acredito que para os professores de Música, tem sido um desafio ainda maior, pois lidamos com o som que é produzido a partir do encontro e da escuta. Vários percalços fazem parte deste contexto que abrange a elaboração de propostas por meio de plataformas digitais em que o acesso a dispositivos móveis e a redes de internet são o grande entrave em termos de escolas públicas. Processos de sucateamento e desvalorização foram se acentuando nesse período, pois a escola, de forma generalizada, e sendo um reflexo da sociedade, enxerga o ensino de Música como algo que não está na esfera do que é essencial, principalmente em uma situação pandêmica.

Diante de tantas adversidades, os professores se apoiaram e desenvolveram trabalhos significativos até o presente momento, em que ainda estamos vivendo a Pandemia. Os momentos de formação foram primordiais para que o grupo se fortalecesse e pensasse de forma colaborativa, compartilhando experiências e ideias de propostas adaptadas para as aulas online de Música. Muitos tabus vinculados ao uso de tecnologia tiveram que ser encarados e

enfrentados, e assim professores e a presente pesquisadora se desdobraram para aprender novas formas de alcançar os alunos, utilizando diversas plataformas digitais, sites, aplicativos, entre outros recursos que poderiam potencializar a aprendizagem e até mesmo aproximar os alunos da escola. No final de 2020, foi realizado um trabalho intitulado Cantata Virtual, que envolveu mais de 200 alunos e familiares, e que teve mais 3000 acessos no Canal de *Youtube*, em que foi vinculado. Desta forma, podemos perceber que, mesmo em uma situação de pandemia e de tantas fragilidades educacionais, a participação e os depoimentos de alunos e familiares confirmaram que a Educação Musical precisa continuar existindo nas escolas e que as comunidades escolares reconhecem e querem que a aprendizagem musical faça parte das escolas públicas municipais.

Sigo lutando para que os professores de música, da rede onde atuo como orientadora e formadora, se mantenham engajados, repertoriados e motivados para continuarem pesquisando novas formas de alcançar os alunos, de forma colaborativa, significativa e afetuosa.

## REFERÊNCIAS

Carta das cidades Educadoras. 2004. Disponível em: <  
[www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta\\_ciudades.pdf](http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf)> Acesso em: julho 2019

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP). [online]. Itapetininga: v. 1, n. 2, p. 161-171, 2009.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. *Formação docente*. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Tradução de Marisa Rosseto. *Revista Educação e Sociedade*. [Debates e Polêmicas]. Campinas: v. 34, n. 19. p. 551-571, abr.-jun. 2013.