

- ANAIS -

ENCONTRO DE PESQUISA E
EXTENSÃO DO GRUPO DE PESQUISA
MÚSICA E EDUCAÇÃO - MusE

VII ENCONTRO DE PESQUISA E
EXTENSÃO DO GRUPO DE PESQUISA
MÚSICA E EDUCAÇÃO - MusE

TEMA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

27 e 29 de Abril / 2017
CEART - UDESC



Grupo de Pesquisa
Música e Educação

Anais - Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE

Edição

2017 VII Encontro de Pesquisa e Extensão do
Grupo Música e Educação MusE/UDESC

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Regina Finck Schambeck (orgs.)

VII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE - <i>Anais</i>
--

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Reitor:

Prof. Marcus Tomasi

Vice-Reitor:

Prof. Leandro Zvirtes

Pró-Reitor de Administração:

Matheus Azevedo Ferreira Fidelis

Pró-Reitora de Ensino:

Prof. Soraia Cristina Tonon da Luz

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade:

Prof. Fábio Napoleão

Pró-Reitor de Planejamento:

Prof. Leonardo Secchi

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Antônio Carlos Vargas Sant'Anna

Organização Geral do VII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE

Profª Drª Regina Finck Schambeck
Líder do Grupo

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Vice – Líder

Editora
Regina Finck Schambeck

Presidente da Comissão Científica
Viviane Beineke

Secretário
Rafael Prim Meurer

VII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE

ANAIS

É uma publicação do Grupo de Pesquisa Música e Educação do Centro de Artes da
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Rua Madre Benvenutta, 2007 - Itacorubi – Florianópolis/SC

CEP 88035.001 - Fone/Fax: (48) 3321-8330

Internet: <https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes/>

E-mail: muse.grupo@gmail.com

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

VII ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO - MusE ANAIS

E56 Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE (7. : 2017: Florianópolis, SC) / Regina Finck Schambeck, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Orgs.).

Anais [recurso eletrônico] / 7º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE: diversidade cultural e práticas em educação musical, 27 e 29 de maio de 2017 em Florianópolis, SC. – Florianópolis, UDESC, CEART, 2017.

ISSN: 2446-5143

Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes>>.

Inclui referências.

1. Música. I. Schambeck, Regina Finck. II. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. III. Título.

CDD: 780 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central

Comissão Organizadora

Conceição de Maria Cunha
Felipe Damato de Lacerda
Gian Marco de Oliveira
Lia Pellizon
Luiz Eduardo Silva
Mariana Roncale
Rafael Prim Meurer
Rebeca Campos Berger Felau
Regina Finck Schambeck
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Viviane Beineke

Apoio Técnico

Felipe Paupitz Schlichting
Jaqueline Rosa
Luana Moína Gums
Roveli Bichels

Conselho Editorial

Prof. Carlos Poblete Lagos (Universidade do Chile)

Profª Drª Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM)

Profª Drª Cristina Emboaba (UDESC)

Prof. Dr. José Soares (UFU)

Profª Ms. Lúgia Karina Meneguetti (UNIVEL)

Profª Patrícia Adelaida González Moreno (Universidade Autónoma de Chihuahua,
México)

Profª Regina Finck Schambeck (UDESC)

Profº Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Profª Ms. Vanilda Lídia Ferreira de Macedo Godoy (IFSul)

Profª Drª Viviane Beineke (UDESC)

VII Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE – Grupo de Pesquisa Música e Educação

Data: 27 e 29 de maio de 2017

Minicursos, Palestras, Pôsteres

Inscrições e informações: **email Google docs**

Local do evento: **Centro de Artes - CEART**

Av. Madre Benvenutta, 2007

Itacorubi - Florianópolis – SC

Fone: (48) 3321-8330

PROGRAMAÇÃO:

27/04

17h:30m - Mesa de Abertura do VII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE

18h - Palestra: **“Uma análise das licenciaturas em música no Brasil”**

Prof. Dr. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

18h30m às 19h – Apresentação Musical – Orquestra de Choro (Regência Geraldo Vargas)

29/04

8h-9h30m - Mesa redonda 1 **“Formar professores de música”**

Professoras Convidadas: Profa. Dra. Vanilda Macedo (IFSul); Profa. Dra. Solange Gomes (UNESPAR)

Mediação: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UFJF)

Local: Auditório do DMU

9h30m - 10h - **Coffee-break**

10h-12h – Mesa redonda 2 “**Ser professor de música hoje**”

Professoras convidadas: Profa. Camila Zanetta (UDESC); Profa. Mariana Roncale (ONG) Profa. Cláudia Tristão (Prefeitura FLN); Profa. Cristiane Ferronato (UCS);

Mediação: Prof. Dr. Sérgio Figueiredo

Local: Auditório do DMU

Intervalo para almoço

13h30m -17h – Minicursos

Local: Auditório do DMU, Sala 12 (DMU), Sala 3 (DMU).

17h - **Coffee-break**

17h15m às 20h00 – Sessões de Comunicações

Minicurso 1 - Música no Ensino Médio: desafios e possibilidades

Profa. Dra. Vanilda Macedo (IFSul)

O minicurso pretende discutir desafios e possibilidades do ensino e da aprendizagem musical no Ensino Médio. A oficina pretende proporcionar um espaço de troca de experiências e reflexões acerca do ensino de música para jovens na escola, e também discutir questões relacionadas à música no currículo escolar do "Novo Ensino Médio".

Minicurso 2 - Práticas musicais para grupos vocais infantis

Profa. Cristiane Ferronato (UCS)

O minicurso abordará ações visando a ampliação do conhecimento vocal infantil, entendendo a voz como instrumento musical, como elemento de identidade e

expressividade. Também fará associações sobre o uso da voz a partir da consciência sobre o corpo, sua ‘morada’, e sua interligação com a performance não sob uma perspectiva coreográfica, tão ‘perigosa de mal usada’, mas sim, visando ampliar a musicalidade e a autonomia artística dos jovens cantores.

Minicurso 3 – Tecnologias na Educação Musical.

Prof. Fábio Medeiros (SENAC/UFSC)

Este minicurso tem como objetivo apresentar ferramentas que permitam contribuir para a inclusão dos recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos culturais, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam aproveitar o potencial dessas tecnologias em favor da aprendizagem.

17h15m - **Coffee-break**

17h30m às 20h00 – Sessões de Comunicações

CURRÍCULO DOS CONVIDADOS:

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira



Possui graduação em Música – Bacharelado em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), mestrado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação musical, atuando *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

principalmente nos seguintes temas: currículo, sociologia da educação musical, canção brasileira, piano e educação musical. É pesquisador do Observatório de Cultura Escolar, onde desenvolve pesquisas que têm como objeto o currículo, a cultura, a escola e a cultura escolar. Atualmente é membro da diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM.

Prof.^a Dr.^a Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo



Doutora em Música – Educação Musical (2015), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Música – Educação Musical (2009) e Licenciada em Música (2005), pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É membro do Grupo de Pesquisa Música e Escola (UFRGS). Atuou como professora colaboradora da UDESC entre 2009 e 2011, período em que lecionou Percepção Musical e Estágio Supervisionado. No mesmo período atuou como regente assistente do Coral da UDESC. Possui experiência profissional na área de Educação Musical, tendo atuado em escolas regulares públicas e privadas, escolas livres de música e corais. Possui experiência, também, na formação continuada em música para professores de diversos níveis de ensino e outros profissionais. Atualmente é professora de Música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Venâncio Aires, RS.

Prof.^a Dr.^a Solange Maranhão Gomes



Possui graduação em farmácia-bioquímica pela Universidade Estadual de Maringá (1979), graduação em Educação Artística – Habilitação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná (1991), mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2008) e doutorado em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). É membro dos Grupos de Pesquisa Música e Escola (UFRGS) e Arte, Educação e Formação Continuada (UNESPAR-FAP). Possui experiência como professora de musicalização infantil e piano em escolas livres de música e desde 1999 atua como professora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) no Campus de Curitiba II- Faculdade de Artes do Paraná. Tem experiência na área de Música, com ênfase em educação musical, atuando nos temas: formação e atuação profissional de licenciados em música, piano e educação musical.

Prof.^a Ms. Camila Costa Zanetta



Doutoranda em Música pela Universidade de São Paulo (USP) sob orientação da Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, na linha de pesquisa “Música e educação: processos de criação, ensino e aprendizagem”. Mestre em Música pela USP e graduada no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora colaboradora no Departamento de Música da UDESC e integrante do grupo de pesquisa Música e Educação (MUSE). Desenvolve pesquisas que agregam experiências na área da educação musical, do canto e do teatro. O trabalho de conclusão de curso e a dissertação de mestrado foram intitulados, respectivamente, “Jogos teatrais como colaboradores no processo pedagógico do canto” e “Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças”.

Prof.^a Ms Mariana Roncale Martins

Doutoranda em Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC), na linha de pesquisa Educação Musical. Possui graduação em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Newton Paiva (2010). Possui Licenciatura em Música com habilitação em Clarinete na Universidade do Estado de Minas Gerais (2014/UEMG). Atualmente é integrante dos grupos de pesquisa Música e Educação (MUSE/UDESC) e Edumídia (UFSC) em Florianópolis. Como professora de música já ministrou aulas de musicalização, flauta doce, prática em conjunto e clarinete. É clarinetista em diferentes grupos musicais. Seu campo de trabalho se situa nas áreas de Música, Cultura, Educação e Comunicação com ênfase em Musicalização Infantil e Cultura Popular.

Prof.^a Cláudia Roberta Yumiko Tristão

É graduada em Educação Artística Habilitação em Música pela Universidade Estadual do Paraná (1985). Bacharel em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (2004) e pós graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Dom Bosco (2013). Atualmente é professora efetiva do nível básico na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Participa como supervisora do Projeto de Iniciação à docência com ênfase na Interdisciplinaridade e inclusão pela Universidade Estadual de Santa Catarina(UDESC).

Prof.^a Cristiane Ferronato



A arte educadora e regente Cristiane Ferronato tem formação em *Pedagogia* pela UCS e pós-graduação em *Capacitação Docente em Música Brasileira* pela Anhembi Morumbi/SP. Formou-se como *Educadora Brincante* pelo Instituto Brincante/SP, e é especialista na pedagogia *Orff-Schulwerk* pelo curso internacional “*The San Francisco Orff Course*”, nos EUA. Em sua jornada como artista e educadora ao longo de 20 anos de profissão, visitou inúmeras cidades brasileiras e circulou por diversos países, como Espanha, EUA, Finlândia, Uruguai e Argentina, onde não só atuou como performer e regente em tournés internacionais, como também sendo aluna, aprendiz e ministrante de oficinas em atividades formais e informais de ensino. Nesse mosaico de atividades mesclando docência em escolas, projetos culturais, coros e grupos de percussão, converteu-se em um ser híbrido que dialoga com várias áreas e diferentes linguagens, utilizando a música como ferramenta de transformação e qualificação do ser humano. Atualmente é regente e diretora artística do *Coro das Meninas Cantoras de Nova Petrópolis* e do *Coro Juvenil do Moinho-UCS*, integrante do grupo *Zingado*, e professora no *Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul*. Também é uma das fundadoras e integrante do grupo de estudos de música brasileira *Zingado*, e atua como professora no *Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul*.

Ms. Fábio Medeiros



Psicólogo formado pela Universidade Federal de Santa Catarina, com especialização em *Gestão de Recursos Humanos* e *Mestrando em Educação e Comunicação*. Atua na *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

capacitação de professores sobre práticas pedagógicas inovadoras e na integração de tecnologias aos ambientes de aprendizagem. Atua com atividades de reforço escolar para crianças do ensino fundamental, integrando atividades, jogos e contação de histórias interativas. Pesquisa o uso em contexto educacional de elementos da narrativa e interação comuns a jogos de interpretação, tabuleiro e eletrônicos.

APRESENTAÇÃO

Ao longo dos anos, o Grupo de Pesquisa e Extensão Música e Educação – MusE tem promovido eventos para discutir a educação musical no âmbito escolar. Estes eventos oportunizam um espaço de diálogo, trocas de experiências e reflexões, por meio de mesas redondas, palestras com representantes da área de educação musical de todo o país, além de minicursos, que contribuem na disseminação de práticas musicais direcionadas para o contexto escolar. Participam destes encontros professores das redes municipais e estaduais de educação, alunos da graduação e da pós-graduação em Música, além de participantes de toda a região sul do País, o que evidencia a projeção das ações desenvolvidas pelo grupo.

A 7ª edição do Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE, realizada nos dias 27 e 29 de abril de 2017, teve por objetivo propiciar o diálogo entre instituições formadoras, professores e alunos, bem como divulgar os projetos de pesquisados alunos de pós-graduação na área de Música. O evento, organizado pelo programa de extensão Música e Educação, foi coordenado pelos professores Dr. Sérgio Figueiredo e Dra. Regina Finck Schambeck. O tema do evento foi *“Formação e atuação de professores de música”* e se propôs a articular o debate e a reflexão sobre desafios e possibilidades de formação e atuação docente do professor de música.

Na mesa de abertura, dia 27 de abril, os professores organizadores apresentaram um breve panorama do grupo de pesquisa e na sequência foi compartilhado com o público um vídeo institucional com um histórico das ações de pesquisa, ensino e extensão. Logo a seguir foi proferida pelo Prof. convidado Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira a palestra intitulada **“Uma análise das licenciaturas em música no Brasil”**. A fala do professor iniciou as discussões sobre o panorama atual da formação dos professores de música em nosso país. Finalizando os trabalhos do primeiro dia do evento tivemos a apresentação Musical do grupo “Orquestra de Choro”, sob regência de Geraldo Vargas.

No dia 29 de abril iniciamos os trabalhos com a realização da Mesa redonda **“Formar professores de música”**. As falas das professoras convidadas Dra. Vanilda Macedo e a Dra.

Solange Gomes foram norteadas pelo compartilhamento das respectivas pesquisas de doutoramento, cuja ênfase estava pautada na formação de professores de música.

Para discutir a atuação docente, foi realizada a segunda mesa de discussões intitulada “**Ser professor de música hoje**”. Para tanto, foram convidadas professoras de música que atuam em diferentes contextos. Para representar a rede municipal de educação do município de Florianópolis recebemos a Prof^a, Cláudia Tristão que compartilhou as atividades realizadas na disciplina Artes/Música com foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A professora mencionou a importância das trocas com colegas, estagiários e bolsistas PIBID, destacando a sua vinculação às atividades de formação continuada em especial, a sua participação em grupo de pesquisa e como bolsista do Programa PIBID. O Prof^a. Mariana Roncale compartilhou suas experiências de educação musical, em um projeto de musicalização subvencionado por ONG. A Prof^a. Camila Zanetta abordou em sua fala, processos de ser professor no ensino superior, tendo em vista as mudanças sociais e transformações por que passa o país. Essas discussões também foram abordadas pela Prof^a. Cristiane Ferronato, que compartilhou especificidades de ser professora em projetos não formais ao mesmo tempo de atuar, também, no ensino superior.

No início dos trabalhos da tarde do segundo dia de atividades do VII Encontro do MusE, foram realizados três Minicursos com duração de duas horas. Os Minicursos oportunizaram aos seus participantes vivências musicais direcionadas para alunos de graduação, pós-graduação e professores de escolas públicas. As práticas tiveram ênfase em propostas de ensino em grupo e envolveram tecnologia na educação musical, práticas musicais para grupos vocais infantis e educação musical para o público que atua no ensino médio

Na sequência, para finalizar as atividades do evento, foram apresentados doze trabalhos no formato de comunicação. Esses trabalhos, acrescidos das contribuições de professores convidados, se encontram publicados em formato de artigo que apresentamos a seguir:

A palestra de abertura “**Uma análise das licenciaturas em música no Brasil**” – proferida pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira gerou o artigo intitulado “**Da doxa musical escolar ao nomos curricular: uma reflexão necessária**”. O texto se propõe a refletir sobre a seleção curricular para o trabalho com música nas escolas de educação
Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

básica. A partir das questões colocadas sobre a Base Nacional Comum Curricular, o autor nos questiona “o que, em termos de música, todo brasileiro tem o direito de aprender?” Para o professor esta é uma reflexão que precisa ser feita sem a pretensão de uma resposta definitiva, mas que deve estar sempre presente como uma mola propulsora de um movimento de contínuo diálogo entre os agentes envolvidos neste campo: agentes escolares – ou seja, aqueles que atuam cotidianamente na escola; pesquisadores e demais atores que interagem no universo da cultura escolar.

Os textos frutos das participações das mesas de discussões geraram duas publicações, disponibilizadas em nossos Anais em forma de artigo. A primeira contribuição é o texto da professora Solange Gomes “**A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná**”, decorrente da sua participação na mesa redonda “Formar professores de música”. O texto apresenta alguns resultados da tese de doutorado cujo objetivo geral foi o de investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do Paraná, formados entre 2009 e 2014. A tese se sustenta teoricamente em abordagens a respeito da inserção profissional, esta entendida como um processo não linear e multidimensional, dependente de fatores individuais e institucionais. A partir dos dados da pesquisa, a autora ressalta a precocidade na inserção profissional dos egressos. Segundo ela, a maioria deles se inseriu profissionalmente após a conclusão do curso, mantendo o perfil de atuação em múltiplas atividades, embora seja preponderante o trabalho como professor de música. De modo geral, esses egressos mostram-se satisfeitos com seu percurso e situação profissional atual, porém, mostram-se insatisfeitos ou pouco satisfeitos com o seu nível salarial.

A segunda contribuição para os anais do evento é o texto da professora Camila Costa Zanetta que amplia em seu artigo a discussão sobre o significado de ser professor de música na contemporaneidade e é decorrente da sua fala em mesa redonda “Ser professor de música hoje”. O texto “**Ser professor(a) de música hoje: implicações ante o cenário educacional brasileiro**”, expõe a necessidade de luta pela garantia dos espaços de educação musical já conquistados e dos novos esforços em prol do reconhecimento do valor da música e da arte na formação do ser humano. Busca diálogos com conceitos desenvolvidos por educadores e filósofos como Paulo Freire, Silvio Gallo, Jorge Larrosa e Gilles Deleuze, vislumbrando o

potencial dos processos de *conscientização* e de uma *educação menor*. Nesta perspectiva, salienta a possibilidade de criação de linhas de fuga, na busca, também, por melhorias qualitativas dos processos pedagógicos e seus espaços, reafirmando a importância das experiências no processo educacional.

As metodologias disponíveis para o ensino de violão são apresentadas no artigo **“Ensino de Violão para Crianças: materiais pedagógicos em foco”**. Os autores Willian Mota Caitano dos Reis e Regina Finck Schambeck organizam materiais pedagógicos, disponíveis no contexto brasileiro, bem como trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de violão para as crianças. Analisam as características pedagógicas, sequências didáticas e estratégias de ensino apresentadas por esses materiais. Foi possível perceber que são poucos os materiais disponíveis no mercado, voltados especificamente para as crianças. Em sua maioria os materiais encontrados se concentram na iniciação do violão, não especificando a faixa etária ou, então, quando a especificam se referem ao ensino de outros instrumentos.

Felipe Damato de Lacerda, Rafael Prim Meurer e Rebeca Campos Berger Felau apresentam um levantamento bibliográfico sobre trabalhos relacionados à prática coral nos anais dos congressos da ANPPOM e da ABEM. No texto intitulado **“Prática coral: um levantamento das publicações de anais de encontros e congressos da ABEM e da ANPPOM de 2013 a 2016”** organizam as publicações a partir do título, resumo e palavras-chave que abrangessem os termos coral, canto coletivo e coro. Foram selecionados 68 trabalhos, organizados nas 12 categorias já propostas por Silva (2014). Os autores observam um aumento quantitativo na produção da área.

O artigo de Jaqueline Rosa e Viviane Beineke apresenta resultados parciais de pesquisa de mestrado finalizada. O texto **“Olhares sobre uma prática musical na escola básica a partir da aprendizagem criativa”** focaliza o trabalho relativo a uma aula de música ministrada para crianças do quarto ano do ensino fundamental. Buscando propor uma abordagem imaginativa, curiosa e exploratória, as práticas musicais desenvolvidas nas aulas promoveram, através de jogos e brincadeiras, uma aprendizagem significativa e relevante para as crianças. As autoras evidenciam que os processos reflexivos desencadeados a partir da documentação pedagógica analisada no estudo permitem pensar e desenvolver

referenciais teórico-metodológicos que possam favorecer a aprendizagem musical criativa em sala de aula.

O texto **“Aulas de música no espaço de privação de liberdade?”** escrito por Henrique Baldrani Silveira trata sobre aulas de música desenvolvidas junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação e de caráter provisório em um Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) no município de São José – SC. Evidencia-se no artigo o princípio da prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar. Para o autor apesar da imputação das medidas socioeducativas advirem em curto prazo, em especial à provisória, e alterarem os planejamentos, os resultados obtidos apontam para o reconhecimento de destacadas aptidões musicais. Destaca que as aulas de música naquele espaço educativo alarga os estímulos sonoros através de operações concretas (percussivas), explora a criatividade e percepções sensoriais, através dos mais diferentes meios e materiais, criando experiências que “ficam” e com significados que “transformam” o sujeito.

José Rodrigo Santos Velho em seu artigo **“Formação e Atuação de Professores de Música na Rede Pública Municipal da Cidade de Lages – SC”** apresenta um recorte da dissertação de mestrado finalizada. O texto aborda o ensino de música na rede pública municipal da cidade de Lages – SC, com foco na formação e na atuação dos professores de música, trazendo como objetivo uma investigação sobre como o ensino de música estaria sendo entendido e tratado pela secretaria de educação daquele município. Para o autor os resultados acerca da formação e atuação dos professores de música estão ligados a um curso de licenciatura em música e a oferta de vagas para professores de música.

Felipe Paupitz Schlichting e Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros apresentam artigo fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso e intitulado **“Motivação para aprender no Núcleo de Excelência em Piano da UDESC”**. O texto trata de relações entre motivação e aprendizado de piano, através de uma revisão da literatura e da investigação realizada no Núcleo de Excelência em Piano (NEP) da UDESC, apresentando um panorama das informações levantadas e propondo direções para futuras pesquisas.

Conceição de Maria Cunha e Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo nos apresentam em seu artigo uma proposta de pesquisa de doutorado em andamento que procura analisar as possibilidades de formação musical do professor pedagogo em um curso Normal para atuação nas escolas de Educação Infantil na cidade de Araranguá-SC. Intitulada **“A formação musical do professor da Educação Infantil: um estudo na cidade de Araranguá-SC”** a pesquisa deseja ampliar debates e reflexões sobre a formação do professor de educação infantil.

O Artigo **“Processos de ensino coletivo de bateria e percussão: o ambiente de aula de uma prática docente”**, de autoria de Henry R. de Souza e Regina Finck Schambeck apresenta um recorte da investigação sobre os processos metodológicos de ensino coletivo de bateria e percussão em um curso de bacharelado em música popular. O trabalho fruto de dissertação finalizada, identificou e descreveu tais processos, analisando as concepções de ensino de música do professor participante. O professor do caso investigado pautando-se em uma relação de ensino e aprendizagem dialogada, facilita e media os processos de ensino e aprendizagem com os alunos, de forma a construir os conhecimentos musicais através da criação, audição e execução, e usa o Grupo de Percussão como estratégia metodológica. Os autores ressaltam o ambiente de aula favorável para o ensino e aprendizagem musical e a importância da relação professor e alunos no ensino coletivo com esses instrumentos.

Guilherme Augusto Hilário Lopes, Tairine Gabriela Pereira Lopes e Natália Carolina de Oliveira Vaz discorrem sobre a importância da utilização da música no ensino da disciplina de história. O objetivo do texto **“Ensinando a História por meio da Música: Vamos cantar e aprender”** é demonstrar a possibilidade de aplicabilidade das didáticas de ensino ao processo de ensino e aprendizagem por meio da música, além de ressaltar a utilidade da música como instrumento de linguagem para transmitir conhecimento. A pesquisa demonstrou, preliminarmente, que essa utilização compõe parte da memória cultural da história. Os resultados da pesquisa são oriundos de práticas da docência experimentais e são expostas com observância da dicotomia entre as afirmações teóricas e práticas da realidade da educação brasileira.

Luana Moína Gums e Regina Finck Schambeck, apresentam resultados parciais da dissertação mestrado finalizada. No texto **“Subprojetos PIBID música e interdisciplinar:**

vivências entre alunos das escolas e bolsistas de Iniciação à Docência da Licenciatura em Música da UDESC”, recorte de uma pesquisa de mestrado, buscam compreender as contribuições dos subprojetos PIBID Música e Interdisciplinar da UDESC para a formação docente dos alunos do curso de Licenciatura em Música. No artigo são apresentados os resultados da seção que discute as vivências entre os bolsistas e os alunos das escolas atendidas pelos subprojetos. Constatou-se que os bolsistas valorizavam as vivências com os alunos, pois essas interações auxiliavam na criação de vínculos, o que influenciava o processo pedagógico adotado pelos bolsistas. Na proximidade com os alunos, os bolsistas encontravam caminhos mais efetivos para introduzir outras opiniões e perspectivas na realidade dos mesmos, colocando-os em contato com ideologias e culturas diferentes das suas próprias.

“Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores” é o título do artigo de Andrei Jan Hoffmann Uller e Regina Finck Schambeck. Trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado finalizada, na qual foram investigados os processos de ensino de violão de dois professores em duas escolas livres de música no município de Blumenau, estado de Santa Catarina. O texto evidencia como professores avaliam a sua própria atuação pedagógica com o apoio da reflexão sobre a ação. Assistir aos vídeos gravados, possibilitou aos professores uma reflexão sobre a ação e a revisão de alguns procedimentos utilizados nas práticas pedagógicas.

O texto **“Os saberes docentes de um grupo de professores de música na Educação Infantil”** de autoria de Gian Marco de Oliveira e Regina Finck Schambeck faz parte da pesquisa de mestrado em andamento que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC. Neste artigo apresentam-se dados do projeto de pesquisa que tem por objetivo compreender como os professores do Projeto Musicalização Infantil (PMI) pensam e constroem suas práticas de ensino e aprendizagem em suas reuniões mensais, bem como seus processos formativos, saberes docentes e a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da investigação dos processos de desenvolvimento profissional. Acredita-se que o compartilhamento de saberes docentes entre os professores pode contribuir para seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, potencializar o atendimento às crianças.

Silvana Kalff é autora do artigo **“Atuação do professor de música: relações entre música e saber/conhecimento-sensível/inteligível”**. O estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla de dissertação em andamento, que busca compreender e discutir inter-relações entre a música, o saber sensível e o conhecimento inteligível, entrelaçadas com a estética e a cognição. Como resultado parcial, a partir de um levantamento bibliográfico, pode-se afirmar que os dados revelam um número pequeno de trabalhos relacionados ao problema apresentado. A análise desse resultado aponta para a ampliação dessa investigação, por meio de descritores direcionados para a formação e atuação de professores de música, relacionados aos entrelaçamentos elencados neste estudo.

Finalizando a apresentação temos o texto **“O ensino de música como alicerce para a formação de apreciadores críticos”** de autoria de Ivandel Jesus de Lima Júnior que apresenta uma reflexão sobre a prática do ensino de música nas diferentes instituições e contextos educacionais. O autor compartilha um relato propositivo acerca do estudo e da aplicação da apreciação musical no processo de ensino aprendizagem, certo de que além de enriquecer as perspectivas quanto à execução instrumental, possibilita a construção e desenvolvimento dos alunos quanto suas capacidades de serem apreciadores musicais mais sensíveis e críticos. Acredita o autor que é através de aulas direcionadas ao aprendizado da apreciação musical se possa romper com paradigmas e preconceitos a fim de corroborar para com o crescimento cultural da sociedade.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

<i>Regina Finck Schambeck</i>	16
-------------------------------------	----

DA DOXA MUSICAL ESCOLAR AO NOMOS CURRICULAR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

<i>Marcus Vinícius medeiros Pereira</i>	26
---	----

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE EGRESSOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ

<i>Solange Marinho Gomes</i>	37
------------------------------------	----

SER PROFESSOR(A) DE MÚSICA HOJE: IMPLICAÇÕES ANTE O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

<i>Camila Costa Zanetta</i>	47
-----------------------------------	----

ENSINO DE VIOLÃO PARA CRIANÇAS: MATERIAIS PEDAGÓGICOS EM FOCO

<i>Willian Mota Caitano dos Reis, Regina Finck Schambeck</i>	55
--	----

PRÁTICA CORAL: UM LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES DE ANAIS DE ENCONTROS E CONGRESSOS DA ABEM E DA ANPPOM DE 2013 A 2016

<i>Felipe Damato de Lacerda, Rafael Prim Meurer e Rebeca Campos Berger Felau</i>	67
--	----

OLHARES SOBRE UMA PRÁTICA MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA A PARTIR DA APRENDIZAGEM CRIATIVA

<i>Jaqueline Rosa e Viviane Beineke</i>	76
---	----

AULAS DE MÚSICA NO ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

<i>Henrique Baldrani Silveira</i>	84
---	----

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE LAGES – SC

<i>José Rodrigo Santos Velho</i>	91
--	----

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO NÚCLEO DE EXCELÊNCIA EM PIANO DA UDESC

<i>Felipe Paupitz Schlichting e Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros</i>	99
--	----

A FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA CIDADE DE ARARANGUÁ-SC

Conceição de Maria Cunha e Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.....106

PROCESSOS DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO: O AMBIENTE DE AULA DE UMA PRÁTICA DOCENTE

Henry Raphaely de Souza e Regina Finck Schambeck.. 115

ENSINANDO A HISTÓRIA POR MEIO DA MÚSICA: VAMOS CANTAR E APRENDER

Guilherme Augusto Hilário Lopes, Tairine Gabriela Pereira Lopes e Natália Carolina de Oliveira Vaz
..... 122

SUBPROJETOS PIBID MÚSICA E INTERDISCIPLINAR: VIVÊNCIAS ENTRE ALUNOS DAS ESCOLAS E BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC

Luana Moína Gums e Regina Finck Schambeck..... 130

PROCESSOS DE ENSINO DE VIOLÃO EM ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOIS PROFESSORES

Andrei Jan Hoffmann Uller e Regina Finck Schambeck..... 138

SABERES DOCENTES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gian Marco de Oliveira e Regina Finck Schambeck..... 152

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: RELAÇÕES ENTRE MÚSICA E SABER/CONHECIMENTO-SENSÍVEL/INTELIGÍVEL

Silvana Kalf..... 165

O ENSINO DE MÚSICA COMO ALICERCE PARA A FORMAÇÃO DE APRECIADORES CRÍTICOS

Ivandel Jesus de Lima Júnior..... 173

DA DOXA MUSICAL ESCOLAR AO NOMOS CURRICULAR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros¹
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Notas introdutórias

Numa época marcada por fortes discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular, tenho tentado refletir sobre a seleção curricular operada para o trabalho com música nas escolas de educação básica. Parto da questão apresentada à área: “o que, em termos de música, todo brasileiro tem o direito de aprender?”

É forçoso reconhecer que esta é uma reflexão que precisa ser feita sem a pretensão de uma resposta definitiva, mas que esteja sempre presente como uma mola propulsora de um movimento de contínuo diálogo entre os agentes envolvidos neste campo: agentes escolares – ou seja, aqueles que atuam cotidianamente na escola; pesquisadores e demais atores que interagem no universo da cultura escolar.

Ao tomarmos o espaço ocupado pela música nas escolas como um campo, no sentido proposto por Pierre Bourdieu (2008, p. 50), é necessário compreender que este campo apresenta uma lógica própria, sendo tanto um campo de forças – “cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos”, quanto um campo de lutas – “no interior do qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados conforme sua posição no campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

¹ E-mail: markusmedeiros@yahoo.com.br

O campo escolar possui uma lógica própria, uma forma de pensar e estruturar suas práticas, incluindo aí as seleções curriculares operadas. A música, inserida neste contexto, é constrangida por estas forças, participando dessa luta, trazendo para este campo também as suas lutas internas.

Os campos são produtos da história, das disposições que foram sendo inventadas no decorrer dessa história e que, aos poucos, foram se inscrevendo nos corpos ao longo do processo de aprendizagem (BOURDIEU, 2001, p. 129). Para Bourdieu (2003, p. 122), — “é toda a história do jogo, todo o passado do jogo, que estão presentes em cada acto de jogo”.

Dessa forma, a história da educação musical escolar foi construindo disposições, que foram se juntando às disposições próprias do campo musical e, com o passar do tempo, foram sendo incorporadas pelos agentes que passaram pela escola. *Habitus* foram estruturados a partir destes campos, e, a partir das ações e percepções que engendram, estruturaram esse mesmo campo fazendo história a partir da história.

Todo campo possui uma estrutura, uma *doxa* (opinião consensual, senso comum, aquilo em que todos estão de acordo) e um *nomos* (leis que o regem e que regulam a luta pela dominação do campo). A estrutura do campo é um estado da relação de forças entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta pela hegemonia no interior do campo, um estado da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores (BOURDIEU, 2003, p. 120)

A doxa, segundo Bourdieu (2008, p. 120), é um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal. Um conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo.

Ao olhar para as discussões em torno da construção curricular para a música nas escolas de educação básica orientados pela visão de campo de Pierre Bourdieu, quero propor, nos limites deste texto, uma reflexão em torno de uma visão que tem se mostrado hegemônica no processo de seleção de conhecimento da/pela/para a escola, fortalecida pela história da educação musical escolar no Brasil, e os entraves para que a música possa de fato colaborar com a finalidade da educação básica expressa na legislação:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 6)

Música na escola de educação básica: aspectos da construção de uma *doxa*

Em pesquisa realizada recentemente (PEREIRA, 2016), investiguei traços do currículo de música selecionados para o trabalho escolar a partir de livros didáticos adotados pelas escolas em diferentes recortes temporais. Neste estudo, pude observar que

Apesar das limitações oferecidas pela amostragem, consideradas anteriormente, a análise das diversas seleções curriculares materializadas nos livros didáticos utilizados como fontes para esta investigação, em diálogo com as diferentes finalidades educacionais que a música assume na educação brasileira, permite perceber indícios de uma permanência significativa da seleção de princípios da teoria musical direcionados para seu posterior emprego na prática musical (em especial, canções cantadas coletivamente), bem como de noções de história da música (PEREIRA, 2016, p. 30).

Tal investigação mostrou que as mudanças nas finalidades educativas assumidas pela escola e, portanto, pela música na escola, parecem ter influenciado não a seleção de conhecimentos curriculares, mas as práticas musicais escolares deles resultantes (e dependentes), incluindo-se, aí, seus repertórios.

Nesta perspectiva, propus a hipótese de que

(...) a escola acaba por criar, ao longo dos anos, uma cultura própria relativa ao ensino de música, em que a história da música (ocidental, erudita, branca e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros) são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical (PEREIRA, 2016, p. 31).

Logo, constrói-se uma crença – uma *doxa* – sobre o que constitui a disciplina escolar música, que é inculcada pela instituição escolar nos agentes que a frequentam, conformando um *habitus* que se torna matriz de ações e percepções sobre a música na escola.

Portanto, entendendo o campo como produto da história, percebe-se a centralidade ocupada pela sistematização proposta por uma música chamada de erudita, baseada em uma notação específica, que se constitui como referência para a cotação de um valor musical.

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

Lucy Green (1988, 2003) auxilia na compreensão desta *doxa* ao abordar características do que ela chamou de uma ideologia musical:

[A ideologia musical] baseia-se na suposição de que a música é uma criação atomizada e fragmentada de indivíduos isolados, e que alcança grandiosidade quando transcende sua aparente singularidade e passa a pertencer ao universal, ao eterno, ao a-histórico (GREEN, 1988, p. 5, tradução nossa).

De acordo com Green (2003), a ideologia tanto surge de nossa história musical, como age de volta sobre nós, afetando o modo como nos relacionamos com a música. Numa leitura bourdieusiana, pode-se dizer que esta *doxa* musical, construída ao longo da história, é incorporada na forma de *habitus*, estruturando e sendo estruturada nas relações de força do campo.

Todas estas questões acabam por criar fortes atritos com os discursos contemporâneos em torno da valorização da diversidade, pois quando essa diversidade é considerada, permanece-se na superficialidade de produtos musicais (repertório), mas não se consideram os variados processos (sistematizações, processos de se relacionar com música).

Neste sentido, chamo a atenção para a diferenciação feita por Young (2011) entre currículo e pedagogia – algo que ilumina os resultados encontrados nas análises de traços do currículo musical escolar apresentados anteriormente (PEREIRA, 2016): mudam-se as práticas de ensino de música (pedagogia), mas não os conhecimentos selecionados (currículo).

Young (2011, p. 612) aborda essas duas ideias educacionais como crucialmente distintas:

A primeira ideia diz respeito a currículo, que se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes. A segunda ideia diz respeito à pedagogia, que, em contraste, se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo.

O que quero dizer é que percebe-se na literatura uma preocupação constante com as atividades dos professores, suas metodologias, enquanto que o debate em torno do conhecimento musical permanece secundarizado. E, de acordo com Young (2011, p. 609), esta não é uma característica apenas da área da educação musical:

Escreve-se muito, em políticas educacionais atuais, sobre a preparação de estudantes para uma sociedade do conhecimento e o papel importante a ser desempenhado pela educação. Essas políticas, entretanto, dizem muito pouco

sobre o papel do conhecimento em si, na educação (Young, 2009a). Em outras palavras, o que é importante que os nossos jovens saibam? Ainda mais preocupante que isso, muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. O conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável, ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas.

A seleção e sistematização do conhecimento musical no âmbito das escolas de educação básica no Brasil têm sido dirigidas tanto pela *doxa* musical construída historicamente, quanto por uma visão hegemônica de escola, interpretada de maneira descontextualizada por diversos agentes do campo. Neste movimento, a *doxa* torna-se *nomos*: um currículo orientado por uma crença legitimada pela legislação.

Na próxima seção, gostaria de discutir um pouco sobre esta visão hegemônica de escola a qual recorrem, frequentemente, os defensores de um currículo musical tradicional, organizado de acordo com os valores próprios de uma (dentre várias) possibilidades de prática musical: aquela ligada à música erudita.

Uma visão hegemônica de escola

De antemão, é preciso considerar que, nos limites deste texto, trataremos das interpretações muitas vezes aligeiradas das propostas de Demerval Saviani assumidas pelos defensores de currículos musicais orientados por valores determinados pela música erudita.

Tomo como material para a reflexão o texto base elaborado por Saviani para a exposição feita na Mesa Redonda “Currículo e Sociedade” no IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, no dia 04/09/2000 em Belém-PA, intitulado: “A Educação Musical no contexto da relação entre currículo e sociedade”.

Neste texto, Saviani (2003) afirma que:

Se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar? A esse respeito parece não haver muitas dúvidas. O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento

de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola (SAVIANI, 2003, pp. 321-322.).

Um questionamento pertinente que se pode fazer em relação ao que Saviani chama de “conteúdo fundamental da escola” é: trata-se de um saber elaborado e sistematizado **por quem, para quem e por quê?**

No campo da música, uma leitura aligeirada pode assimilar que trata-se da sistematização feita pela e para a música erudita – assumida como “a” sistematização natural, que permite uma “elaboração” mais complexa.

A terminologia música erudita e música popular é obscura e controversa. Neste texto assumiremos que a música erudita é aquela ligada à tradição escrita (notação musical), ocidental e europeia – assumida como uma “alta cultura musical”. Assim, consoante a Giroux e Simon (1995, p. 97), a cultura popular, do ponto de vista do discurso dominante, seria aquilo que

(...) sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação e acadêmica ou alto prestígio social.

Neste caso, exclui-se a possibilidade de reflexão sobre outras sistematizações, ligadas à oralidade e próprias de outras práticas musicais presentes em nossa vida.

Os equívocos ganham força quando se lê: “Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2003, p. 323). Perceba que pode-se interpretar que à cultura popular corresponde o saber espontâneo, e à cultura erudita o saber sistematizado. Esta analogia não pode ser feita tão diretamente assim – ainda mais se, como comumente é feito, trocarmos cultura por música.

Saviani (2003) prossegue, clareando o que realmente está compreendendo como cultura erudita: uma cultura pensada, fruto de reflexão: “(...) o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita” (SAVIANI, 2003, pp. 323 - 324).

Ora, a música de outras culturas – que não passam necessariamente pela escrita – também é pensada e possui suas regras: ninguém chega em uma escola de samba ou num terno de congado e faz o que quer. Portanto, esses fazeres musicais podem ser assumidos também como objeto de reflexão na escola, não sendo utilizados apenas como ferramentas metodológicas para incentivar a motivação dos alunos, como “pontes” para o saber assumido como elaborado.

É importante frisar sempre que não se trata de excluir o trabalho com a música erudita, pois concordo com Saviani quando este afirma que “a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho”. Entretanto, apelo para o entendimento desta “cultura erudita” como o “concreto pensado”, as músicas, suas práticas, suas sistematizações, e os relacionamentos das pessoas com estas práticas musicais entendidas como objeto de reflexão, propiciadoras de uma postura reflexiva, produtora de elaborações para além da experiência direta comum no cotidiano.

A centralidade da notação musical nos currículos escolares é reforçada, também, pelo entendimento de cultura erudita como cultura letrada:

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar, a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado (SAVIANI, 2000).

Note que “saber sistematizado” parece ser entendido como sinônimo de “cultura letrada”. Em educação musical, é comum assumir o aprendizado da notação musical tradicional como “letramento” musical. Mais uma vez é preciso ampliar esse entendimento de que apenas uma cultura letrada pode oferecer saberes sistematizados.

Há muita sistematização em culturas que primam pela oralidade, e a etnomusicologia muito contribui nesta ampliação de horizontes. Como afirma Queiroz:

O reconhecimento de que a música é um fenômeno diversificado e que suas formas de organização e significado lhe conferem identidades singulares em cada contexto cultural tem nos alertado para a necessidade de rompermos com hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a

partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino. Essa tendência vem cada vez mais iluminando novos horizontes para a pesquisa, a prática e a formação em música, levando profissionais da área a romper com paradigmas tidos, durante muito tempo, como absolutos na abordagem do fenômeno musical (QUEIROZ, 2015, p. 198)

Outra crença que estrutura a *doxa* do campo musical nas escolas de educação básica é enxergar as potencialidades educativas da música como ferramentas para algo externo e mais importante do que ela própria. E não como pilares de uma formação humana, capaz de, quando transcendidas as dimensões de uma cultura naturalizada como única e/ou legítima, estabelecer diálogos necessários para a convivência, o respeito e a interação entre culturas (QUEIROZ, 2015, p. 202).

Saviani (2003, p. 328) acaba por reforçar essa crença ao afirmar:

Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

A música parece encontrar justificativas para sua inserção na escola como “recurso” metodológico (portanto, próprio da pedagogia), mas não como conhecimento curricular, como objeto de reflexão, como algo com o que estabelecemos diversas relações que podem e devem ser pensadas, elaboradas, permitindo o diálogo com o outro, favorecendo o exercício da cidadania.

Esta visão hegemônica de escola – que precisa ser lida com parcimônia, criticidade, e de maneira contextualizada – acaba por fortalecer uma *doxa* a respeito da música no ambiente escolar. Ocorre, neste sentido, uma naturalização da música erudita como conhecimento oficial e legítimo selecionado para os currículos escolares, cuja sistematização que gira em torno de uma teoria musical baseada na notação ditará saberes específicos e progressões e ordenações curriculares restritas – isto se não prevalecer a visão da música como ferramenta acessória (recurso pedagógico) para o ensino de conhecimentos mais importantes, esvaziando as potencialidades da música como forma simbólica.

Notas finais

Ao longo deste texto procurei refletir sobre a educação musical escolar como um campo na perspectiva bourdieusiana. Argumentei que trata-se de um campo de lutas, em que determinada visão naturalizada de música e de ensino de música ocupam uma posição dominante. Entretanto, resistências vem sendo oferecidas a esta situação, objetivando a ampliação da compreensão de música como algo plural – não somente de repertórios diversificados, mas com sistematizações variadas e tão importantes quanto à tradicional.

Procurei mostrar que uma *doxa* acabou se construindo no movimento histórico da música no ambiente escolar, marcada pelo ensino da teoria musical (em especial dos parâmetros sonoros), da notação musical, da história da música erudita; bem como pela visão da música como ferramenta pedagógica – e que esta *doxa* acaba se fortalecendo com visões hegemônicas sobre a escola e suas finalidades.

Esta *doxa* tem sido incorporada nos agentes sob a forma de *habitus*, e legitimada como *nomos* nos currículos prescritos para a educação musical escolar – sendo perpetuada nas ações e percepções de todos. É interessante notar que não é uma *doxa* restrita ao universo dos que trabalham com música, mas também de grande parte (não arriscaria dizer, sem uma pesquisa formalmente estruturada, de todos) os agentes em ação no campo educativo.

Um debate mais aprofundado precisa ser feito sobre “o que, em termos de música, os brasileiros têm o direito de aprender”, para que um movimento real de mudança se origine, transformando a *doxa* do campo, impedindo uma perpetuação de uma visão monocultural e unilateral que não coopera para uma formação democrática e cidadã.

É fundamental, pois, ultrapassar o uso de outras culturas – de outras músicas – como ferramentas pedagógicas, incorporando-as como objetos de reflexão, como produtoras de conhecimentos que precisam figurar nos currículos do país.

Diversidade não pode ser apenas um slogan esvaziado de sentido. Precisa permear todas as discussões que fazemos para uma ação verdadeiramente transformadora na escola e na sociedade.

Para a construção de uma sociedade democrática, promotora da cidadania, a música pode assumir papel fundamental quando, como Queiroz (2015, p. 209) nos provoca, ao entrarmos em contato com música deixarmos de ouvir apenas ritmo, melodia, harmonia e

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

letra – eu completaria, quando deixarmos de restringir o ensino de música ao trabalho superficial com os parâmetros sonoros ou com a história da música ocidental europeia. Como diz o autor: “Os que se limitam a ouvir ritmos, melodias, letras, acordes, entre outros parâmetros físicos da expressão musical, jamais ouviram música, apenas perceberam alguns poucos elementos da rica e complexa teia que tal fenômeno representa”. Logo, os que ensinam apenas parâmetros físicos da expressão musical nunca conduziram os alunos à exploração rica e aprofundada de uma produção humana tão fascinante.

Referências

- BRASIL. **Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09/03/2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. São Paulo: Papirus, 2008.
- GREEN, Lucy. **Music on Deaf Years: Musical meaning, ideology and education**. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- GREEN, Lucy. Why ‘Ideology’ is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. In: **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 2, n. 2, 2003.
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, pp. 93 – 124, 1995.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971**. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n.37, pp. 17-34, jul.dez. 2016.
- SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista de Ciências da Educação**, ano 5, n. 9, pp. 321 – 330, 2003.
- QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. **Série Diálogos com o Som, Ensaios**, vol. 2. Barbacena: EdUEMG, pp. 197 – 215, 2015.
- Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, pp. 609 – 623, set.-dez. 2011.

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE EGRESSOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ

GOMES, Solange Maranhão¹

Universidade Estadual do Paraná -UNESPAR
Campus de Curitiba II- Faculdade de Artes do Paraná (FAP)

Resumo: Este texto apresenta alguns resultados da tese de doutorado cujo objetivo geral foi o de investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do Paraná, formados entre 2009 e 2014. A tese se sustenta teoricamente em abordagens a respeito da inserção profissional, esta entendida como um processo não linear e multidimensional, dependente de fatores individuais e institucionais. O método escolhido foi o *survey* por questionário autoadministrado via internet, respondido por uma amostra de 215 egressos. Os dados foram organizados em dois grandes eixos: perfil dos egressos, configurado a partir de dados sociodemográficos, percurso de formação e avaliação da formação acadêmica, e inserção profissional dos egressos. Os resultados indicam precocidade na inserção profissional dos egressos, que se inicia antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura, por meio do exercício da docência de música, de outras atividades no campo da música e, ainda, de atividades em outra área que não a música. A maioria dos egressos se inseriu profissionalmente após a conclusão do curso e mantém-se o perfil de atuação em múltiplas atividades, embora seja preponderante o trabalho como professor de música. Em relação ao desemprego, a maioria dos egressos não tem passado por fases de desemprego, mostrando que têm conseguido se inserir no mercado de trabalho. De modo geral, mostram-se satisfeitos com seu percurso e situação profissional atual, porém, mostram-se insatisfeitos ou pouco satisfeitos com o seu nível salarial. Esta pesquisa, ao fornecer dados acerca da inserção profissional de licenciados em música, possibilitou um mapeamento inicial das

¹ E-mail: solmaranho@gmail.com.

atividades profissionais desses egressos no âmbito do estado do Paraná, podendo contribuir para aprofundar o conhecimento acerca da atuação profissional de licenciados em música e para subsidiar novas reflexões sobre a formação de professores de música.

Palavras-chave: Inserção profissional de licenciados em música; estudos sobre egressos; cursos de licenciatura em música.

Introdução:

Esse texto foi apresentado em mesa redonda no VII Encontro do Grupo de Pesquisa MUSE² com o tema “Formação e atuação de professores de música”, no qual destaco alguns resultados da pesquisa de doutorado em música que desenvolvi, finalizada em 2016, cujo tema é a inserção profissional de egressos de cursos de licenciatura em música das instituições de ensino superior do Paraná.³

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná, formados de 2009 a 2014 e como objetivos específicos, busquei examinar a situação profissional dos egressos; analisar a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; verificar as condições de trabalho dos egressos; e analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem.

A tese se sustenta teoricamente em ideias apresentadas por diversos autores que discutem a inserção profissional como Alves (2003), Akkari e Tardif (2011), Dubar (2001), Franzi (2006), Galland (2000), Rocha-de-Oliveira (2012) e Trottier (1998, 2001).

De acordo com Alves (2003, p. 8):

[...] a temática da inserção profissional emerge como tema de preocupação social e objecto de debate científico a partir sobretudo dos anos 70, devido a mudanças económicas e sociais que então têm lugar e que alteram profundamente as formas de transição para a vida activa e as articulações entre educação e trabalho/emprego.

Diferentes dimensões dessa temática têm sido pesquisadas, haja vista que é dependente da compreensão tanto das características dos sujeitos, como das condições do mercado de trabalho.

² Música e Educação

³ Doutorado em Música –área de concentração Educação Musical, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da professora Dra. Luciana Del-Ben.

Pode-se considerar o processo de inserção profissional como um percurso individual que pode ser influenciado por acontecimentos pessoais no período que sucede a formação, como o estabelecimento de uma parceria amorosa estável ou a saída da casa dos pais, além do nível de escolaridade, área de atuação, gênero, idade e local de moradia.

A inserção profissional também pode ser compreendida como um fenômeno institucional, na medida em que o processo de inserção profissional, além das características e intencionalidades de cada indivíduo, depende dos papéis das instituições, sejam elas da esfera pública ou privada, ideia fundamental quando se trata de refletir sobre a inserção profissional de jovens professores de música para adentrarem como docentes na educação básica.

No entanto, a passagem da formação para o trabalho não é necessariamente um processo linear, podendo caracterizar-se como um período longo e complexo. A multiplicidade de fatores, tanto individuais como institucionais, envolvidos na inserção profissional faz dela um processo multidimensional.

A metodologia escolhida para esta investigação foi o *survey* interseccional, por questionário autoadministrado, aplicado via internet por meio da plataforma *Survey Monkey*. A população da pesquisa foi constituída de 460 egressos formados entre 2009 e 2014 de diferentes IES paranaenses,⁴ e destes, 215 egressos participaram da pesquisa, que corresponde a 46,73% dos 460 egressos.

A organização do questionário em blocos temáticos contemplou a multidimensionalidade da inserção profissional, ficando assim distribuído: dados sociodemográficos; formação superior; descrição do percurso escolar; avaliação da formação recebida; caracterização do percurso profissional; descrição da fase de desemprego; sobre satisfação profissional.

Os dados obtidos deste questionário foram analisados por meio de estatística descritiva, usando tabelas e gráficos para a visualização das frequências obtidas, além da identificação de correlações e/ou diferenças entre dados, em que foram utilizados os testes não paramétricos qui-quadrado e teste de Friedman.

⁴ Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Curitiba I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP) e Campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná – FAP) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Resultados

Estes foram organizados e apresentados em dois grandes blocos: perfil dos egressos contemplando características sociodemográficas e de formação; e a inserção profissional do egressos.

O perfil sociodemográfico dos egressos é preponderantemente jovem, com idade inferior a 30 anos, de raça/etnia branca, maioria masculina, de escolaridade superior à dos pais, situação conjugal muito próxima entre solteiros e casados, residindo, em sua maioria, nas próprias cidades onde são ofertados os cursos de licenciatura em música.

Em relação à formação, o principal motivo da escolha pelo curso de licenciatura foi o gosto pela música (74,64%), seguido por profissionalização como professor de música (54,46%) e por profissionalização como músico/musicista (35,21%).

A formação musical inicial da maioria dos egressos ocorreu antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical, em que 57,67% dos egressos informaram ter estudado música em aulas particulares e em escola especializada de música e 6,04% estudaram música na educação básica.

Para iniciar o curso de licenciatura em música, a maior parte dos egressos não teve que se mudar de seu estado ou mesmo cidade de origem, já que 70,70% dos egressos nasceram no Paraná, e destes, 65,79% nasceram nas cidades sedes⁵ dos cursos de licenciatura em música.

A maioria dos egressos, (177 dos 215), permaneceu no Paraná depois de terminar o curso, enquanto que para o estado de Santa Catarina, dos 215 egressos, 23 nasceram e 15 residem atualmente neste estado.

Após a conclusão da licenciatura, 53,02% dos egressos participaram de cursos de formação continuada, 34,88% realizaram cursos de pós-graduação e 28,83% realizaram outro curso de graduação.

De modo geral, os respondentes avaliaram positivamente o curso de licenciatura, em vários aspectos como infraestrutura geral do curso conhecimentos musicais, pedagógicos e pedagógico-musicais, qualificação dos professores do curso, estágio curricular obrigatório, o próprio curso, seu próprio desempenho, mas apontam críticas quanto ao preparo para o

⁵ As cidades de Curitiba, Londrina, Maringá e Ponta Grossa.

exercício da profissão quando avaliaram o curso quanto ao desenvolvimento das capacidades de se integrar na vida profissional, trabalhar em equipe, pensamento crítico, resolver problemas concretos e tomar decisões. Em relação ao interesse em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura, 95,75% dos egressos assinalaram terem algum interesse.

Considerando a inserção profissional dos egressos, esta é caracterizada pela atuação profissional que se inicia antes do ingresso no curso de licenciatura, prossegue durante o curso e após a conclusão do curso, e que acontece por meio de diferentes atividades, tanto como professor de música, na educação básica e em outros espaços educativos, quanto em outras atividades no campo da música e, ainda, em outras áreas que não a música.

Além da atuação profissional, apontei nesta pesquisa as condições de trabalho dos egressos e fases de desemprego por eles enfrentadas, bem como o grau de satisfação em relação à sua atuação profissional.

Dos 215 egressos, 150 (69,77%) responderam que trabalhavam antes do início da graduação, dos quais 100 (66,23%) afirmaram ter trabalhado como professor de música; 132 (87,42%), em outras atividades relacionadas com a música e 78 (51,66%), em outra área que não a música.

Ao serem indagados se trabalharam durante o curso de licenciatura em música/educação musical, 187 egressos (86,97%) responderam afirmativamente, e destes 158 (84,49%) informaram ter atuado como professor de música; 144 (77,01%), em outras atividades relacionadas com a música; e 57 (30,48%), em outra área que não a música. Comparativamente à atuação profissional antes do ingresso, mais egressos trabalharam durante o curso do que antes, sugerindo que o ingresso no curso de licenciatura abriu portas para o mercado de trabalho.

Ao considerar a atuação profissional após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical, além das categorias antes elencadas, julguei necessário um aprofundamento da atividade como professor de música o que me levou a dividir a categoria professor de música em professor de música na educação básica e professor de música em outros espaços, devido à relevância de aprofundar a compreensão sobre a presença/ausência do professor de música na escola da educação básica.

Ao serem questionados se trabalham atualmente, 200 egressos (93,02%) responderam afirmativamente. Destes, 64 (32%) informaram atuar como professor de música na educação básica; 139 (69,50%), como professor de música em outros espaços que não a educação básica; 141 (70,50%), em outras atividades relacionadas com a música; e 51 (25,50%), em outra área que não a música.

Apesar da porcentagem menor de egressos que atuam como professor de música na educação básica, o que se percebe é que essa atuação aumentou significativamente ao longo do tempo, pois antes do ingresso no curso 11 egressos atuavam na rede pública de ensino e 26 na rede privada de ensino; durante o curso 44 atuaram na rede pública de ensino e 61 na rede privada de ensino ; e, atualmente, 51 atuam na rede pública de ensino e 79 na rede privada de ensino.

A maioria dos egressos (53,13%) considera compatível a capacitação recebida no curso de licenciatura em música/educação musical para o trabalho como professor de música na educação básica.

No entanto, isso não garante reconhecimento profissional, pois somente 48,44% dos egressos informaram se sentir socialmente reconhecidos como professores.

Dos 64 egressos que atuam como professores de música na educação básica, a qualificação aparece como um projeto profissional relevante, pois a maioria (57,81%) assinalou a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para progresso na carreira, enquanto 32,81% projetam a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em relação ao trabalho atual, 32,81% dos egressos que atuam como professor de música na educação básica afirmaram querer permanecer no emprego em que estão atualmente, enquanto o mesmo percentual afirmou querer mudar de emprego, mas continuar atuando como professor de música. No entanto, um percentual expressivo de egressos não parece satisfeito com o trabalho atual como professor de música na educação básica, já que 42,18% informaram querer continuar atuando na área de música, mas em outras atividades profissionais e 15,62% pretendem mudar para outra área profissional.

Para ampliar o conhecimento sobre a atuação profissional dos egressos após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical, os 200 egressos que afirmaram trabalhar atualmente, foram solicitados a responder questões referentes às suas

condições de trabalho, mais especificamente, sobre vínculo empregatício, carga horária de trabalho e renda mensal.

Quanto ao vínculo empregatício quase metade deles (49,50%) trabalha como autônomos seguido do trabalho como empregado (40,00%), empresário/microempresário(20%), servidor público concursado (municipal, estadual ou federal (12,50%) e servidor público em contrato temporário, substituto ou designado (11,50%). Esse alto percentual de autônomos, pode ter relação com a atuação em atividades musicais diversas e, ainda, com o fato de que a maior parte dos egressos que atua como professor de música o faz em outros espaços que não a escola de educação básica (69,50%), mas chama a atenção o baixo percentual de servidores públicos. Tendo em vista que os cursos de licenciatura habilitam seus egressos para atuar como professores, esses percentuais indicam que são poucos os licenciados em música/educação musical participantes desta pesquisa que foram absorvidos pelas redes públicas de educação.

Pelos dados apresentados, apesar de atuarem em várias atividades, a maioria dos egressos trabalha até 30 horas por semana, pois 58 egressos (29%) trabalham 20 horas e 43 (21,50%), entre 21 e 30 horas; ainda 31 (15,50%) trabalham de 31 a 40 horas, 32 (16,00%), trabalham 40 horas e 33 (16,50%), acima de 40 horas.

A renda mensal da maioria dos respondentes é de até três salários mínimos, pois 28,50% ganham de 1 a 2 salários mínimos e 61% até três salários mínimos.

Quase metade dos egressos (48%) considera que sua remuneração está na média do mercado, enquanto que 26% a consideram abaixo da média e 10,50%, acima da média. Dos respondentes, 14% não souberam responder sobre a relação de sua remuneração com a média do mercado, o que pode ter relação com o não estabelecimento de valores para o exercício de atividades profissionais como professor em outros espaços que não a educação básica e, também, como músico, sinalizando certa precariedade desses espaços e tipos de atuação.

Em relação do desemprego, somente 63 dos 215 respondentes (29,30%) já estiveram desempregados, e a maioria deles, apenas uma vez.

No que diz respeito à satisfação profissional, a maioria dos egressos acredita que seu trabalho é interessante e lhes permite adquirir novos conhecimentos (81,39%) e desenvolver autonomia e oportunidade de concretizar as próprias ideias (68,36%); a maioria dos egressos

se diz satisfeita com seu percurso profissional (62,33%) e, também, com sua situação profissional atual (53,96%).

No entanto, somente 40,01% dos egressos disseram concordar que suas atividades profissionais possibilitam boas perspectivas de carreira; e apenas 31,63% concordam que suas atividades profissionais contam com condições adequadas de trabalho bem como apenas 31,17% responderam concordar que exercem um trabalho com prestígio social.

Quanto ao salário, embora mais egressos se sintam satisfeitos em algum grau do que insatisfeitos, somente 34,88% deles se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos com seu salário.

Considerações

A partir dos resultados desta pesquisa observa-se que a profissionalização na área de música é precoce, pois a inserção profissional foi iniciada antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical, adicionalmente outra constatação observada é que o egresso apresenta um perfil multitarefa.

Um dado expressivo desta investigação indica que 93,02% dos egressos estão inseridos profissionalmente sendo preponderante o trabalho como professor de música, já que 81% dos egressos que trabalham atualmente o fazem na docência de música. Isso sinaliza que os cursos de licenciatura em música estão cumprindo sua finalidade central de formar professores de música. Há sinais, portanto, de aderência entre formação e atuação profissional e, ainda, de que os egressos tiveram uma formação superior adequada para a atuação no mercado de trabalho.

Outra constatação relevante deste trabalho é que a maioria dos egressos não passou por fases de desemprego, mostrando que têm conseguido se inserir no mercado de trabalho.

Há que se ressaltar, entretanto, que a educação básica é um espaço ainda pouco ocupado pelos egressos aqui investigados, o que parece ter relação com o fato de não haver, no estado do Paraná, concursos públicos (estadual e municipais) específicos para professor de música, o que dificulta sua inserção profissional nos espaços escolares públicos do Paraná. Esse é um fator institucional que parece influenciar a inserção profissional dos egressos, isto é, um fator que não depende do sujeito.

Destaco, porém, que, embora o número de egressos atuando na educação básica seja reduzido, os egressos, em sua maioria, apresentam projetos profissionais para o futuro envolvendo a qualificação profissional e indicam o desejo de continuar atuando como professor de música. Considerando que a inserção profissional também está relacionada com os projetos individuais (VINCENS, 1981), tem-se, portanto, a possibilidade de que esse número venha a aumentar.

Ao se considerar a satisfação profissional, os resultados indicam que há uma heterogeneidade nas respostas dos egressos, pois, por um lado, os respondentes indicam índices positivos de satisfação em relação a questões como as possibilidades de o trabalho permitir novos conhecimentos, ser interessante, permitir autonomia e desenvolver suas ideias.

Por outro lado, foram encontrados índices negativos de satisfação para perspectiva de progressão na carreira, condições adequadas para a realização do trabalho, sentimento de prestígio social e nível salarial corrente. Isso torna evidente que a satisfação profissional é complexa, pois está relacionada tanto a questões de foro individual como coletivo, o que é aderente com a perspectiva da inserção profissional como um processo multidimensional.

Considero que esta pesquisa, ao fornecer dados acerca da inserção profissional de licenciados em música, possibilitou um mapeamento inicial das atividades profissionais desses egressos no âmbito do estado do Paraná, podendo contribuir para aprofundar o conhecimento acerca da atuação profissional de licenciados em música e para subsidiar novas reflexões sobre a formação de professores de música, que considerem as necessidades que a vida laboral exige, pois os egressos não se dedicam exclusivamente ao ensino de música na educação básica, prioridade indicada na legislação educacional.

Sugiro que este trabalho seja replicado em outros estados e municípios, incluindo aqueles que estejam promovendo concursos para professores de música, a fim de mapear a inserção profissional de outros licenciados em música e que estudos sejam conduzidos com gestores estaduais e municipais, com o intuito de perceber as dificuldades encontradas para o estabelecimento de concursos públicos que podem estar dificultando a inserção profissional dos licenciados em música.

E, ainda, que novas pesquisas sobre a profissão docente em música contemplem as condições de trabalho dos professores, dimensão ainda pouco investigada pela área.

Referências

AKKARI, Abdeijalil, TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, Célia Maria et al. (Orgs). **Formação e profissão docente**. Araraquara, SP. Editora Junqueira & Marin, p. 124- 141, 2011.

ALVES, Mariana Gaio. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa**: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia. 484f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa (NOVA), Lisboa, 2003.

DUBAR, Claude. **La construction sociale de l’insertion professionnelle**. *Education et Sociétés*, n.7, p. 23-36, 2001.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GALLAND, Olivier. **Entrer dans la vie adulte: des étapes toujours plus tardives, mais resserrées**. *Economie et statistique*, n. 337-338, p. 13-36, 2000.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro. v. 6, n. 1, p. 124-135, jan./mar. 2012.

TROTTIER, Claude. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre inserção profissional. In: DESAUNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.) **Formação & trabalho & competência**: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCPRS, 1998, p. 133-178.

_____. La sociologie de l’éducation et l’insertion professionnelle des jeunes. *Education et Sociétés*, n.7, p.5-22, 2001.

SER PROFESSOR(A) DE MÚSICA HOJE: IMPLICAÇÕES ANTE O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

ZANETTA, Camila Costa¹

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Universidade de São Paulo - USP

Resumo: Este trabalho, decorrente de fala proferida em mesa redonda, intenta discutir as implicações de ser professor(a) de música hoje, pensando a atuação deste(a) profissional na contemporaneidade. Considerando o atual cenário educacional e político brasileiro, as reestruturações curriculares e as tentativas de naturalização de uma lógica mercantil da educação, destaca-se a urgência de um compromisso coletivo por parte dos(as) professores(as) com processos de *conscientização* (na perspectiva *freireana* do termo). Diante de posturas tradicionalistas no pensar da educação em nosso país e dos rápidos retrocessos, expõe-se a necessidade de luta pela garantia dos espaços de educação musical já conquistados e de atuarmos, novamente, em prol do reconhecimento do valor da música e da arte na formação do ser humano. Pensando-se a necessidade de tomada de consciência, resistência, luta e mobilização coletiva, o trabalho percorre alternativas ante as problemáticas expostas. Para tal, propõem-se diálogos com conceitos desenvolvidos por educadores e filósofos como Paulo Freire, Silvio Gallo, Jorge Larrosa e Gilles Deleuze, vislumbrando o potencial dos processos de *conscientização* e de uma *educação menor*. Nesta perspectiva, salienta-se a possibilidade de criação de *linhas de fuga*, na busca, também, por melhorias qualitativas dos processos pedagógicos e seus espaços, reafirmando a importância das *experiências* no processo educacional.

Palavras-chave: professor(a) de música; conscientização; educação menor; experiência

Notas introdutórias

Este artigo resulta de uma fala proferida na mesa redonda *Ser professor de música hoje*, realizada durante o VII Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE (Grupo de pesquisa

¹ E-mail: camilazanetta@hotmail.com

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

Música e Educação). O título da mesa, a meu ver bastante instigante, suscitou-me reflexões diversas e exigiu escolhas difíceis: diante da necessidade de selecionar pontos de discussão e traçar um caminho de fala, muitos outros foram deixados de lado. Ciente das dificuldades de se fazer um recorte, tanto no decorrer de pesquisas e trabalhos escritos como em discursos orais, posto que envolve explicar/desbravar alguns caminhos e abdicar de outros, selecionei algumas problemáticas e optei por um trajeto.

O caminho a ser percorrido tem como eixo condutor a necessidade de uma atuação política e de processos de *conscientização* na contemporaneidade por parte de professores(as) de música. Nesta perspectiva, dialogarei, mais diretamente, com os conceitos de *conscientização*, *educação menor* e *experiência*, tratados aqui, respectivamente, sob a ótica dos educadores e filósofos Paulo Freire, Silvio Gallo e Jorge Larrosa.

Deste modo, início expondo as questões que impulsionaram minhas reflexões e sigo desenvolvendo o trajeto escolhido. Buscando não fragmentar ou interromper o fluxo das ideias, e considerando que o texto se trata de uma fala proferida sem subdivisões determinadas, mantenho a estrutura do mesmo, decidindo por não o dividir em tópicos.

Um ensaio sobre o papel dos(as) professores(as) de música no contexto educacional brasileiro

O que significa ser professor(a) de música hoje? O que permeia (ou deve permear) tal prática? Quais são (ou poderiam ser) as implicações de nossa atuação na educação básica e no ensino superior, hoje? Qual é o papel deste(a) profissional na contemporaneidade? O que nós, professores(as) de música, podemos dizer a respeito? Pensando acerca destas problemáticas e dos múltiplos caminhos que eu poderia explorar, opto por um foco. Em suma, diria que ser professor(a) de música hoje requer atuação política, exige de nós envolvimento e luta pela existência de espaços em que possamos ser professores(as) de música amanhã. Simultaneamente, demanda a compreensão de que devemos lutar não somente pela garantia de espaços de educação musical, mas também pela qualidade destes espaços, por melhorias qualitativas nos mais diversos âmbitos².

² Outro ponto que gostaria de destacar (e que também fora mencionado em minha fala na mesa redonda, embora tenha optado por não desenvolvê-lo) é o de que ser professor(a) de música hoje envolve – ou deveria envolver – esforços não somente para a garantia/democratização da educação musical em nosso país, mas por *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

Nesta perspectiva, penso que ser professor(a) de música hoje ainda é, infelizmente, ter de empregar forças para conscientização acerca da importância da arte na educação e na formação do ser humano. Digo infelizmente, pois, após tantas conquistas de nossa área, tanto empenho de forças diversas, após um árduo trabalho de profissionais de nosso ramo em prol de conquistas que vão muito além da garantia de espaços de atuação, deparamo-nos, novamente e fortemente, com posturas tradicionalistas e extremamente tecnicistas no pensar da educação em nosso país, com falas que buscam colocar em questão/dúvida a importância da arte na formação do ser humano. Parece-me que, mais uma vez, o cenário cultural e educacional no Brasil demanda-nos esforços coletivos de *conscientização* (no sentido *freireano* do termo).

Freire (1980) compreende a *conscientização* como o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva, *conscientização* como “o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29). Trata-se de um processo para além da tomada de consciência, um processo em que nossa aproximação do mundo não ocorre apenas em nível de percepção (o que Freire considera, inclusive, como uma postura ingênua), mas em nível de ação-reflexão-ação, *práxis*.

Num sentido político, o conceito de conscientização do qual fala Freire abrange a consciência de classe, como o processo pelo qual as classes desfavorecidas se reconhecem enquanto classe e também reconhecem na realidade as relações que as oprimem e as exploram, impedindo-as, conforme termo de Freire, na permanente busca de “ser mais”. É assim que a Educação, sem a qual a transformação não se faz, quando voltada diretamente para uma prática da liberdade inclui neste processo necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade que condiciona os seres humanos socialmente. Nesse sentido, a formação de uma consciência crítica coletiva é a condição fundamental para a transformação, ou seja, a base de sustentação para a produção de uma nova organização social onde não se negue aos seres humanos a sua razão de existir (DAMO, VELEDA MOURA, GAUTERIO CRUZ, 2011, s/p).

Gostaria de ressaltar, portanto, que as transformações sociais, de acordo com o educador, passam necessariamente pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real. Para além, que tais transformações seguem atreladas à Educação, permanecendo conectadas ao nosso campo de ação.

Diante de posturas tecnicistas e de reestruturações curriculares direcionadas a satisfazer ideais de eficácia, competitividade e rendimento, diante da reestruturação do ensino médio e da tentativa de se naturalizar uma lógica mercantil da educação (apresentando-a com os *slogans* de modernização e avanço), a atuação em nosso campo deve ser, a meu ver, política. Nesta perspectiva, considero que ser professor(a) de música hoje exige *conscientização*, ou seja: demanda consciência de classe, consciência crítica coletiva em relação à nossa realidade e ações emergenciais no que diz respeito à garantia de espaços de educação musical em nosso país e à compreensão do valor da arte na formação do ser humano. É necessário engajamento para que não se percam conquistas tão importantes. É preciso atuar conscientizando para que haja mudanças, compreendendo que “a consequência da conscientização é o compromisso dos seres humanos com o mundo” (DAMO, VELEDA MOURA, GAUTERIO CRUZ, 2011, s/p).

Ao atuarmos comprometidos com o mundo, devemos “pensar-agir” para a garantia de espaços de educação musical na contemporaneidade tratando, também, da qualidade destes espaços, compreendendo a necessidade de conscientização acerca das condições de trabalho do(a) professor(a). Isto envolve falar de salário, das exigências de carga horária, do tempo e da qualidade deste tempo para se exercer o ofício de professor(a) hoje, do excesso de trabalho, dos espaços físicos de nossas escolas e salas de aula, dos materiais disponibilizados – ou não – para o trabalho, daquelas exigências administrativas e burocráticas que parecem não pensadas e/ou voltadas a atender questões pedagógicas – ou, ainda, que parecem ter sido pensadas por e para outros campos – dentre tantos outros fatores.

Pensando as contribuições filosóficas de Deleuze e Guattari (1977) e os deslocamentos propostos pelo filósofo e educador Silvio Gallo (2002, 2008), diria que ser professor(a) hoje envolve resistência. Resistência ante os mecanismos que nós mesmos, professores(as) e estudantes, protagonistas do processo pedagógico, criticamos no sistema educacional; mecanismos aos quais estamos (ou achamos estar) subjugados, e que podem, em algum momento, fazer-nos esquecer que processos de resistência e *conscientização* produzem mudanças também em relação a esses.

Para além, se discordamos de um direcionamento tecnicista da educação, voltado a satisfazer os ideais de eficácia, competitividade e rendimento, devemos resisti-lo no cotidiano escolar. É preciso visar aquela educação que Silvio Gallo (2008) intitula *menor*:

uma educação que resiste a determinadas políticas impostas, que está no âmbito da micropolítica e que considera a sala de aula como o espaço em que traçamos estratégias e produzimos diferenças.

Para alguém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância (GALLO, 2002, p. 169).

Enquanto atuamos, coletivamente, em processos de *conscientização*, devemos também, individual ou coletivamente, atuar no cotidiano escolar/universitário criando nossas *linhas de fuga*³ e instaurando espaços *menores*, reinventando a educação. Se acreditamos no potencial de um processo pedagógico-musical reflexivo, na importância do tempo para a reflexão sobre a ação, na qualidade deste tempo, precisamos falar a respeito do espaço para a *experiência* na educação, resistindo os ideais atualmente propagados e insuflados midiaticamente, o pensar mercadológico e a ideia de uma formação tecnicista que, progressivamente, venha a substituir o valor da formação crítica. É preciso lutar pela sala de aula como espaço de *experiência*, atuando no âmbito da micropolítica.

Quando falo em *experiência*, a compreendo sob a perspectiva do educador e filósofo Jorge Larrosa, que diz: “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” (LARROSA, 2002, p. 21). Este filósofo destaca a pobreza de experiências que caracteriza o mundo moderno, apontando possíveis motivos para a raridade destas e citando, dentre esses, o excesso de informações, a falta de tempo do sujeito moderno e o excesso de trabalho.

Especificamente em relação ao sistema educacional, Larrosa (2002) diz estar convencido “de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 23). Para este filósofo, a busca constante pelas novidades, assim como o infinito estado de atualização e “reciclagem” produzido pelos sistemas educacionais acarretam na impossibilidade de conexões significativas entre os acontecimentos e, por fim, em menores chances de

³ Conceito desenvolvido por Gilles Deleuze. Ao falar sobre o que é uma linha de fuga, o filósofo comenta: “A linha de fuga é uma desterritorialização [...] Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 9).

experiências. A partir destas reflexões, recordo-me também da colocação de Antônio Nóvoa (1995), quando aponta que: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Compreendendo a *experiência* como aquilo que toca-nos, atravessa-nos, afeta-nos, e estando de acordo com a análise de que os aparatos educacionais vêm sendo pensados, também, no intuito de suprimir experiências, acredito que seja preciso lutarmos por processos pedagógicos propícios a experiências, criarmos ambientes favoráveis a estas, buscando afetar, atravessar, tocar, sensibilizar, mesmo em um mundo em que “dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 21). Atuando no âmbito da micropolítica, é preciso que tentemos parar ou, ao menos, desacelerar a máquina. Larrosa (2002) afirma que: “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...] demorar-se nos detalhes” (LARROSA, 2002, p. 24). Deleuze (1992) coloca que o importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, criar interruptores, para escapar ao controle (DELEUZE, 1992, p. 217).

Nesta perspectiva, pode-se então levantar a questão: como criar tais vacúolos? Como gerar tais interrupções? É preciso se colocar no processo, não se deixar apagar pelo sistema e traçar *linhas de fuga*, pensando, assim, a criação de *modos menores* em educação – no sentido proposto por Silvio Gallo (2002, 2008) e, na área da educação musical, por Teca Alencar de Brito (2007). É preciso tornar reais espaços em que educadores e educandos possam assumir a gestão, locais não sujeitos às exigências criticadas pelos mesmos, protagonistas do processo pedagógico.

Dentro deste sistema, é preciso traçarmos *linhas de fuga* para que possamos atuar, como professores(as) de música, com qualidade, com tempo para uma prática bem pensada, com desenvolvimento de pesquisas sobre as mesmas, reflexões diversas sobre as ações, dentre outros. O desafio de ser professor(a) de música hoje é se impor ante o cenário atual, desvelando as articulações para uma carência de experiências na educação e atuando em prol de um ensino significativo, de melhorias qualitativas nos processos pedagógicos, lutando por espaços para ação e reflexão – afinal, em acordo com Freire (1980), acredito que

desenvolvemos conhecimento no exercício de nossa *práxis* (ação/reflexão/ação sobre o mundo).

Destaco a importância da união entre os diversos profissionais da rede pública e privada, do ensino básico e superior, neste desvelamento e luta por melhorias nas condições de trabalho, em reivindicações e ações que discutam a qualidade dos processos pedagógicos, em processos de resistência aos ideais competitivos e altamente quantitativos na educação. É preciso *conscientização* acerca de nossa realidade e, portanto, ação coletiva para superação da mesma. Deste modo, em acordo com Freire, ressalto:

Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social (FREIRE, 1983, p. 52).

A *conscientização* é, assim, um compromisso histórico, “pois implica no nosso compromisso com o mundo e, portanto, também com nós mesmos, como sujeitos que fazem e refazem o mundo e assim sua própria história” (DAMO, VELEDA MOURA, GAUTERIO CRUZ, 2011, s/p). Nesta perspectiva, trata-se do “aprofundamento da consciência crítica que é ao mesmo tempo ação/reflexão/ação para a superação da realidade opressora, sendo em virtude disso, um apelo à ação” (DAMO, VELEDA MOURA, GAUTERIO CRUZ, 2011, s/p).

Finalizo dizendo que este trabalho não deixa de ser, também, um apelo à ação: por processos de *conscientização* dentre nós; por uma luta coletiva em prol da garantia dos espaços de educação musical conquistados; e pela qualidade dos processos pedagógico-musicais, desejosa de que as *experiências* ainda os transpassem, os atravessem e os afetem, hoje e amanhã.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. **Por uma educação musical do Pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 288f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAMO, Andreisa; VELEDA MOURA, Danieli; GAUTERIO CRUZ, Ricardo. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, janeiro, 2011. Disponível em: www.eumed.net/rev/cccss/11/

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.2, p. 169-178, 2002.

_____. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar. 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

ENSINO DE VIOLÃO PARA CRIANÇAS: MATERIAIS PEDAGÓGICOS EM FOCO

REIS, Willian Mota Caitano dos¹
Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC

SCHAMBECK, Regina Finck²
Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: A presente pesquisa tem como tema o ensino de violão de crianças na faixa etária entre cinco a doze anos. Busca-se neste texto identificar como estão organizados os materiais pedagógicos, disponíveis no contexto brasileiro, bem como trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de violão para as crianças. Procura-se analisar as características pedagógicas, sequências didáticas e estratégias de ensino apresentadas por esses materiais. Para isso utilizou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, através da revisão bibliográfica. A partir da revisão foi possível perceber que são poucos os materiais disponíveis no mercado, voltados especificamente para as crianças. Em sua maioria os materiais encontrados se concentram na iniciação do violão, não especificando a faixa etária ou, então, quando a especificam se referem ao ensino de outros instrumentos. De acordo com os materiais analisados cujo foco é o ensino de violão para a criança, a aula não precisa estar focada apenas nos aspectos técnicos do instrumento. Os autores pesquisados propõem atividades musicais para se aplicar em uma aula de violão, explorando a improvisação, composição, apreciação e performance.

Palavras-chave: Violão. Crianças. Materiais Pedagógicos.

Introdução

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado: “Metodologias de Ensino de Violão: a criança em foco” apresentado ao curso de Licenciatura em Música, na Universidade do Estado de Santa Catarina em 2016.

¹ E-mail: williankink@hotmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

O objetivo desse artigo é identificar os métodos disponíveis no mercado editorial brasileiro, bem como trabalhos acadêmicos, cujo foco seja o ensino de violão para crianças, analisando as características pedagógicas e estratégias de ensino apresentadas por esses materiais, na busca pela ampliação de conhecimentos sobre a temática do ensino do instrumento violão para esse público.

A partir da vivência pessoal como professor de ensino de violão, procura-se refletir sobre as abordagens metodológicas que podem ser utilizadas para um melhor aproveitamento das atividades, de modo que a aula de violão possa também colaborar para os processos de musicalização do público infantil, dadas as características de aprendizagem e desenvolvimento da faixa etária em foco.

Ensino coletivo de violão

Os trabalhos de Santos (2013), Oliveira (2013), Fidalgo, Macêdo e Tourinho (2014), Comini, Barreto e Victor (2016) direcionam o ensino musical do instrumento violão para crianças através do sistema C(L)A(S)P, explorando aspectos de composição, apreciação e performance, relacionando esses pontos com o uso da literatura e os aspectos técnicos do instrumento.

A partir dos materiais pesquisados cujo foco é o ensino de violão, observa-se que, em sua maioria, as propostas pedagógicas estão baseadas nos pressupostos de Swanwick (1979). O autor utiliza o modelo C(L)A(S)P, que é uma visão filosófica e não um método de educação musical. Nessa proposta há uma ênfase no envolvimento direto dos alunos com música através da composição, da apreciação e da execução. O autor atribui aos estudos de literatura e técnica um papel secundário, ainda que os admitindo como necessários no ensino. Além de tocar o repertório, fazer exercícios técnicos, apreciar música, inventar e improvisar, os alunos recebem também informações para contextualizar o seu aprendizado, nunca esquecendo que o fazer direto é o objetivo final. (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Segundo Oliveira (2013), é importante que o ensino do instrumento se faça presente dentro de um discurso musical, sendo o aspecto técnico-instrumental apenas uma das estratégias pedagógicas a serem ocupadas na aula de música, e não o seu foco principal. Desse modo, atividades como improvisação, composição, apreciação, solfejo, entre outras atividades musicais, devem estar presentes no ensino musical.

O trabalho de Fidalgo, Macedo e Tourinho (2014) é um relato de experiência vivenciada no ano de 2013, em um curso de iniciação musical infantil através do violão que

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

utiliza a metodologia do ensino coletivo. A experiência relatada foi direcionada para cursos de iniciação musical com o violão para crianças entre sete e onze anos, na Universidade Federal da Bahia. Os autores apontam para carência de um material didático específico para guiar o trabalho. Para tanto, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de desenvolver a percepção musical baseadas na pedagogia dos métodos ativos. O principal objetivo do trabalho é “reunir estas atividades experimentadas e registrá-las a fim de que sirvam de suporte para professores interessados em trabalhar com esse público” (FIDALGO; MACEDO; TOURINHO, 2014, p.1).

Com base na análise do texto de Fidalgo, Macedo e Tourinho (2014) percebe-se que as práticas de ensino do violão são iniciadas a partir do conhecimento da organologia do instrumento e a postura correta de execução. Em seguida, os autores sugerem a adoção de “levadas” com a mão direita, ensino de dois acordes, fortalecendo sua troca com segurança, e ênfase na parte rítmica, através da percussão corporal. Os autores sugerem ainda atividades de imitação, fortemente destacadas nos exercícios de execução do violão, nos acompanhamentos das canções e solos com pequenas melodias. (FIDALGO; MACÊDO; TOURINHO, 2014, p. 6).

Práticas musicais a partir da percepção musical, que estimulem o ouvido musical, senso rítmico, coordenação motora e sensibilidade musical teriam a finalidade de tornar o aluno capaz de “identificar aspectos musicais e se apropriar destes tornando o seu fazer musical cada vez mais expressivo e significativo”. (FIDALGO; MACÊDO; TOURINHO, 2014, p.5). Os autores sugerem ainda o uso de solfejo; leitura musical; identificação de timbres dos instrumentos; desenvolvimento rítmico através da percussão corporal e de instrumentos não convencionais; imitação, improvisação e composição. Além de embasar suas práticas no modelo espiral proposto por Swanwick (1979, apud FRANÇA; SWANWICK, 2002), fundamentam-se em Willems (1970) para nortear suas atividades de solfejo e ensino de melodias, relacionando o som ao movimento (FIDALGO; MACÊDO; TOURINHO, 2014, p. 4). Segundo os autores foi possível notar progressos consideráveis em aspectos que envolvem a musicalidade e o desenvolvimento social das crianças a partir do trabalho com ênfase no ensino coletivo do instrumento.

Comini, Filho e Victor, (2016) abordam a metodologia adotada no livro “Sonhando em Cordas” (2015), de autoria dos mesmos autores. Referem-se ao livro como sendo um material de apoio para o professor. O conteúdo oferece princípios comuns de “mínimo movimento, facilidade técnica e respeito à lógica do instrumento direcionadas ao

aprendizado do violão” (COMINI; CIRILO, 2015 apud, COMINI; FILHO; VICTOR, 2016, p. 5). Os autores propõem atividades desde o uso da mão direita com cordas soltas até a execução de acordes com três dedos. As atividades propostas levam o estudante a aprender as partes do violão; nome das cordas e casas; independência das mãos e dedos; e um breve contato com a leitura musical. O livro também possui um espaço para o estudante desenhar, colorir, riscar, criar, ouvir, ler símbolos apropriados e se iniciar na pré-leitura de altura e duração. (COMINI; FILHO; VICTOR, 2016)

O livro “Sonhando em Cordas” está dividido em onze capítulos e aborda os seguintes conteúdos: conhecimentos das partes do violão; dedilhados; gestos rítmicos; exercícios de coordenação de mãos; localização das notas do braço; pequenas peças; jogos e atividades de colorir, ligar e escrever; leitura de cifras, gráficos (contendo alturas e durações) e um “um diagrama que demonstra a posição das notas no braço do violão” (posição das notas no braço). (COMINI; FILHO; VICTOR, 2016, p.5)

Os trabalhos de conclusão de curso de Santos e Oliveira, ambos de 2013, abordam atividades com composição de melodias, improvisação rítmica e melódica, paisagem sonora, formações de histórias e atividade de imitação. Essas atividades são praticadas por meio do canto, da percussão corporal e instrumental, juntamente com os aspectos técnicos do instrumento do violão. A análise da estrutura musical das peças leva o estudante a conhecer novas canções e novos ritmos. Em cada arranjo, são oferecidas informações sobre a obra, contextualizando informações do artista, período da peça e o seu surgimento.

O repertório de Fidalgo, Macedo e Tourinho (2016), utiliza-se de canções da música popular brasileira e erudita instrumental. Oliveira (2013) direciona seu repertório para músicas folclóricas brasileiras e faz uso da paisagem sonora. Santos (2013) utiliza repertório com base em canções brasileiras, formando arranjos para ritmos brasileiros e uma peça de partitura analógica, em que trabalha o conceito de paisagem sonora.

Materiais Didáticos

Ao buscar por literatura na área que discutisse os processos de ensino e aprendizagem do instrumento violão, encontramos diferentes denominações para descrever essa produção. Sendo assim, surgiu a necessidade de conceituar as diferentes formas de se entender as diretrizes pedagógicas que norteiam os materiais didáticos, cujo foco é o ensino de violão para crianças na faixa etária de cinco a doze anos.

De acordo com Fonterrada (1997) as metodologias de ensino, podem ser consideradas a espinha dorsal dos processos de ensino e aprendizagem. São elas que mostram ao professor as diferentes alternativas de trabalho. Metodologia seria então “uma área do conhecimento que estuda os métodos, ou ainda “meios para a efetivação de aprendizagem”, “meta” é o conhecimento de um ponto a outro e, deste modo, o “resultado” seria a sua função.

Em contrapartida método seria a “via”, o “caminho”, na perspectiva etimológica da palavra significaria “o caminho para atingir um objetivo, um fim”. Para Fonterrada (1997) os métodos de ensino musical foram propostos como solução para determinadas questões. Seus criadores buscavam soluções para as inquietações pessoais, eram respostas às necessidades internas dos educadores ou às condições do meio em que viviam. Método seria, então, o lugar em que se está e onde se quer chegar, “conhecer os caminhos possíveis para adotarmos um deles, caminho já trilhado, ou propormos uma rota alternativa” (1997, p.11).

Ainda com relação ao conceito de método, segundo Silva Sá e Leão (2005), ele se caracteriza por ser uma “sequência de procedimentos em que o objetivo é alcançar um determinado fim” (SILVA SÁ; LEÃO, 2005, p.189). Nesta concepção método seria buscar a filosofia de um material com o objetivo de ser seguido, progressivamente, “passo a passo”.

Na educação musical, o formato de método seguido de forma literal é desvalorizado por conta de que, a partir do momento em que se trabalha dessa maneira, o aluno não se torna o alvo do aprendizado e, sim, se desvaloriza o estudante, deixando seus interesses, motivações e suas concepções de mundo de lado.

Mesmo adotando e utilizando um determinado método de ensino de instrumento musical, o professor de música deve refletir se o mesmo é suficiente para atender todas as necessidades da sua prática educativa, pois nenhuma escola de música é igual à outra, e portanto, parte-se do pressuposto que os caminhos a serem percorridos dependerá da realidade de cada situação. (SILVA SÁ; LEÃO, 2005, p.188).

Sendo assim, o professor não deve ser um mero executor, mas trazer reflexões para o conteúdo a ser trabalhado, transportando esse material para o seu contexto. O método, dessa maneira, serviria como uma fonte para se buscar novas ideias, pensamentos e abordagens diferentes de modo que o educador pudesse transpor esse conteúdo para sua prática pedagógica. Nas palavras de Fonterrada (1997, p.16) “a linha (método) entretece a rede (metodologia). As duas não seriam forças opostas, mas complemento uma da outra”.

Os materiais didáticos direcionados para o ensino e aprendizagem de violão voltados para crianças serão descritos e analisados a seguir. Foram encontradas os seguintes materiais, impressos por editoras brasileiras Mariani(2009), Pinto(1985). Já com relação ao material didático foram encontrados os trabalhos de conclusão de curso de Santos (2013) e Oliveira (2013), ambos encontram-se disponíveis *on-line* mediante o acesso ao site da biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)³.

O equilibrista das seis cordas – Silvana Mariani(2009)

Criado pela autora, o método de violão é voltado para o público infantil. Está dividido em cinco partes, na seguinte ordem: *Conhecendo o violão; aprendendo a ler e a escrever; praticando no violão; acompanhando com o violão; construindo escalas*. Apresenta dessa forma uma ordem crescente de dificuldades, sendo caracterizado tanto para ensino individual, quanto para o coletivo. Dentro de seus conteúdos, estão atividades de leitura e escrita musical, exercícios de criação, improvisação, estudo de escalas, técnicas de mão direita e esquerda e teoria musical, exercícios teóricos e práticos. O repertório está voltado para músicas folclóricas e composições próprias. O material ainda apresenta textos de apoio para os professores configurando um roteiro de sugestões para a atuação do educador para as atividades propostas.

Ciranda das Seis Cordas – Henrique Pinto (1985)

Este método é direcionado ao ensino individual e voltado ao público infantil. Possui duas partes distintas, sendo a primeira a ênfase na postura, mão direita, e uma iniciação de leitura rítmica. Na segunda parte propõe o aprendizado das peças musicais. Os exercícios vão aumentando progressivamente em seu nível de dificuldade, sendo caracterizados por utilizar um repertório de canções folclóricas, canções de roda e, ainda, composições autorais.

O método possui uma preocupação inicial em desenvolver as técnicas de mão direita e esquerda, conhecendo as notas da primeira posição, e utilizando os dedos indicador, médio, e anelar da mão direita através do toque com apoio. Sendo assim, no primeiro momento, utiliza-se de exercícios de sincronia das mãos, com os dedos 1, 2, 3 e 4 da mão esquerda, tocados sequencialmente e o uso do toque de apoio na mão direita.

³ <http://www.udesc.br/bibliotecauniversitaria>

A leitura musical é bem estimulada ao longo de todo o método. Por meio dele o estudante é conduzido a tocar pequenos trechos e peças musicais, envolvendo a leitura na clave de sol; figuras rítmicas; compassos; solfejo; e abordagem das tonalidades. Antes de praticar a leitura musical, toma-se o cuidado de sempre indicar, previamente, o significado de cada célula rítmica e a localização de suas notas.

Após o exercício inicial de mão direita e esquerda, o estudante é levado a conhecer as notas naturais da primeira posição, com indicação da sua localização na pauta e, em seguida, a sua colocação no braço do violão. Dessa forma, a nota é introduzida há uma pequena peça musical, juntamente com as notas já ensinadas. As peças são utilizadas com as figuras rítmicas de mínimas, semínimas e colcheias, com compassos simples de forma quaternária e binária, executadas com o uso do dedo de apoio. Segundo o autor, até esse estágio o método tem o objetivo de trazer certa agilidade de raciocínio e reflexo motor ao estudante (PINTO, 1985).

No segundo estágio introduz o polegar utilizando das 4°, 5° e 6° corda. Segue uma linha metodológica, trabalhando primeiramente somente o polegar através da leitura de células rítmicas, seguindo com uma pequena peça em que vão se agregando as notas ensinadas anteriormente. Busca-se utilizar dessa forma notas da primeira posição (casas 1 a 4), introduzindo alterações das notas Sol# e Dó#, para a execução de peças nas tonalidades de: Lá maior; Lá menor; Mi maior; e Mi menor, afim de serem utilizadas como acompanhamento nas 6° e 5° cordas soltas. Emprega-se dessa forma uma nova técnica da mão direita, sem o uso do dedo de apoio.

Até então os exercícios e as peças eram feitas a partir de intervalos melódicos tocados um após o outro. Começa-se a abordar dessa maneira o intervalo de forma harmônica, tocando duas notas ao mesmo tempo. A partir disso, as notas naturais começam a ser ensinadas e executadas nas cordas graves (4°, 5° e 6° corda), agregando nas peças musicais de todo material até então ensinado anteriormente.

Violão Coletivo: propostas para o ensino de violão – Gabriel Bertuol Santos (2013)

Trata-se de um trabalho de conclusão de curso, que busca desenvolver atividades e propostas pedagógicas para o ensino de violão coletivo com crianças acima de sete anos de idade. As atividades possuem o objetivo de proporcionar ao estudante experiências musicais através de propostas criativas. Segundo o autor:

O que se pretende com este trabalho é que os alunos possam fazer música, interagir com seus colegas através de propostas musicalmente criativas, participar de experiências musicais divertidas e significativas, e que as pessoas envolvidas ampliem suas ideias de música e implementem sua sensibilidade, expressividade, criatividade, autonomia e capacidade crítica. (SANTOS, 2013, p.15).

O trabalho é caracterizado por arranjos do próprio autor, realizados a partir de cinco peças, podendo ser executadas aleatoriamente. Inclui-se quatro dos ritmos brasileiros: Baião, Capoeira, Marcha Rancho e Ijexá, com suas respectivas músicas; Barra da Lagoa, Canarinho da Alemanha, Escravos de Jó e Ciranda da Bailarina; e uma peça com partitura analógica, trabalhando o conceito de paisagem sonora, através do tema: “A Tempestade”.

Nos arranjos propostos por Santos engloba-se o violão, o canto, a percussão corporal e instrumental. O aprimoramento técnico do instrumento é consequência do trabalho realizado pelo fazer musical coletivo. O estudante é conduzido nas aulas a um entendimento mais amplo sobre a música, desenvolvendo aspectos de criação, improvisação, análise de repertório, performance em grupo e a execução do próprio arranjo.

De acordo com o autor, as construções dessas peças podem ser transmitidas oralmente sem a necessidade da leitura tradicional, dessa forma “os alunos não precisam ler música para tocar as propostas deste trabalho. No entanto, eles podem ter contato com a escrita musical”. (SANTOS, 2013, p. 25). Para cada peça são apresentadas: a) informações gerais sobre a obra; b) partitura completa do arranjo; c) características principais de cada uma das partes instrumentais; d) propostas para iniciar as atividades dos arranjos; e) sugestões de obras relacionadas, para apreciação; f) e sugestões para a ampliação das atividades.

Jogos e brincadeiras no ensino de violão para crianças – Rafael Dias de Oliveira (2013)

Este trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido por Rafael de Oliveira buscando propor atividades pedagógicas musicais para crianças com faixa etária entre sete a dez anos. Seu trabalho se concentra em desenvolver atividades e propostas musicais para o ensino coletivo de violão através de jogos e brincadeiras. Relaciona como estratégia pedagógica o uso da percussão corporal, instrumental e vocal.

O material está organizado em quatro temas: “Peixe Vivo” (canção folclórica); “Dedilhados P i m a” (aspectos técnico de mão direita); “Lagoa da Conceição” (Canção

folclórica) e “Nas Cadências do Samba” (estilo musical). Dentro de cada um desses temas o autor propõe entre duas e quatro atividades, envolvendo a criação, exploração sonora, repetição, percussão corporal e apreciação. Desse modo, as atividades se estabelecem seguindo as seguintes diretrizes: materiais necessários para a realização da atividade; explicação da atividade; e sugestões para a ampliação da atividade.

Estabelecemos os seguintes padrões para elucidar a análise do material encontrado em Oliveira (2013): desenhos de acordes, criação, improvisação, leitura musical formal, concepções teóricas, escrita musical, apreciação, levadas rítmicas com a mão direita, estudo de escalas, ensino coletivo, ensino individual, melodias, solfejo.

De modo geral, os materiais analisados contemplam diversas características dos processos de ensino e aprendizagem direcionadas para a prática instrumental do violão de crianças. Há uma ênfase em alguns materiais para a prática de exercícios que preparam a execução de um repertório. Por outro lado, foram encontrados, também, materiais pedagógicos que enfatizam outros elementos como processos de criação, apreciação e improvisação e, portanto, as atividades sugeridas apresentam foco mais amplos do que aqueles relacionados apenas ao aspecto técnico do instrumento.

Para a análise desses materiais optou-se por dividi-los em duas vertentes: na primeira o repertório é pensado exclusivo para violão a uma ou mais vozes; na segunda o repertório é direcionado para o trabalho em grupo através de formações instrumentais, com instrumentos percussivos, corporais, canto, e o próprio instrumento de violão.

Quadro 1 - Análise Comparativa dos Materiais

Conteúdos	Equilibrista das seis cordas (MARIANI, 2009)	Ciranda das cordas (PINTO, 19??)	Jogos e Brincadeiras para o ensino de violão (OLIVEIRA 2013)	Ensino coletivo (SANTOS, 2013)
Desenhos de Acordes	X		X	
Criação	X		X	X
Improvisação	X		X	X
Leitura musical formal	X	X		
Concepções teóricas	X	X		
Escrita musical	X	X		
Apreciação	X		X	X
Levadas Rítmicas com a mão direita	X		X	X
Estudo de escalas	X			

Ensino Coletivo	X		X	X
Ensino individual	X	X		
Melodias	X	X	X	X
Solfejo	X	X		

Fonte: elaborado pelos autores

As análises dos materiais direcionados ao ensino de violão para crianças se dividem em dois aspectos: ensino individual e o ensino coletivo. Mariani (2009) e Pinto (1985) enfatizam o ensino individual, sendo as peças sugeridas para o uso exclusivo do violão, a uma ou mais vozes. Mariani ainda propõe algumas atividades para o ensino coletivo, mas a ênfase principal é em peças com o foco ensino individual. Já Oliveira (2013) e Santos (2013) enfatizam as práticas do ensino coletivo, direcionado para trabalhos com mais de um aluno por turma. As peças apresentadas tem foco para violão, canto, percussão corporal e instrumental, levando o estudante a ter o contato de certo modo com todas as vozes dos arranjos propostos. De maneira geral, o repertório abordado parte da execução de levadas rítmicas com ênfase na mão direita e também de peças com melodias e acompanhamento no violão.

Mariani (2009), Oliveira (2013) e Santos (2013) trabalham a improvisação, com ênfase nos aspectos rítmicos e melódicos, valorizando os elementos técnicos do instrumento. Buscam, ainda, enfatizar aspectos de criação, sugerindo para isso atividades de sonorização de histórias por meio do instrumento, propõem a criação de letras, melodias e ritmos, entre outros.

Pinto (1985), em sua proposição metodológica propõe breves exercícios preparatórios de leitura, incluído elementos rítmicos e melódicos, afim de se chegar a um repertório com escrita formal. Diferentemente, Mariani (2009), aborda a leitura musical e o uso de exercícios de imitação, trazendo em alguns casos exercícios isolados com objetivo de se trabalhar o repertório proposto. Santos (2013) e Oliveira (2013) utilizam seus próprios arranjos que são transmitidos por imitação, ou seja, não há indicações e proposição de aprendizagem com foco na leitura formal.

Nos estilos e gêneros, Mariani (2009) e Pinto (1985) trabalham o repertório composto por músicas do folclore brasileiro e composições próprias. Oliveira (2013) e Santos (2013) abordam peças da música folclórica, populares e de ritmos brasileiros através de arranjos próprios.

Em todos os trabalhos são desenvolvidos melodias no instrumento. No entanto, Mariani (2009) e Pinto (1985) enfatizam a prática do solfejo. Já Oliveira (2013) e Mariani (2009) abordam a grafia dos desenhos dos acordes ao utiliza-los em suas peças.

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

Considerações Finais

Os trabalhos analisados com foco no ensino de violão voltados para a faixa etária de cinco a doze anos, tendem a desenvolver suas atividades a partir do ensino coletivo. Dessa maneira, os alunos são levados a criar maiores relações com o próximo e com a música, despertando um maior interesse musical.

Foi possível perceber que os materiais pedagógicos enfatizam que a aula de instrumento para a criança não precisa, necessariamente, estar focada apenas nos aspectos técnicos do instrumento. Nesse sentido, atividades musicais explorando a improvisação, composição, apreciação e performance, são totalmente válidas para se aplicar em uma aula de violão. Para isso, é importante que o educador venha a conhecer as características de aprendizagem da criança, propondo aulas com um enfoque lúdico quando pretende atuar com o público infantil.

Do mesmo modo, podemos ser levados a refletir como os futuros professores, que certamente em algum momento poderão atuar com essa faixa etária, estão sendo preparados, quais materiais e conteúdo são direcionados aos estudantes para atuar nessa área. Como professores de música, devemos estar aptos a desenvolver um trabalho pedagógico com eficácia. Para isso, é fundamental compreender as características de cada público e que caminhos metodológicos devemos seguir perante tal situação.

Acreditamos que novos trabalhos possam ser realizadas, principalmente em relação a produção de novos materiais didáticos, estratégias pedagógicas, produção de arranjos e criação de repertório para práticas coletivas de musicalização.

A partir da revisão das práticas pedagógicas e da preparação das aulas de violão para as crianças, foi possível identificar o quanto é importante a reflexão e o aprofundamento na temática. Certamente, as aulas de violão para crianças terão, a partir de agora, um outro viés, fruto do conhecimento expandido, proporcionado pelas análises do material ora apresentado.

Referências

COMINI, D.; FILHO, E.B.; VICTOR, T. Sonhando em Cordas. In. Anais XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Belo. Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2016, p.1-8.

FIDALGO, Otavio, MACEDO, Mabel, e TOURINHO, Cristina. Propostas e atividades para a iniciação musical e ensino coletivo de violão para crianças entre 7 e 11 anos XXIV Congresso da Anppom - São Paulo/SP, **Anais...** São Paulo, 2014. Web. 19 Out. 2016.

FIREMAN, Milson. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, janeiro a junho 2007, p. 93-128.

FONTEERRADA, Marisa. A linha e a rede. In: Anais do Simpósio Paranaense de Educação Musical, 17.º Festival de Música. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 1997, p.07-17.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre: 2002, v.13, n. 21, p. 5-41.

MARIANI, Silvana. **O Equilibrista das Seis Cordas**: método de violão para crianças. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

OLIVEIRA, R. D. **Jogos e brincadeiras no ensino coletivo de violão para crianças**.54 p.; Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2013.

PINTO, Henrique. **Ciranda das Seis Cordas**: Iniciação Infantil ao Violão. Ed. RICORDI, 1985.

SANTOS, Gabriel Bertuol. **Violão Coletivo: Propostas Para o Ensino De Violão**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2013.

SILVA SÁ, F. A.; LEÃO, E. Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamentos sobre métodos. In: **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.15, n.2, 2015, p. 176-191.

PRÁTICA CORAL: UM LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES DE ANAIS DE ENCONTROS E CONGRESSOS DA ABEM E DA ANPPOM DE 2013 A 2016

LACERDA, Felipe Damato de¹

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

MEURER, Rafael Prim²

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

FELAU, Rebeca Campos Berger³

Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC

Resumo: Este artigo traz o resultado da continuação do levantamento bibliográfico sobre trabalhos relacionados à prática coral nos anais dos congressos da ANPPOM e da ABEM proposto por Silva (2014). O levantamento foi realizado em cinco anais disponíveis entre os anos de 2013 e 2016 e a partir do título, resumo e palavras-chave foram buscados os termos coral, canto coletivo e coro. Foram selecionados 68 trabalhos, organizados nas 12 categorias já propostas por Silva. Foi observado um aumento quantitativo na produção da área em relação ao período estudado por Silva, enquanto o percentual de enfoque temático sofreu alterações.

Palavras-chave: Prática coral. Levantamento bibliográfico. Anais da ABEM e ANPPOM.

Introdução

Este trabalho dá continuidade à pesquisa desenvolvida por Luiz Eduardo Silva (2014), na qual o autor realizou um levantamento bibliográfico analisando a literatura sobre

¹ E-mail: felipe.lascerdas@gmail.com

² E-mail: rafael.p.meurer@gmail.com.

³ E-mail: rebecca_berger@hotmail.com

prática coral presente nos anais referentes aos encontros e congressos nacionais realizados por duas associações brasileiras de música: a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música – ANPPOM. Em seu trabalho, Silva (2014) discute os resultados referentes ao período cronológico de 2003 a 2013.

Dando prosseguimento à mesma proposta metodológica do levantamento realizado por Silva (2014), este trabalho tem como objetivo a atualização do mapeamento da produção no campo da prática coral em anais de congressos nacionais da ABEM e da ANPPOM, direcionando a investigação para o modo como a prática coral vem sendo relatada e discutida em publicações da ABEM e da ANPPOM, objetivos equivalentes aos elencados por Silva (2014). Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico considerando o período de 2013 a 2016, consultando cinco anais, nos quais – com base nos títulos, resumos e palavras chave – foram selecionados 68 trabalhos que se referiam à prática coral. Os trabalhos selecionados foram classificados nas mesmas doze categorias definidas por Silva.

Metodologia

Considerando que este trabalho atualiza os dados e a discussão de uma pesquisa já realizada, a metodologia aqui utilizada se baseia nas mesmas premissas, referentes ao uso do levantamento bibliográfico, conforme utilizadas por Silva (2014). A partir das abordagens de alguns autores e autoras, tais como Gil (2008) e Ferreira (2002), pode-se inferir que, em síntese: o levantamento bibliográfico é usado quando se pretende conhecer o panorama geral de determinada área, estabelecendo um detalhamento quantitativo desta produção e traçando relações entre as proposições dos textos consultados. Este tipo de trabalho geralmente tem caráter exploratório, podendo, desse modo, chegar a conclusões novas e apontar novos problemas a partir de materiais já publicados.

Este trabalho se volta para a produção acadêmica sobre a prática coral registrada nos anais dos congressos nacionais da ABEM e da ANPPOM, ocorridos entre os anos de 2013 e 2016, com exceção aos anais do XXIII Congresso da ANPPOM realizado no ano de 2013, por este documento já ter sido contemplado na pesquisa desenvolvida por Silva (2014). Considerando que, no período estabelecido, os congressos nacionais da ABEM acontecem com regularidade bianual e os da ANPPOM ocorrem anualmente, e que todos os anais dos eventos que ocorreram no período entre 2013 e 2016 estavam disponíveis *on-line*, somaram-se cinco anais: dois da ABEM (2013 e 2015) e três da ANPPOM (2014, 2015 e 2016).

Nestes documentos foram realizadas buscas sistemáticas considerando as palavras-chave, resumo e título, a partir dos termos: coral, canto coletivo e coro. Posteriormente, os trabalhos foram avaliados quanto a sua adequação à proposta desta pesquisa. Do total de 1415 trabalhos localizados nos anais consultados, foram selecionados 68 trabalhos por trazerem consigo temáticas relacionadas à prática coral.

Considerando que este é um trabalho de atualização e que se refere a um curto espaço de tempo, não foram criadas e nem subtraídas categorias para a análise dos textos, mantendo as mesmas utilizadas por Silva (2014). Quando os textos apresentavam temáticas que apontavam para mais de uma categoria, manteve-se o critério de categorização no qual se levou em consideração apenas uma das categorias, sendo selecionada aquela em que há maior ênfase.

Análise das produções sobre prática coral

A seguir serão apresentadas as categorias estabelecidas por Silva (2014), bem como as tabulações dos resultados numéricos gerais e por categorias do levantamento. Serão elaborados alguns breves comentários gerais a respeito dos trabalhos enquadrados em cada uma das categorias utilizadas.

Tabela 1: Categorias dos artigos encontrados

1	Práticas educativo-musicais no canto coral
2	Regência coral
3	Coral infantil/juvenil
4	Práticas corais em ambiente escolar
5	Práticas corais na formação do educador musical
6	Coral de idosos
7	Repertório coral
8	Inclusão social
9	Relação corpo e voz no canto coral
10	Canto orfeônico
11	Preparação vocal
12	Outras temáticas

Fonte: Silva (2014, p. 26).

Nos anos pesquisados foi possível encontrar todos os anais dos eventos nos *sites* das respectivas associações. No entanto, observou-se uma diferença na forma como estes foram disponibilizados, dificultando o trabalho do levantamento: enquanto os anais da ABEM, publicados em 2013, foram disponibilizados em um único arquivo em formato PDF, os anais da mesma associação publicados em 2015 e os anais da ANPPOM de 2014, 2015 e 2016 estavam disponíveis na *webpage* da associação em listas que indicavam, separadamente, os títulos e autores, com links para o resumo e para o trabalho em formato PDF. Todavia, conforme foi possível notar, enquanto os anais da ANPPOM traziam as palavras-chave conjuntamente com o resumo no site, os anais da ABEM de 2015 não forneceram esta informação, tornando necessária a abertura de todos os arquivos de trabalhos para a pesquisa por palavras-chave. Nas Tabelas 2 e 3 estão disponíveis os dados quantitativos referentes ao total de publicações e o número de trabalhos publicados em cada um dos eventos das duas associações.

Tabela 2: Anais da ABEM (2013 e 2015)

Ano	Total de publicações em anais	Total de trabalhos selecionados
2013	230	14
2015	274	24
Total	504	38

Fonte: Produção dos autores.

Tabela 3: Anais da ANPPOM (2014-2016)

Ano	Total de publicações em anais	Total de trabalhos selecionados
2014	366	10
2015	230	10
2016	315	10
Total	911	30

Fonte: Produção dos autores.

A partir deste levantamento inicial, nota-se que, apesar de o número total de trabalhos publicados neste período nos anais da ANPPOM ser quase o dobro dos publicados *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

nos anais da ABEM, esta última apresenta um número maior de trabalhos relacionados à prática coral, realidade análoga àquela encontrada por Silva (2014). Pode-se perceber também que nestes três anos foram encontrados 68 trabalhos relacionados à prática coral, praticamente metade dos 145 que Silva (2014) encontrou em um período de dez anos, apontando para um crescimento quantitativo na produção da área, confirmando uma realidade também já apontada por Silva (2014).

Tabela 3: Quantidade total de trabalhos em cada categoria

	Tema	ABEM	ANPPOM	Total de trabalhos
1	Prática educativo-musicais no canto coral	9	5	14
2	Regência coral	2	0	2
3	Coral infantil/juvenil	10	3	13
4	Práticas corais em ambiente escolar	8	0	8
5	Práticas corais na formação do educador musical	1	0	1
6	Coral de idosos	1	1	2
7	Repertório coral	0	11	11
8	Inclusão social	2	0	2
9	Relação corpo e voz no canto coral	3	4	7
10	Canto orfeônico	0	1	1
11	Preparação vocal	1	2	3
12	Outras temáticas	1	3	4
	Total	38	30	68

Fonte: produção dos autores.

Na categoria de **Práticas educativo-musicais no canto coral** foram contemplados os trabalhos que fizeram alusão a processos educativos em diversos contextos corais. Foram encontrados trabalhos que abordam as temáticas de ensino e aprendizagem em diversos contextos do canto coletivo, formação musical no canto coral e relatos de experiência.

Foram encontrados dois trabalhos de **Regência coral**: um sobre levantamento de teses, dissertações e artigos sobre o papel do regente enquanto educador musical e um sobre os Painéis FUNARTE de Regência coral.

A categoria de **Coral infantil/juvenil** agrega qualquer trabalho que trate de tópicos relacionados a este tipo específico de faixa etária na prática coral. As temáticas observadas no levantamento foram: a influência da prática coral infantil sobre a profissionalização futura em música; repertório; preparo vocal; processos de ensino e aprendizagem; afinação e regência para coros infantis; e revisão de pesquisas em coros de adolescentes. A maioria destes trabalhos se referia à relatos de experiências.

Na categoria **Práticas corais em ambientes escolares**, atividades essas que acontecem tanto no ensino regular quanto em projetos extracurriculares, foram encontrados trabalhos que tratam de relatos de experiência através do PIBID e análise de projetos de música em programas educacionais.

O único trabalho sobre **Práticas corais na formação do educador musical** trata de um relato de experiência sobre um projeto de extensão universitária com participação de estudantes de graduação em música.

Foram encontrados dois trabalhos que puderam ser enquadrados na categoria de **Coral de idosos**. Ambos são relatos de experiência com o enfoque na preparação vocal, sendo que um deles se destaca ao buscar referenciais teóricos sobre preparação vocal em idosos e o efeito do envelhecimento no ensino-aprendizagem de idosos.

A categoria **Repertório coral** agrupa trabalhos que tratam diretamente a questão do repertório para coro. Estão presentes trabalhos que propõem levantamento de repertório de compositores, arranjos corais, obras particulares, aspectos de notação não tradicional aplicado ao repertório coral contemporâneo, bem como estudos e propostas interpretativas.

Para a categoria de **Inclusão Social** foram escolhidos dois trabalhos que percebem o coro em projetos sociais como oportunidade para a integração social e como catalisador de transformações sociais e pessoais.

É possível observar nos trabalhos enquadrados na categoria de **Relação corpo e voz no canto coral** uma predileção por abordar relatos de experiência de propostas que consideram as práticas corporais como potencializadoras do preparo vocal, ou da própria prática coral em si. Relatos de experiência com coro cênico também foram enquadradas nesta categoria.

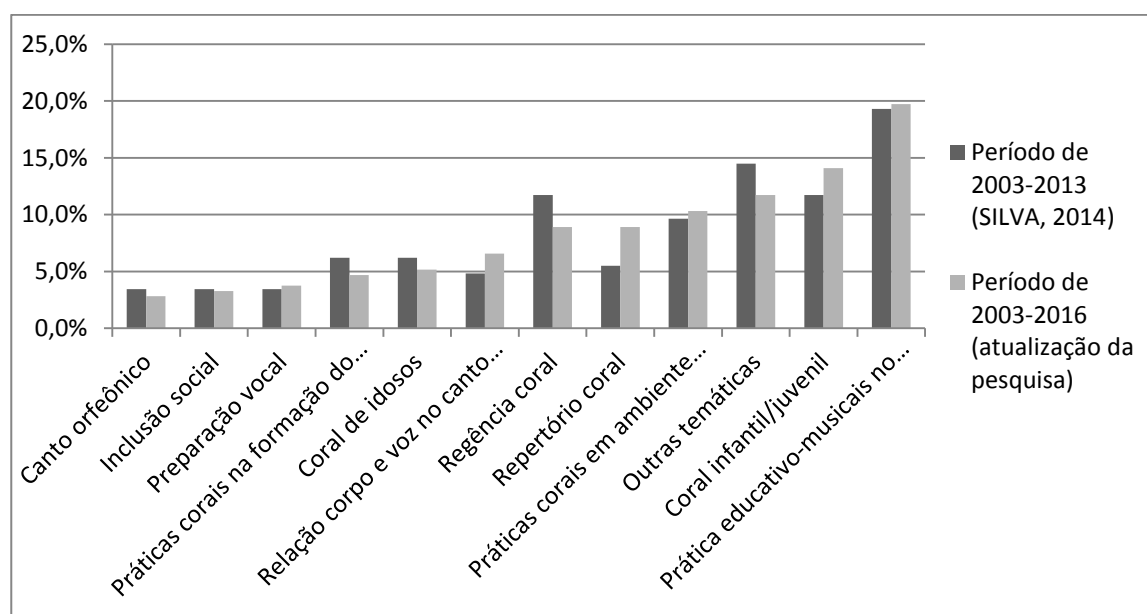
Sobre **Canto orfeônico** foi encontrado um trabalho com enfoque histórico que visa identificar a presença da prática de canto coletivo nas escolas públicas do Espírito Santo entre os anos de 1928 e 1930, anteriormente, portanto, ao projeto oficial promovido por Heitor Villa-Lobos.

Na categoria de **Preparação vocal** foram selecionados três trabalhos: dois desses trabalhos apresentam uma prescrição de exercícios corporais e aquecimento vocal; já o terceiro traz uma revisão de literatura sobre a preparação vocal em coros infanto-juvenis.

Foram considerados para a categoria de **Outras temáticas** os trabalhos que não se adequaram a nenhuma das categorias estabelecidas por Silva (2014), abarcando, neste caso, quatro trabalhos: o primeiro é o próprio trabalho de revisão de literatura que orientou este levantamento; o segundo apresenta uma análise harmônica de alto nível de 371 corais de Johann Sebastian Bach, através de ferramenta de software computacional; o terceiro traz um panorama da música coral no município de Blumenau; e o quarto discute a música na Igreja Católica, incluindo a prática coral.

O Gráfico 1 apresenta as alterações percentuais evidenciadas neste processo de atualização. Estes dados se referem ao percentual de trabalhos em determinada categoria com relação ao total de trabalhos selecionados, traçando uma comparação entre o período 2003-2013 (SILVA, 2014) e a sua atualização, ou seja, a soma dos resultados da pesquisa desenvolvida por Silva com os resultados aqui apresentados, considerando, portanto, o período 2003-2016.

Gráfico 1: Atualização da pesquisa



Fonte: produção dos autores.

Somando esta pesquisa àquela realizada por Silva (2014), podemos observar algumas mudanças quanto ao enfoque dado às diferentes temáticas: 1) as práticas educativo-musical no canto coral se mantêm como temática de maior interesse; 2) há um aumento na média dos *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

trabalhos que abordam o repertório coral, a relação corpo e voz no canto coral, as práticas corais em ambiente escolar e o coral infantil/juvenil; 3) há uma redução percentual da quantidade de trabalhos cujas temáticas abordam as práticas corais na formação do educador musical, o coral de idosos e a regência coral; 4) as categorias canto orfeônico, inclusão social e preparação vocal permanecem contemplando uma minoria percentual.

Considerações Finais

Nota-se que, comparando o levantamento de Silva (2014), que encontrou 145 trabalhos sobre prática coral em um período de 10 anos, com este levantamento, que localizou 68 trabalhos nos três anos seguintes, o interesse por pesquisas relacionadas à prática coral tem aumentado. Percebe-se que as temáticas mantiveram-se similares, com a predominância de relatos de experiência. Nos anais da ANPPOM predominam estudos sobre repertório coral, enquanto nos anais da ABEM as áreas de maior interesse são as práticas educativo-musicais no canto coral e o coral infantil/juvenil. Vale ressaltar que o enfoque nestas determinadas temáticas em cada um dos anais pode estar diretamente relacionado com os propósitos de cada um dos eventos.

É importante destacar também as dificuldades encontradas para a categorização de cada texto publicado, não apenas por apresentarem mais de uma temática, mas porque a linguagem dos resumos por vezes não se fazia clara. Isso indica a necessidade de maior clareza e objetividade nos resumos dos trabalhos, uma vez que sem esta clareza e objetividade os textos acabam por confundir a compreensão dos leitores.

De maneira geral, esta atualização confirma *grosso modo* os enfoques temáticos observados por Silva (2014), salvo as pequenas alterações mencionadas. Continuam evidentes as lacunas temáticas apontadas por Silva e Figueiredo, tais como “por exemplo, sobre coro de igreja, coral de universidade como espaço de formação para acadêmicos, concepções efetivas da ação socializadora do coro, formação de regentes, entre outras” (SILVA; FIGUEIREDO, 2015, p. 11). Considerando o período cronológico e o recorte de produção acadêmica aqui adotados, este trabalho aponta que algumas temáticas têm sido pouco abordadas ou praticamente esquecidas na produção nacional sobre prática coral, podendo servir assim de informação base para que outras pesquisas no campo da prática coral sejam realizadas.

Referências

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estados da arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, agosto, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Luiz Eduardo. **Prática Coral**: um levantamento bibliográfico nos anais da ABEM e ANPPOM de 2003 a 2013. 122 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

_____; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Prática coral**: um panorama das publicações de anais de encontros e congressos da ABEM e ANPPOM dos últimos dez anos (2003-2013). In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 22. 2015, Natal/RN. *Anais...*, Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/schedConf/presentations>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

OLHARES SOBRE UMA PRÁTICA MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA A PARTIR DA APRENDIZAGEM CRIATIVA

ROSA, Jaqueline¹

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

BEINEKE, Viviane²

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de mestrado, cujo objetivo é realizar um estudo sobre aprendizagem musical criativa a partir da reflexão sobre uma oficina de música para crianças da escola básica. Com abordagem qualitativa, a metodologia adotada fundamenta-se na documentação dos processos de aprendizagem em sala de aula, tendo como referência os trabalhos de Craft e Paige-Smith (2010). O desenho metodológico compreende a observação de registros documentais e audiovisuais de cinco aulas de música ministradas em 2015 para crianças das séries iniciais em escola básica do município catarinense de Rancho Queimado e a reflexão sobre a ação docente neste contexto, partindo de um referencial teórico norteado por dois eixos principais: prática reflexiva e aprendizagem criativa. Nesta comunicação é focalizado o trabalho relativo a uma aula de música ministrada para crianças do quarto ano do ensino fundamental. Buscando propor uma abordagem imaginativa, curiosa e exploratória, as práticas musicais desenvolvidas nesta aula promoveram, através de jogos e brincadeiras, uma aprendizagem significativa e relevante para as crianças. Os resultados parciais mostram que os processos reflexivos desencadeados a partir da documentação pedagógica analisada neste estudo permitem pensar e desenvolver referenciais teórico-metodológicos que possam favorecer a aprendizagem musical criativa em sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem criativa. Práticas reflexivas. Escola básica.

Introdução

¹ E-mail: jaquelinerosa.pmf@gmail.com

² E-mail: vivibk@gmail.com

Pesquisas na área da Educação Musical vêm discutindo a importância das ações pedagógicas preverem práticas criativas que envolvam o aluno em seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, está sendo desenvolvida pesquisa de mestrado com o objetivo de realizar um estudo sobre aprendizagem musical criativa a partir da reflexão sobre uma oficina de música para crianças da escola básica. O referencial teórico é norteado por dois eixos principais: a prática reflexiva, focalizando a professora, e a aprendizagem criativa, focalizando as crianças.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que visa à análise de eventos que emergem da experiência em sala de aula de uma das autoras desta comunicação, enquanto professora de música, num processo de reflexão sobre a ação baseada na observação de registros documentais e audiovisuais coletados em determinado momento e contexto educacional. Neste sentido, a metodologia desta pesquisa fundamenta-se na documentação dos processos de aprendizagem em sala de aula, tendo como referência os trabalhos de Craft e Paige-Smith (2010). Segundo essas autoras,

A documentação de nossa prática e da aprendizagem das crianças capacita-nos a explorar com os outros aquilo que fez com que as crianças se envolvessem e participassem; a documentação ajuda a fazer previsões sobre o que elas sabem e sobre os temas em que estão confiantes, bem como a observar melhor aquilo que ainda encontram dificuldades. Ajuda também a planejar nosso trabalho de maneira mais adequada, tanto para a aprendizagem individual quanto para a aprendizagem de grupo (CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010, p. 39-40).

O desenho metodológico foi construído a partir da observação de registros documentais e audiovisuais de um conjunto de aulas de música ministradas em 2015 para crianças das séries iniciais da escola básica do município catarinense de Rancho Queimado. Estas aulas estavam inseridas num projeto de extensão da UDESC que previa oficinas de música, teatro e artes visuais para crianças da referida escola enquanto seus professores participavam de um curso de formação nessas três linguagens artísticas. Destaca-se que durante a execução desse projeto, que contou com a efetiva participação do grupo de pesquisa MUSE, as ações pedagógicas da área musical eram pensadas e discutidas nas reuniões de planejamento que ocorriam na universidade e cada aula era documentada através de registros em vídeos com o objetivo de viabilizar futuras pesquisas. Assim, esta pesquisa inicia-se com a disponibilização pelos coordenadores do projeto dos registros das aulas selecionadas para compor este estudo, ou seja, aquelas que contaram com a ação docente de uma das autoras desta comunicação.

No presente artigo será apresentada análise parcial dos dados, focalizando o trabalho em uma aula de música ministrada para quatorze crianças do quarto ano das séries iniciais da escola básica participante. Cabe destacar que esta aula contou com a participação de outro docente da área de música, a quem chamaremos de Luiz Gonzaga.

Referencial teórico

Um conceito importante para esta pesquisa é a prática reflexiva, vista na perspectiva de Schön (1983), que analisa a “epistemologia da prática profissional”. Segundo o autor, a prática profissional envolve situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que nem sempre podem ser solucionados mediante a aplicação da teoria e da técnica que deriva do conhecimento sistemático. Assim, o autor relativiza as funções das teorias pré-estabelecidas para resolver problemas práticos e apresenta uma nova epistemologia da prática profissional – um momento de construção de conhecimento a partir da reflexão, da análise e da problematização, reconhecendo o conhecimento tácito presente nas soluções encontradas pelos profissionais em sua atuação.

Na epistemologia da prática profissional proposta por Schön (2000), a atividade profissional é apresentada como uma prática reflexiva, explicada através de três conceitos desenvolvidos pelo autor: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

O autor utiliza a expressão *conhecer-na-ação* para referir-se ao conhecimento tácito revelado em nossas ações espontâneas, inteligentes e hábeis. No entanto, quando um fator surpresa interfere naquilo que estamos habituados a fazer, causando um erro ou um desconforto, podemos ignorar a situação ou responder a ela através da reflexão. Neste processo, se pensamos enquanto a ação está sendo executada temos a *reflexão-na-ação*; se pensamos sobre ela num momento posterior, fazemos a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. (SCHÖN, 2000, p. 32).

Compreender a prática reflexiva e sua importância no contexto da Educação Musical é, portanto, fundamental para este estudo que focaliza a perspectiva da reflexão sobre a documentação da própria prática docente, à luz do referencial da aprendizagem criativa. Como sustenta Bresler (1993), é possível reduzir a defasagem muitas vezes existente entre teoria e prática educacional ao incorporar nas pesquisas os saberes e reflexões dos

professores sobre os fenômenos educativos, bem como as soluções apontadas por eles para os problemas reais de sala de aula.

A aprendizagem criativa, outro referencial teórico desta pesquisa, compreende uma abordagem de ensino centrada no “[...] desenvolvimento da criatividade de crianças e jovens em situação de aprendizagem” (BEINEKE, 2009, p. 9). Trata-se de um conceito emergente na área da educação, que ao combinar os termos *criatividade* e *aprendizagem* sugere o envolvimento do aluno na experimentação, invenção e inovação, enfatizando sua investigação intelectual (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008).

As pesquisas que seguem esta abordagem privilegiam, portanto, o desenvolvimento criativo das crianças ao invés de procurar identificar ou medir a criatividade de grandes gênios ou produtos notáveis, já que o foco está em crianças e jovens em situação de aprendizagem (CRAFT, 2005).

Nesse enfoque, algumas pesquisas revelam a importância de valorizar as contribuições dos alunos; de garantir relações sociais positivas em sala de aula; de estabelecer uma ligação entre conhecimentos e a vida dos alunos; e, possibilitar sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem (JEFFREY; WOODS, 2009).

Corroborando com este entendimento, Leite (2003) sugere que o desenvolvimento da criatividade depende das atividades propostas, do ambiente em sala de aula e da atuação do professor, enfatizando que o professor deve promover um ambiente adequado às atividades, orientando, incentivando e permitindo a efetiva participação e expressão dos alunos.

Planejamento, ação e reflexão: análise de uma aula de música

O planejamento para aula de música focalizada neste texto propôs trabalhar jogos musicais que envolvessem a experimentação e a exploração sonora. Nessa direção, foram desenvolvidas as seguintes propostas de atividade: uma apresentação sonora dos participantes, na qual cada criança criaria um som a partir da exploração sonora de um instrumento musical ou do próprio corpo para com ele se apresentar ao grupo; a brincadeira do maestro, na qual a percussão corporal ou os instrumentos dos colegas seriam ligados e desligados por uma varinha mágica; uma atividade de percepção e apreciação sonora a partir de uma história infantil sonorizada com diversos instrumentos musicais; e uma “banda muito maluca”, envolvendo canto, percussão corporal e exploração sonora de instrumentos musicais no ritmo do baião.

Burnard (2013) sustenta que ensinar música criativamente requer profissionais engajados, destacando o impacto que a criatividade do professor tem no engajamento criativo das crianças. A autora sugere que devemos “[...] apoiar uma abordagem curiosa e exploratória para o aprendizado das crianças através do jogo musical e da experimentação” (BURNARD, 2013, p.7). Assim, as práticas musicais desenvolvidas para esta primeira aula deram sinais de um ensino musical criativo.

Ao chegar em Rancho Queimado, a dupla de professores foi direcionada para uma turma com quatorze crianças do quarto ano. Eles levaram consigo diversos recursos didáticos, dentre eles quatorze instrumentos musicais. As crianças pareciam animadas com a oportunidade de participar daquela aula e interagiram com os professores desde o início dos trabalhos. A aula de música promoveu um primeiro contato entre os professores de música e as crianças daquela comunidade escolar. As crianças, no entanto, já tinham uma convivência diária que em alguns casos se estendia para além da escola. Em suas primeiras manifestações, apresentaram-se como um grupo, fazendo ainda referência à professora que conduzia suas atividades regulares naquele ano: “somos a turma máxima e mais barulhenta” e “a turma da professora Josi”. O sentimento de pertencimento era forte e transparecia na espontaneidade das interações entre elas.

Na primeira atividade, as crianças trocaram ideias e ajudaram umas às outras. Procuraram em suas apresentações demonstrar o que sabiam fazer nos instrumentos ou os sons que descobriram na oportunidade. Na brincadeira do maestro, as crianças teceram comentários sobre a importância de tocar o instrumento e olhar ao mesmo tempo para o colega que as regia, demonstrando uma compreensão acerca da proposta. Durante a discussão em torno da história infantil sonorizada, as crianças apresentaram suas impressões sobre os acontecimentos e compartilharam suas experiências musicais. Na última atividade, as crianças aprenderam a música *Baião Balaio*³. Cantaram, tocaram instrumentos musicais e experimentaram, juntamente com os professores, formas de produzir sons com o próprio corpo.

Observando os registros desta aula e refletindo sobre eles percebeu-se que a todo momento as crianças foram incentivadas a participar e a compartilhar suas ideias musicais. Para tanto, os professores concederam tempo sem interferir demasiadamente, buscando valorizar cada contribuição. Mesmo que este foi um primeiro encontro com aquela turma, buscou-se promover um ambiente que permitisse às crianças expressar suas ideias. Como

³ A música *Baião Balaio* é uma composição de autoria de Hélio Ziskind, gravada no álbum *Show no Paiol*, 2012. Esta música é apresentada no programa infantil *Turma do Cocoricó*, produzido pela TV Cultura. *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

sustenta Dower (2008) o engajamento dos alunos decorre de um ambiente inspirador, seguro e de confiança promovido pelo professor, o que depende, em grande parte, de sua interação com os alunos e da forma como promove a participação social deles em sala de aula.

Craft (2010) nos ensina sobre a importância de se conceder tempo e espaço para que as crianças tenham ideias e as vejam concretizadas. Menciona, ainda, que a relação lúdica entre professores e crianças fomenta a autoconfiança e estimula o pensamento de possibilidades, fazendo com que as crianças façam uma série de perguntas muitas vezes silenciosas e desenvolvam a tendência de aprender criativamente.

Tal processo se desenvolve a médio e longo prazo, não podendo se construir em poucos encontros, muito menos em uma única aula. No entanto, os jogos musicais realizados em sala de aula deram sinais desse espaço ao pensamento criativo. A brincadeira do maestro, a história sonorizada e as dinâmicas com instrumentos musicais e percussão corporal envolveram as crianças num mundo de faz-de-conta que as conduziu para novas descobertas musicais. Permitiram com seus olhares atentos e suas mãos a postos que um simples movimento da varinha mágica do colega ligasse e desligasse seus instrumentos musicais ou sua percussão corporal. Cantaram como se tivessem um triângulo na boca e bateram com as mãos no peito como se houvesse uma zabumba dentro de si.

Cabe destacar que a espontaneidade com que discutiam e manuseavam os instrumentos musicais também decorria de suas vivências musicais anteriores dentro daquela comunidade escolar. Algumas crianças chegaram a mencionar sobre o professor de música que havia ministrado aulas regulares naquela escola e sobre algumas dinâmicas que vivenciaram durante as oficinas de música realizadas pelo MUSE no ano anterior.

Essas percepções sobre as crianças e suas vivências foram construídas a partir da observação e reflexão sobre a documentação produzida nas aulas. Craft e Paige-Smith (2010, p. 39) destacam que “Quando documentamos a ação, criamos uma ‘âncora’, que nos ajuda a acessar [...] todos os pensamentos e sentimentos diferentes que tivemos sobre o próprio fato”, especialmente quando refletimos sobre a ação, ou seja, em momento posterior a ela. Neste sentido, a documentação da prática pedagógica tende a ampliar nosso olhar e nos conduzir para o que Schön (2000) chamou de *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

Considerações Finais

A análise parcial dos dados demonstrou que as práticas musicais observadas promoveram através de jogos e brincadeiras uma aprendizagem musical significativa e relevante para as crianças. Com uma abordagem imaginativa, curiosa e exploratória, as atividades desenvolvidas naquele contexto estimularam o pensamento criativo e favoreceram a relação lúdica entre professores e crianças, estimulando a autoconfiança e a autoestima dos participantes.

Nesse sentido, os resultados parciais desta pesquisa indicam que os processos reflexivos desencadeados a partir da documentação pedagógica analisada neste estudo permitem pensar e, a partir da teorização destes processos reflexivos, desenvolver referenciais teórico-metodológicos que possam favorecer a aprendizagem musical criativa das crianças.

Referências

- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in Music Education research. **Bulletin of Council for Research in Music Education**. University of Illinois at Urbana-Champaign n. 118, 1993, p. 1-20.
- BURNARD, Pamela. Teaching music creatively. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Eds.). **Teaching Music Creatively**. London: Routledge, 2013, p. 1-11.
- CRAFT, Anna. **Creativity in Schools: tensions and dilemmas**. London: Routledge, 2005.
- CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008.
- CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice. Desenvolvendo a prática reflexiva. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.
- CRAFT, Anna. Criatividade e os ambientes da Educação Infantil. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p.120-135.
- DOWER, Ruth Churchill. Fostering creative learning for 3-5 year olds in four international settings. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p. 75-82.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. **Creating Learning in the Primary School**. London: Routledge, 2009.

LEITE, Conceição Dias. O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical: estudo sobre as atividades de composição no contexto da sala de aula no ensino básico – 3º ciclo. **Música, Psicologia e Educação**. Porto: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, n. 5, 2003, p. 69-83.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. COSTA, Roberto Cataldo (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

AULAS DE MÚSICA NO ESPAÇO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

SILVEIRA, Henrique Baldrani¹
CASE – São José - SC

Resumo: O presente trabalho trata sobre aulas de música desenvolvidas junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação e de caráter provisório no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) no município de São José – SC. Essa ação faz parte de uma política reguladora para o atendimento escolar, compreendidas por um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, voltada para a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional e, principalmente, à sua integração social, com garantia preservada de seus direitos individuais e sociais, mesmo em ambiente de privação de liberdade. Evidenciar-se-á o princípio da prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar. Nessa perspectiva, percebe-se que o envolvimento com a música alarga os estímulos sonoros através de operações concretas (percussivas), explora a criatividade e percepções sensoriais, através dos mais diferentes meios e materiais, criando experiências que “ficam” e com significados que “transformam” o sujeito. Apesar da imputação das medidas socioeducativas advirem em curto prazo, em especial à provisória, e alterarem os planejamentos, os resultados obtidos apontam para o reconhecimento de destacadas aptidões musicais.

Palavras-chave: Educação básica, aula de música, adolescente em conflito com a lei.

Introdução

Há de considerar que o Estado e a sociedade têm responsabilidades próximas na garantia do direito à educação para jovens e adolescentes em situação de privação de liberdade, portanto significou indispensável estabelecer normas que regulamentassem essa oferta para garantir o perfeito cumprimento das responsabilidades.

¹ E-mail: henmusica@gmail.com

O presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, homologou a Resolução nº 2 que dispôs sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Nesse sentido, essa Resolução acolheu, em especial, importantes considerações propostas por Seminários Nacionais de Educação nas Prisões; por outra Resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária; recebeu também o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84 e, constituiu como referência fundamental o projeto "Educando para a Liberdade", resultado de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e UNESCO no Brasil; e, principalmente, acolheu, também por interferência dos Ministérios da Justiça e da Educação, um Protocolo de Intenções com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação nesse segmento, assumindo assim a responsabilidade de promover políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade e, sobretudo, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração e implementação de forma integrada e cooperativa de gestão a ser desenvolvida no âmbito da Administração Penitenciária.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina estabelece na escolha de vagas seleção de professores para o atendimento educacional a adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas, destinando para a Área de Linguagens um docente que deve lecionar concomitantemente as disciplinas de Português, de Inglês e de Artes (Dança, Teatro, Artes Visuais ou Música, de acordo com a formação do docente). A partir dessa inusitada ocorrência, poderá surgir a prática do ensino de música nos estabelecimentos socioeducativos.

Essa atitude de selecionar um professor multidisciplinar, não se repete na seleção de educadores para a educação básica regular, acarretando discórdias pedagógicas e questionamentos judiciais entre setores da gestão educacional. Uma parte desse processo indaga incessantemente: por qual motivo se evidencia um tratamento diferenciado ao sistema socioeducativo se todos os professores estão lotados numa escola pública de ensino regular, só os que atendem alunos com acompanhamento pedagógico específico (por lei amparados) em ambiente com restrições de liberdade têm essa incumbência?

Há controvérsias acerca desse tipo de seleção estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação, haja vista chamar docentes para lecionar em outras disciplinas sem serem efetivamente graduados nas licenciaturas oferecidas. Exemplificando, atuar nas aulas de

Física, sendo ele licenciado em Matemática, convocar um professor de Português, determinando que ele leccione Inglês e Artes Visuais, disciplinas nas quais não se encontra habilitado. Nesse sentido, ressaltamos que é inaceitável usar critérios diferenciados para o sistema socioeducativo (professores sem habilitação acadêmica) e praticar outra regra assim estabelecida para a escola de educação básica regular.

A contratação profissional para atuar nesse contexto de privação de liberdade é através de processo seletivo que se destina ao provimento das vagas para o cargo de Professor Admitido em Caráter Temporário para atuação na Educação Básica da Rede Pública, conforme Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015. Nesse certame, seleciona-se várias modalidades, inclusive a de Educação em Espaços de Privação de Liberdade (unidades prisionais, unidades socioeducativas e centros terapêuticos).

É importante estabelecer que, em caráter permanente, as aulas de música nos espaços de privação de liberdade - (amparado pela Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica), - entende-se e percebe-se que o envolvimento com a música alarga os estímulos sonoros através de operações concretas, explora a criatividade e percepções sensoriais, através dos mais diferentes meios e materiais, criando experiências que “ficam” e com significados que “transformam” o sujeito.

É considerável ressaltar que a música, em todas as suas especificidades, (poesia (*rap*), o desenho (grafite), dança (*street dance* – dança urbana) e o teatro (exteriorização), é oferecer aos adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas, formas de expressão que os ajudem no processo de derrubar e reconstituir suas identidades. Nesse sentido, deve-se valorizar para contribuir e, principalmente, tornar possível esse decisivo passo de socialização.

Abordagem Metodológica

Nesse trabalho se evidenciará um procedimento com o princípio da prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar, em que as aulas de música são amplamente expositivas e espaço aberto ao diálogo acerca dos assuntos trabalhados. Um dos recursos que aceleram a apropriação de conhecimentos, a troca de informações, motiva a criatividade dos alunos na elaboração e interpretação por meio da música é a utilização do projetor multimídia, associando aos instrumentos musicais (inicialmente percussivos e de pequeno porte, por exemplo, o pandeiro, o tamborim, o agogô, o ganzá etc.).

Assim, entende-se que essa concepção metodológica contém uma atração muito

forte de resgate do respeito e da dignidade e sua concepção psicopedagógica-musical repousa no entusiasmo pela vida e pela conquista. Quando associadas, alinham-se e revelam valores imensuráveis e esses princípios vão muito além daquilo que pode-se imaginar.

A música tem a competência de alterar o estado de espírito das pessoas, deixando-as mais tristes ou mais animadas, mais ativas ou reflexivas, logo, a experiência com a música faz descobrir que são capazes de expressar sentimentos e emoções sem se importar com o ambiente ou até mesmo com a situação em que se encontram.

Em Pais (2003) reflete-se que a realidade da vida diária se constitui, também, por ações e eventos que se repetem em determinado meio social. A presença repetitiva de certas condutas e modos de pensar podem agregar um sentido de regularidade à existência de pessoas individuais e coletivas.

Em função disso, entende-se que a experimentação musical, seja pelo ouvir ou pelo fazer, por mais simples que seja, pode e deve estar presente no cotidiano dos jovens e adolescentes no regime de privação de liberdade, isto não só porque aproxima o menor infrator do meio do convívio social, mas preserva o respeito entre sua comunidade, devolve a dignidade entre seus próximos e também amplia seus conhecimentos culturais.

Assim sendo, deve-se considerar que o envolvimento regular com a música (melodias e os ritmos), é elemento pontual que faz parte das vidas das pessoas e salvaguardam (voluntaria ou involuntariamente) fatos e situações vivenciados no decorrer da sua vida diária por longo tempo, tornando-se assim parte de suas histórias e de sua existência.

Tomé (2003) registra que o ensino de música, passo a passo, traduz-se como um canal enriquecedor das bases da personalidade de suas camadas mais íntimas e de nutrir suas forças empreendedoras de cognição. A autora ainda retrata que a instrução e a apreciação musical vão aos poucos se generalizando em todas as camadas culturais e o conceito do alto valor educativo da música vai caindo em domínio público.

Hoje, na Grande Florianópolis, duas unidades CASE's estão inseridas e enquadram-se com ações de qualificação e consolidação no atendimento escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Essas unidades de apoio operacional estão estabelecidas nas cidades de Florianópolis e São José, acolhendo através de medida privativa da liberdade, jovens de ambos os sexos, aos quais se atribua autoria de ato infracional.

Reuniões de planejamentos entre os professores e a área pedagógica da entidade, ajustes no plano anual de ensino da disciplina (no qual é adaptado de acordo com o diagnóstico do aluno, combinando assim com a exiguidade de tempo destinado às aulas

previstas), encontros com a equipe técnica do CASE (psicólogas, pedagogas e assistentes sociais) para elucidar inúmeras dúvidas do professor em sala de aula, revisão do perfil comportamento do interno – relato psicossocial dos alunos (idade, nível de escolarização, se pais presentes e/ou preocupados com seu bem estar (visitas frequentes), tempo de internação, quando será a revisão da medida, sua hierarquia no mundo das infrações, se revela ser usuário de droga, se faz uso de bebida alcoólica, se tem facilidade ou não de formar vínculos com a sua família e/ou com estranhos, se está aberto ao diálogo, se reflexivo (pensa em sair desse meio infracional), se gosta de futebol ou leitura, quais preferências de músicas etc. A partir desses levantamentos, cabe-se criar estratégias de aproximação e conquista, pois a aceitação do professor pelo aluno demonstra forte indícios de um bom relacionamento em sala de aula.

Vale ressaltar que, o primeiro contato antes do início das aulas, deu-se no momento em que a pedagoga do CASE precisou entregar aos internos materiais didáticos para uso em sala: uma pochete transparente contendo um lápis, uma borracha e um apontador e, separadamente um caderno espiral com divisões por disciplinas (o mesmo que qualquer aluno do 6º ano fora da privação de liberdade usaria). É importante frisar que esse material, por medida de segurança, somente lhes são entregues pelos agentes na hora em que se dirigem às aulas previstas.

A partir dessa inusitada oportunidade, questionei a cada aluno sobre suas preferências musicais (não fiquei surpreso quando por unanimidade responderam os gêneros “*FUNK*” e o “*RAP*”), bem como sobre suas intimidades com algum instrumento musical (pandeiro, violão, voz, percussão) e sobre suas tendências (vontades) de aprender algum instrumento musical. A partir desses levantamentos, pôde-se traçar os planos de aulas semanais, delineando assim um contorno pedagógico-musical de atuação nessa casa de ensino.

É importante esclarecer que a escola que funciona dentro do CASE (professores e alunos) é uma extensão física da Escola de Educação Básica Juscelino Kubistchek, sito em Barreiros – São José, instituição pública de ensino fundamental e médio, parceira nesse programa de socialização e integração de jovens e adolescentes protegidos por medidas de privação de liberdade.

Início das aulas

Finalmente, as aulas começaram. Adolescentes do 6º ano do ensino fundamental. No plano de ensino música estabelecia como conteúdo inicial os elementos de estruturação musical – ritmo, apresentando gênero, pulso e forma.

A abordagem de pulso básico nas primeiras aulas determinou um salto perfeito para aceitação da disciplina e do professor pelos alunos. Nas reuniões diárias, alguns professores que já atuaram nesse segmento comentavam que se eles não aceitassem o professor e sua maneira de dar aulas, eles se recusam a participar, mesmo que no relato desse fato, pudesse acarretar um embaraço na autorização de saída em finais de semana.

A turma do 7º ano do fundamental foi acolhida com uma batida de funk carioca, em que um dos alunos, ao entrar, já começou a fazer várias rimas contando uma parte da história de sua vida. E, assim, relatou em alta voz que essa era a sua disciplina preferida. No decorrer da aula programada, o conteúdo aplicado despertou imensa atenção, não do dos internos, mas dos funcionários presentes (agentes da socioeducação que permanecem em sala como apoio e segurança), atingindo em cheio alguns dos vários objetivos propostos para a disciplina de Artes Música.

Resultados

Os propósitos conscientes de dar aulas de música para adolescentes e jovens nos espaços de privação de liberdade correspondiam uma parte dos meus anseios como educador e cidadão. Valorizando meus sentimentos e impulsionado por sensações que mais tarde se tornaram posturas determinantes, refletiram-me cômico intento de que poderia inverter o preconceito e o medo de que essa população, que cumpre medidas socioeducativas, não teria condições de vivenciar regularmente aulas de música em sua vida.

Considerando que a pesquisa está em andamento e a extensão do assunto investigado, a importância dessa matéria para a população que está em conflito com a lei (que deseja aprender música e, para tal, busca alternativas concretas para essa conquista), sugiro que o ensino de música no espaço de privação de liberdade deva ser constante e não esporádico. Portanto, ratifico o que foi percebido ao longo desse trabalho, que o envolvimento com a música prioriza a capacidade de lidar com os sentimentos (felicidade, bom humor e segurança) alarga os estímulos sonoros, estrutura a formação da identidade, amplia os conhecimentos e discussões entre educadores para que possam compreender a relevância da música na educação básica, explora a criatividade e percepções sensoriais através dos mais

diferentes meios e materiais, criando experiências que “ficam” e com significados que “transformam” o sujeito.

Referências

BRASIL, **Lei Ordinária nº. 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. Diário Oficial, Brasília, DF.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17460-educacao-em-priso-es-novo>> Acesso em 20/03/2017.

_____. **Decreto n. 7.626/2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17460-educacao-em-priso-es-novo>> Acesso em 22/03/2017.

_____. **Lei n. 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em 25/03/2017.

_____. **Lei n. 12.594/2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm> Acesso em 25/03/2017.

PAIS, José M. **Vida cotidiana. Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.861**, de 28 de dezembro de 2015. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 110/2012**. Dispõe sobre as Diretrizes operacionais para a oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-resolucoes/resolucoes-11>> Acesso em 28/03/2017.

TOMÉ, Dolores. **Introdução à Musicografia Braille**. São Paulo: Global, 2003.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE LAGES – SC

VELHO, José Rodrigo Santos¹

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Resumo: Neste trabalho apresento um recorte da minha dissertação de mestrado, defendida no ano de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. A pesquisa tratou do ensino de música na rede pública municipal da cidade de Lages – SC, abordando - entre outras questões - a formação e atuação dos professores de música, trazendo como objetivo uma investigação sobre como o ensino de música estaria sendo entendido e tratado pela secretaria de educação. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa a partir de revisão bibliográfica, consulta documental e entrevista com os professores de música, gestores escolares, dirigentes da secretaria de educação, entre outros profissionais relacionados. Os resultados acerca da formação e atuação dos professores de música estão ligados a um curso de licenciatura em música com endereço na cidade de Lages, ligados também a oferta de vagas para professores de música.

Palavras-Chave: Formação de Professores de música – Atuação de Professores de música – Lages-SC

Introdução

A pesquisa, realizada entre 2013 e 2015, teve como objetivo investigar como a Secretaria de Educação do Município de Lages – SC estaria entendendo e tratando o ensino de música na Educação Básica. A pesquisa está delimitada a partir de 2008, ano em que foi aprovada a lei 11.769, a qual: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de

¹ E-mail: rodrigovelho@gmail.com

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”. (BRASIL, 2008). De acordo com Figueiredo, 2010:

Apesar do avanço que a legislação pode trazer, ainda restam diversas questões sobre a educação musical na escola a partir da nova lei. A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda a clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica; cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova Lei não acrescenta modificações. (FIGUEIREDO, 2010, p. 4).

Nesse sentido, o caso da Secretaria de Educação consultada encontrava-se em fase de compreensão e adequação da nova lei, bem como os encaminhamentos para formação e atuação dos professores de música daquele sistema educacional. Cabe lembrar que a pesquisa abrangeu outras questões, sendo a formação e atuação dos professores de música, uma parte da mesma. Entre as discussões sobre formação e atuação de professores de música, o texto a seguir direciona-se com maior ênfase para atuação dos professores.

Formação e Atuação dos Professores de Música

Ainda que a pesquisa esteja delimitada a partir de 2008, os dados acerca da formação e atuação dos professores de música receberam maior ênfase entre 2013 e 2015. O período compreendido entre 2008 e 2012 foi direcionado para consulta documental.

A formação inicial dos professores de música que atuam na rede municipal desde 2008, se deu pelo curso de Licenciatura em Música, oferecido pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, ou seja, são egressos ou estavam cursando licenciatura em música nesta instituição. Nesse caso, o curso de música da UNIPLAC pode ser considerado o principal meio de formação inicial dos professores que atuam na rede municipal de Lages. No entanto, os dados coletados na pesquisa apresentam um número de professores de música que não possuem formação na área e também não estavam cursando licenciatura em música até o segundo semestre de 2015. O número de professores de música atuando na rede municipal entre os anos de 2013 e 2015 apresenta um aumento, assim como o número de professores licenciados em música conforme tabela 1.

Tabela 1 - Índice de professores de música²

Ano	Professores Licenciados em Música	Professores Licenciatura	Cursando	Professores formação / não cursando	sem estão
2013	1	2		5	
2014	5	4		1	
2015	8	2		3	

Fonte: Dados elaborados pelo autor com base nos levantamentos coletados. (VELHO, 2015)

A formação continuada dos professores de música da rede municipal de ensino da cidade de Lages, está prevista no Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação. O documento informa que “possui uma política de Formação de Professores que se dá com Capacitações Continuadas, processo este que contribuiu na melhoria da qualidade dos professores e no processo ensino aprendizagem [...]” (LAGES, 2010, p. 50). A formação específica para os professores de música, conforme consta no Projeto Pedagógico, “será disponibilizada em CD ou DVD e entregue a cada professor pelo formador da área de conhecimento na primeira formação”. O Projeto informa ainda que a elaboração do material didático disponibilizado aos professores de música compete à responsabilidade do formador, o qual tem a função de: “realizar pesquisas, elaborar materiais, organizar as formações mensais e assegurar, quando necessário, o atendimento individual aos professores” (LAGES, 2010, p. 52). No entanto, segundo depoimento de um dos dirigentes entrevistados, na prática seria diferente: “*Não tem uma formação específica para o professor de Música. Acontece em conjunto com as outras artes*”.

Alguns professores de música entrevistados informaram que entre 2008 e 2012 a formação continuada era ministrada pelos próprios professores através de oficinas do Projeto de Atividades Culturais Complementares – PACCs³, o qual oferecia aulas de música no formato de oficinas no contraturno. Entre os professores entrevistados, dois deles informaram que a formação continuada, da qual participaram nos anos de 2014 e 2015, foi oferecida aos professores que estavam atuando na disciplina de Artes, sendo trabalhados conteúdos da área de artes visuais e nenhum conteúdo relacionado à prática da educação

² Dados obtidos através de consulta documental, entrevistas com gestores da secretaria de educação e professores de música da rede municipal.

³ “O Projeto desenvolve potencialidades e competências artísticas na Dança, no Teatro, na Contação de Histórias, na Música e nas Artes Manuais, tais como: Flauta, Violino, Gaita, Coral, Bandas e Fanfarras, Dança Tradicionalista, *Street Dance*, *Ballet*, Capoeira, *Tae-kwon-do* e Projeto Valores e Vivências.” (LAGES, 2010, p. 44).

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

musical. Outros três professores ainda informaram nunca ter participado de formação continuada.

Os professores que participaram da pesquisa sinalizam a necessidade de um diálogo mais estreito entre o curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC e a secretaria de educação, sendo este curso o principal formador de professores de música na cidade. Segundo depoimento dos dirigentes da Secretaria de Educação, não se tem registro de contato vindo do curso de música, assim como afirmam não existir contato por parte da Secretaria de Educação. Conforme entrevista com o coordenador do curso de música da UNIPLAC, além da inserção dos acadêmicos nas escolas da rede municipal por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID e do Estágio Curricular Obrigatório, previsto na grade curricular do curso, não existe outra parceria formal e institucional, entre o curso de música e a Secretaria de Educação. O coordenador relata ainda que a secretaria absorve as atividades do curso mediante projetos de extensão, por meio de alunos que estão cursando licenciatura em música e atuam na rede municipal.

A atuação dos professores de música da rede municipal entre 2008 e 2015, aconteceu através do Projeto de Atividades Culturais Complementares – PACCs, pelo Programa Mais Educação e na disciplina de Artes. O número de professores de música atuando nas escolas municipais de Lages, até o início do segundo semestre de 2014, somavam dez. Estes atendiam oito escolas pelo Programa Mais Educação e cinco escolas por meio de projetos complementares de música. Para cumprimento da carga horária, alguns professores de música atuam também na disciplina de Artes. Segundo informações repassadas pela Secretaria de Educação, em 2014, cinco professores de música estavam atuando na disciplina de Artes, porém, não foram repassados detalhes sobre as aulas de música e seu conteúdo. Em 2015, o número de professores de música atuando na rede municipal somavam um total de treze educadores.

Tabela 2

Levantamento de 2015/2

Nº de professores atuando	13
Nº de professores licenciados em música	8
Nº de professores cursando licenciatura	2
Nº de professores sem formação/não estão cursando	3
Nº de professores participantes da pesquisa	6
Nº de ex-professores participantes da pesquisa ⁴	2

⁴ Os dois ex-professores participantes da pesquisa não atuaram na rede municipal de Lages no ano de 2015. Este dado corresponde ao número de professores entrevistados.

Idade média dos professores participantes	Entre 24 e 54 anos
Predominância média de idade	Entre 35 e 40 anos

Fonte: Dados elaborados pelo autor com base nos levantamentos coletados (VELHO, 2015)

O número de professores de música atuando pode ser considerado pequeno em comparação ao número de escolas atendidas pela Secretaria de Educação. Segundo as estatísticas da Secretaria referentes ao movimento do primeiro bimestre do ano de 2014, - único que tivemos acesso - o número de escolas de ensino fundamental era de: 34 Escolas Municipais de Educação Básica - EMEB somadas a 81 Centros de Educação Infantil Municipal – CEIM. Duas escolas que oferecem Ensino de Jovens e Adultos - EJA e 20 escolas de Educação no Campo, atendendo 15.753 estudantes distribuídos em 137 unidades de ensino.

Entre os treze professores de música atuando em 2015, seis participaram da pesquisa. Os seis professores entrevistados atendem um total de dezessete escolas com carga horária variada conforme índice a seguir:

Tabela 3

Nº de Professores	Carga Horária	Nº de Escolas
2 Professores	10 hs	2
1 Professor	20 hs	1
1 Professor	20 hs	4
1 Professor	30 hs	4
1 Professor	30 hs	6

Fonte: Dados elaborados pelo autor com base nos levantamentos coletados (VELHO, 2015)

Todos os professores de música da rede municipal são Admitidos em Caráter Temporário – ACT. Os professores entrevistados atuam nos seguintes projetos:

Tabela 4

Atuação dos Professores	Programa/Projeto/Disciplina
Programa Mais Educação ⁵	2 Professores
Projeto de Atividades Complementares	2 Professores
Disciplina de Artes	2 Professores
Tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa	2, 3, 5, 8, 9 e 23 anos

Fonte: Dados elaborados pelo autor com base nos levantamentos coletados (VELHO, 2015)

⁵ “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

A atuação dos professores de música da rede municipal está relacionada com a oferta de vagas. O edital de concurso público lançado em 2011, bem como os editais de seleção para professores em caráter temporários lançados em 2013 e 2014, exigem para a disciplina de Artes, conteúdos relacionados as áreas de música, teatro e artes visuais. A formação exigida em ambos prevê: “licenciatura em educação artística ou artes”. Nesse sentido, os profissionais licenciados nas três áreas podem concorrer a vaga. O conteúdo programático previsto no edital de concurso público traz o seguinte:

1. História da Arte: movimentos, artistas e obras. 2. História da Arte Catarinense: artistas e obras. 3. Arte: linguagens, materiais e conceitos. 4. Arte-educação: propostas metodológicas. 5. Folclore Brasileiro: conceitos e manifestações. 6. Teatro como atividade coletiva-vivência de contextos e situações através da ação. 7. A Educação Musical no contexto atual. 8. Projeto Conhecer: A excelência do ser na busca do saber e do fazer – Secretaria Municipal de Educação de Lages. 9. Proposta Curricular do estado de Santa Catarina. (LAGES, 2011, p. 34-35).

Na descrição das funções exigidas em cada cargo, é indicada para o cargo de professor a função de: “Rer classes da Educação Básica, em sua área de habilitação específica” (LAGES, 2011, p. 19).

O Edital de seleção para professores temporários (LAGES, 2013), dispõe do cargo de “Professor de Ensino Fundamental” para a “Área/Disciplina” de Artes. Segundo o edital, os “Requisitos e Escolaridade” exigidos para a referida disciplina correspondentes à habilitação do professor, são definidos da seguinte forma: “Diploma de conclusão de graduação em licenciatura plena em Artes ou Educação Artística ou Artes” (LAGES, 2013, p. 3). Os conteúdos exigidos nesse processo seletivo são quase idênticos aos conteúdos do edital de concurso público citado acima. Novamente são mencionados os conteúdos de teatro, música e artes visuais para a disciplina de Artes.

O edital de seleção para professores temporários lançado em 2014 para atuação em 2015, dispõe de vagas para “Professor do Pré-Escolar ao Ensino Médio” para a disciplina de Artes. Conforme o edital, a habilitação mínima exigida para o cargo de professor habilitado corresponde a: “Diploma ou certificado de conclusão de curso de graduação em licenciatura plena em Artes ou Educação Artística ou Artes Visuais.” (LAGES, 2014, p. 2).

Os conhecimentos específicos exigidos para o cargo de professor de Artes que atuará do “Pré-Escolar ao Ensino Médio”, conforme o Edital nº 001/2014, são idênticos aos conhecimentos específicos exigidos no Edital nº 001/2013, indicado para: “professor de

ensino fundamental - anos finais (6º ao 9º ano)”, com atuação na disciplina de Artes. Os conteúdos idênticos são:

História da Arte: movimentos, artistas e obras. História da Arte Catarinense: artistas e obras. Arte: linguagens, materiais e conceitos. Arte-educação: propostas metodológicas. Folclore brasileiro: conceitos e manifestações. Teatro como atividade coletiva-vivência de contextos e situações através da ação. A Educação Musical no contexto atual. (LAGES, 2014, p. 22).

Considerações Finais

A pesquisa apresentada, sobre a formação e atuação dos professores de música da rede pública municipal da cidade de Lages, sinaliza a necessidade de um diálogo mais estreito entre a Secretaria de Educação e o curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC. Visto que, o curso pode ser considerado o principal formador dos professores de música da rede municipal.

Além disso, a possibilidade do trabalho conjunto entre as instituições pode contribuir com a reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação acerca dos conteúdos de música. Nesse caso, o curso de música poderia assessorar a área de educação musical, oferecendo também, assessoria na formação continuada para os professores de música.

A partir de um acompanhamento técnico na área de educação musical, a Secretaria de Educação pode reestruturar o projeto pedagógico e repensar a oferta de vagas para professores de música, bem como garantir a exigência da lei 11.769/2008, a qual trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

Em relação ao número de professores de música licenciados pela UNIPLAC, a pesquisa não levantou o quantitativo para estabelecer uma média entre o número de professores licenciados pelo curso, desde a primeira turma formada em 2005, e o número de escolas atendidas pela Secretaria de Educação. Nesse caso, novas pesquisas são necessárias para identificar esta estimativa. Devemos lembrar ainda que, além das escolas municipais, a cidade conta com escolas estaduais e privadas. Sendo assim, é muito provável que até o momento não tenhamos o número de professores de música licenciados para atender a todas as escolas da cidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 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 da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

LAGES. **Projeto Conhecer**: a excelência do ser na busca do saber e do fazer. Secretaria da Educação do Município de Lages. Lages, 2010.

LAGES. **Concurso Público**: Edital PML 01/2011. Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM. Lages, 2011.

LAGES. **Processo seletivo para contratação de docentes**: Edital nº 001/2013. Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos – FEPESE. Lages, 2013.

LAGES. **Processo seletivo Edital 001/2014**. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Carlos Joffre do Amaral - FCJ. Lages, 2014.

VELHO, José Rodrigo Santos. **O Ensino de Música na Rede Pública Municipal da Cidade de Lages SC**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2015.

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO NÚCLEO DE EXCELÊNCIA EM PIANO DA UDESC

SCHLICHTING, Felipe Paupitz¹

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

BARROS, Guilherme Antonio Sauerbronn de²

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado recentemente (SCHLICHTING, 2016), este texto trata de relações entre motivação e aprendizado de piano, através de uma revisão da literatura e da investigação de uma realidade na qual o pesquisador está inserido desde 2012, do ensino-aprendizagem de piano no Núcleo de Excelência em Piano (NEP) da UDESC. O NEP é uma ação de extensão que oferece aulas individuais e coletivas de piano a jovens de 8 a 16 anos, funcionando como um ambiente para a prática pedagógica do instrumento dentro da universidade. Com o objetivo de identificar fatores motivacionais associados ao aprendizado de piano no NEP, foram realizadas entrevistas individuais com os 13 alunos que integravam o núcleo no primeiro semestre de 2016. A análise e a discussão dos dados coletados foram estruturadas de acordo com o modelo da expectativa-valor de Eccles (1983) e conceitos relacionados de outras teorias, com destaque para as publicações de Hallam (1998, 2002), Parncutt e McPherson (2002) e Araújo (2010). O presente texto apresenta um panorama das informações levantadas e propõe direções para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Motivação. Didática do Instrumento. Pedagogia do Piano.

Introdução

Pianistas e professores de piano estão constantemente buscando formas de tornar a prática instrumental mais significativa, envolvente, automotivadora. A motivação no fazer musical é um assunto já tratado na literatura sobre didática do instrumento (KAPLAN, 1987;

¹ E-mail: felipepaupitz@gmail.com

² E-mail: guisauer@gmail.com

HALLAM, 1998, 2002; KOHUT, 1992) e psicologia da música (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, PARNCUTT; MCPHERSON, 2002).

Araújo (2010) ressalta que no contexto musical e educativo brasileiro há necessidade de se investir nas pesquisas que abordem o tema da motivação, pois são poucos os trabalhos desenvolvidos sob este enfoque. Para Silva e Viegas (2015), à medida que forem feitas mais pesquisas buscando melhor conhecer as implicações da motivação no ensino-aprendizagem de piano, será possível fortalecer as instituições de ensino musical e compreender como novas gerações se relacionam com o aprendizado musical.

Diversas teorias foram desenvolvidas para tentar explicar o que nos motiva a aprender a tocar um instrumento musical (HALLAM, 1998, p.90). Uma delas é a teoria de expectativa-valor, desenvolvida pelo psicólogo americano John William Atkinson e seus colegas na década de 1950 e expandida para a área da educação por Eccles (1983). Colocada de uma forma simples, a teoria de expectativa-valor considera a motivação especificamente em relação à ação e sugere que o aprendizado de uma tarefa específica ocorre quando a pessoa valoriza a atividade em questão ou seu produto (valor) e espera obter sucesso (expectativa) (FEATHER, 1982, *apud* HALLAM, 1998, p. 92). É uma das mais importantes linhas de pesquisa em motivação e nos ajuda a compreender as formas como crianças podem valorizar o aprendizado instrumental e o que acreditam poder ganhar com este aprendizado (O'NEILL e MCPHERSON, 2002).

Hallam (2002, p.15) afirma que os modelos de expectativa-valor focam na motivação no nível da realização de tarefas específicas (por exemplo: a preparação de uma peça para tocar na próxima aula, para ensaiar com um grupo ou para apresentar num recital) e consideram três aspectos principais:

- Componentes de valor: crenças do aluno sobre a importância e valor da tarefa, incluindo fatores intrínsecos (a tarefa como um fim em si mesma, estudar pelo prazer de estudar) e extrínsecos (por exemplo: estudar para agradar outra pessoa ou perceber a utilidade da tarefa para objetivos futuros);
- Componentes de expectativa: crenças do aluno sobre sua habilidade ou capacidade para realizar a tarefa, que tendem a ser baseadas em desempenhos anteriores obtidos em tarefas iguais ou semelhantes e na forma como os alunos explicam seus próprios desempenhos;
- Componentes afetivos: sentimentos do aluno sobre si próprio ou suas reações emocionais às tarefas, incluindo a ansiedade que pode estar associada a

expectativas e pressões externas (família, professores, colegas) não realistas sobre a capacidade de realização do aluno.

Dentre os componentes de valor, Eccles(1983) sugere também considerar um quarto componente: o ‘custo’ para a realização da tarefa, que envolve: o esforço percebido como necessário para obter sucesso, o tempo que poderia ser ocupado com outras atividades e o custo psicológico do insucesso (o que acontece se o indivíduo falhar). Por outro lado, há teorias que afirmam que se o esforço for muito pequeno a tarefa pode ser considerada entediante, e que alguns alunos preferem encarar riscos e se sentem mais motivados em situações onde há chances de insucesso tanto quanto de sucesso (HALLAM, 1998).

Para abrir uma janela de diálogo entre a prática local e a produção científica acima citada, as relações entre motivação e aprendizado de piano foram investigadas no Núcleo de Excelência em Piano (NEP) do Programa de Extensão Pianíssimo da UDESC. O NEP é uma ação de extensão que oferece aulas individuais e coletivas de piano a jovens de 8 a 16 anos, funcionando como um ambiente para a prática pedagógica do instrumento dentro da universidade.

Entrevistas individuais foram realizadas com os 13 alunos que integravam o núcleo no primeiro semestre de 2016, com o objetivo de identificar fatores motivacionais associados ao aprendizado de piano no NEP. Em particular, buscou-se examinar o valor atribuído pelos alunos ao estudo de piano e às tarefas inerentes ao processo, além de suas expectativas sobre a realização de tais tarefas. O roteiro para a entrevista, bem como a análise e a discussão dos dados coletados foram estruturados de acordo com o modelo da expectativa-valor de Eccles (1983) e conceitos relacionados de outras teorias, com destaque para as publicações de Hallam (1998, 2002), Parncutt e McPherson (2002) e Araújo (2010). Ressalta-se o envolvimento deste pesquisador com o projeto desde 2012, propiciando a criação de um ambiente de cordialidade, amizade e confiança, que favorecem a obtenção de informações, apesar das limitações inerentes ao uso de entrevistas (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 96). A seguir, apresenta-se um panorama das informações levantadas e direções para futuras pesquisas.

Dentre os aspectos ligados aos componentes de valor (crenças dos alunos sobre a importância e valor do aprendizado de piano), pode-se citar: a aprovação no processo seletivo inicial para ingressar no projeto; o tempo já investido na aprendizagem de piano (“já toco piano há seis anos e é o que eu mais gosto de fazer também”); a identificação do aluno com o instrumento; as emoções transmitidas através da música; o reconhecimento social

(“faz as pessoas sorrirem e... eu gosto quando as pessoas me escutam”); a possibilidade de se expressar e de realizar algo bem (“eu acho que é a coisa que eu faço melhor... não sei”); a crença no desenvolvimento intelectual e psicológico associado ao estudo de música; o aumento da concentração e da autoestima. Num sentido mais amplo foi mencionado o valor da arte para a humanidade e o valor da música para a vida, no sentido de desenvolver a sensibilidade.

Quanto ao valor intrínseco (interesse pelas tarefas de aprendizado em si), os alunos mencionaram: o gosto pelo piano e pela música; o prazer de tocar; a música como momento de diversão, liberdade, descoberta e aprendizado (“cada coisa que eu aprendo me deixa com vontade de aprender mais. E eu acho divertido também”); o interesse pelo repertório (em especial por peças divertidas, animadas, alegres, rápidas, com estrutura formal bem definida e variedade de dinâmica); o equilíbrio entre dificuldade do repertório e habilidades do aluno³.

No que tange à utilidade da tarefa (para realizar algum plano futuro) foram citados: a possibilidade de continuar os estudos e de trabalhar com música/piano; benefícios indiretos de se envolver em atividades musicais (viagens, tocar em festas); a perspectiva de tocar repertório avançado ou tocar como um colega mais velho (modelo de referência); a perspectiva de tocar piano a vida toda (seja de forma profissional ou amadora); a música como uma atividade para a terceira idade (“vou tocar pros meus netinhos”), a vontade de tocar e compor.

O custo das atividades relacionadas ao aprendizado de piano diz respeito a percepções que podem ter um impacto negativo na motivação. Nesse componente, pode-se citar: o esforço necessário para ler novas peças e realizar repetições; a ansiedade, o estresse e a dificuldade de lidar com platéias; o tempo de estudo necessário para seguir uma carreira em música. Alguns apontaram dificuldades de conciliar o estudo de piano com outras atividades. O tempo dedicado ao piano poderia ser utilizado para descanso, lazer, estudo ou outras atividades. No entanto, a maioria reconhece que gostaria de estudar mais tempo, o que não necessariamente estaria relacionado a um estudo mais eficiente.

Na formação dos componentes de expectativa (crença dos alunos sobre sua habilidade ou capacidade para realizar a tarefa) apareceu a importância da opinião de outras pessoas, especialmente a do professor. Ao se autoavaliarem como alunos, os entrevistados

³ Mihaly Csikszentmihalyi (1990, *apud* O’NEILL; MCPHERSON, 2002, p. 35) sugere que este equilíbrio é necessário para otimizar a experiência de aprendizado, numa situação que envolve intensa concentração e prazer, denominada estado de fluxo.

citaram: o talento, o estudo, a eficiência no estudo, a cooperação e participação nas aulas, a falta de concentração. Alguns fatores que afetam o desempenho em recitais são: a falta de segurança, o nervosismo, a ansiedade, a desatenção e o nível de dificuldade das peças. Alguns relatam formas de lidar com situações de performance: respirar fundo, relativizar a severidade de possíveis erros e do julgamento da plateia. Quanto ao enfrentamento de desafios alguns alunos apontam o uso de estratégias de estudo, além da possibilidade de compartilhar dificuldades com o professor ou com familiares. A fala de alguns alunos denota crença na perseverança como princípio de estudo, o que apesar de importante pode não ser uma abordagem eficiente (caso não leve em conta o custo do tempo). O NEP não possui um sistema de avaliação formal ou quantitativo, e a evolução dos alunos é avaliada nas aulas e nos recitais. Mesmo assim, alguns alunos foram capazes de estabelecer comparações sobre seu próprio desempenho em diferentes atividades que realizam.

As perspectivas futuras dos alunos em relação ao piano são em geral positivas. Porém, poucos apresentaram objetivos específicos em termos de repertório que desejam tocar ou citaram pessoas mais experientes que podem funcionar como modelos. A questão merece uma investigação maior sobre as referências musicais dos alunos (no ambiente familiar, escolar, entre amigos e no próprio NEP), considerando o distanciamento estilístico que o repertório muitas vezes impõe e as dificuldades relativas à pouca familiaridade dos alunos com determinadas linguagens musicais.

Os componentes afetivos dizem respeito a sentimentos dos alunos sobre si próprios ou suas reações emocionais às tarefas. Em geral os alunos sentem ansiedade/nervosismo em algum grau, mas aparentemente não é algo capaz de paralisá-los, pois afirmam que tocam mesmo assim. Alguns citam inclusive técnicas específicas para regular este estado, envolvendo o aspecto fisiológico (“como diz meu professor, se o cara tá nervoso é porque não tá respirando direito. Então eu só respiro fundo e toco”) e também apelando para a imaginação (“eu finjo que todo mundo é uma comida, assim, tipo, minha comida predileta e se eu conseguir... se eu não errar nada, assim, na apresentação ou se eu não me sentir nervosa, eu posso comer todo mundo no final”). Por outro lado, algumas respostas se referem ao nervosismo e à ansiedade como algo às vezes incontrolável e que atrapalha bastante. Estresse e sentimentos de raiva associados à prática do instrumento são recorrentes para alguns e podem estar associados à falta de habilidade para resolver desafios do repertório.

Outros fatores de motivação percebidos incluem: acesso ao instrumento, interesse prévio pela música, modelos de referência (professor, alunos do Bacharelado, colegas). Pode-se citar também mais alguns fatores de desmotivação: repertório chato, evolução não perceptível, pretensão de seguir outra carreira (não relacionada à música), falta de instrumento adequado para a prática.

O processo de criação de valor e estabelecimento de expectativas pode ser visto ainda a partir da influência de alguns agentes de motivação, como a família, o professor e os colegas, concordando com a visão de Pinto (2004). Kohut (1992, p. 89) afirma ser impossível sustentar a motivação dos alunos se o professor não for altamente motivado e sugere que este reexamine suas próprias motivações para ensinar e trabalhar com os alunos, pois é aí que começam grande parte dos chamados ‘problemas de motivação dos alunos’. E as influências são bidirecionais (HALLAM, 2002): o comprometimento e envolvimento de um aluno com a música afeta o ambiente e as pessoas ao seu redor. Famílias realizam mudanças para apoiar o desenvolvimento musical de um aluno, amigos podem ser influenciados a fazer música.

Estudos futuros podem se utilizar de entrevistas com pais e professores, observação de aulas e sessões de estudo, coleta de registros realizados pelos alunos (anotações, diários de estudo). Algumas questões semânticas que emergiram no uso de determinadas palavras também merecem atenção, tais como a diferenciação entre estudar e tocar, entre técnica e emoção, ou entre talento e esforço. Seguindo a linha de pensamento de Jorgensen (1997), investigações podem ser feitas sobre as relações entre entendimento e prazer, trabalhar e brincar. Por último, é importante ter sempre em mente que os alunos mudam com o tempo. Suas falas apontam crenças e prioridades, formas de enxergar as coisas, que influenciam na motivação, mas que não devem ser vistas como algo fixo.

Referências

ARAÚJO, R. C. Motivação e ensino de música. In: B. S. Ilari, & R. C. Araújo (Orgs.), **Mentes em Música** (pp. 111–130). Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

ECCLES, J. Expectancies, Values and Academic Behaviours. In: SPENCE, J. (ed.). **Achievement and Achievement Motives** (p. 75-156). San Francisco: W.H. Freeman, 1983.
HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching: a practical guide to better teaching and learning**. Oxford: Heinemann Educational, 1998.

HALLAM, Susan. Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. **Music Education Research**, 4 (2). pp. 225-244. 2002.

JORGENSEN, E. **In Search of Music Education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

KAPLAN, Jose Alberto. **Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica**. 2.ed. Porto Alegre: Movimento: 1987.

KOHUT, Daniel L. **Musical performance: learning theory and pedagogy**. Champaign: Stipes, 1992.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A; WOODY, Robert H. **Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração análise e interpretação de dados**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

O'NEILL, S; MCPHERSON, G. Motivation. In: PARNCUTT, R; MCPHERSON, G. **The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, 2002.

PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (Org.). **The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PINTO, Alexandrina. Motivação para o estudo de música: factores de persistência. **Revista Música, Psicologia e Educação – CIPEM**. Porto, N.º 6, pp. 33-44, set 2004.

SCHLICHTING, Felipe Paupitz. **Motivação para aprender no NEP – Núcleo de Excelência em Piano – da UDESC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Rafael Passos. VIEGAS, Maria Amélia de Resende. A motivação no ensino de piano do Conservatório Estadual de Música “Padre José Maria Xavier” de São João del-Rei: implicações no processo de ensino-aprendizagem pianístico. **Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM**. Natal: 2015.

A FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA CIDADE DE ARARANGUÁ-SC

CUNHA, Conceição de Maria¹

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de²

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: Este estudo tem o objetivo de analisar as possibilidades de formação musical do professor pedagogo em um curso Normal para atuação nas escolas de Educação Infantil na cidade de Araranguá-SC. Fundamentado na teoria praxiológica de Bourdieu, a pesquisa dialoga com autores que investigam a formação musical do professor pedagogo, suas práticas musicais e a formação continuada desse profissional. Para atingir os objetivos será realizado um curso de formação musical para estudantes de um curso Normal nesta cidade, analisando, refletindo e proporcionando a prática da música na formação social e cultural da criança. Ancorada no paradigma interpretativo, a pesquisa tem como método investigativo a pesquisa-ação, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas e grupos focais, além de documentos que normatizam as artes e a música no currículo da instituição pesquisada. Os dados serão categorizados por meio da Análise de Conteúdo, os quais serão cruzados com o referencial teórico estudado. Com os resultados da investigação deseja-se ampliar debates e reflexões sobre a formação do professor de educação infantil na cidade de Araranguá-SC.

Palavras-chave: Formação musical; Professor pedagogo; Educação infantil.

Introdução

A formação de professores e o ensino da música fazem parte de pesquisas desenvolvidas ao longo de processos formativos, sendo que, algumas delas vêm sendo construídas a partir de reflexões pertinentes de uma dissertação de Mestrado, cujo estudo

¹ E-mail: ceicacunha@gmail.com.

² E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com.

investigou a formação e a prática dos professores que ensinam Arte Educação nas escolas públicas municipais de Fortaleza, finais do Ensino Fundamental (CUNHA, 2011).

Durante aquele processo de investigação foi relevante descrever as práticas dos professores na escola que, de acordo com suas realidades, estruturaram e criaram metodologias de ensino da música na escola. Com entrevistas e observações, os professores relataram dificuldades de trabalhar com o ensino da música em sala de aula com as condições físicas e materiais que dispunham, ressaltando dificuldades em trabalhar com adolescentes as propostas de alguns pedagogos musicais estudados no curso de Licenciatura em Música, por exemplo, podendo, também, ser um reflexo do não acesso ao ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Porém, na disciplina de Estágio de Docência do curso de Mestrado, foi estruturado uma proposta inicial de ensino da música para alunos do curso de Pedagogia, os quais poderão vir a trabalhar com a música na escola. No entanto, poucos deles estavam em sala de aula no momento da pesquisa, dificultando o debate sobre suas práticas pedagógicas musicais na escola, por estarem iniciando no curso de Pedagogia. Por outro lado, aqueles estudantes que aplicavam na escola o que estudavam na disciplina instigaram o questionamento sobre a ausência do ensino da música na formação inicial do pedagogo.

Logo, visando ampliar as reflexões sobre a música na formação e na prática docente em um projeto do doutorado, foram visitadas escolas na cidade de Araranguá-SC, conhecendo parte da realidade educacional dos professores e crianças, a prática docente na escola, em especial, a musical. A Secretaria de Educação de Araranguá tem oferecido formação continuada com os professores com foco nas artes, sendo uma delas direcionadas à educação musical. A formação em música que já foi realizada naquele município focou a importância do ensino da música na escola e a prática com crianças. Porém, o ensino musical para crianças é complexo, sendo necessário mais estudos, aproximações com a realidade infantil e conhecimentos pedagógicos.

Na cidade de Araranguá uma escola oferece o curso Normal, como uma modalidade do ensino médio, formando professores que atuarão em escolas públicas e particulares na região. Assim, foi visitada aquela escola e realizada uma conversa com a diretora referente às disciplinas estudadas no curso. Quanto à disciplina de Arte e Educação Infantil, a diretora relatou que a proposta curricular da Secretaria de Educação de Santa Catarina visa proporcionar a formação integral do professor para lecionar na educação infantil e séries

iniciais do Ensino Fundamental; com isso, os pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de Arte e Educação Infantil fazem parte do currículo do curso.

Os fazeres artísticos em sala de aula com crianças pequenas fazem parte da formação e desenvolvimento sensível da criança. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é pertinente o trabalho com as crianças com foco nas artes visuais e música, enfatizando a necessidade de promover atividades numa perspectiva de desenvolver o equilíbrio, coordenação motora, aspectos rítmicos, entre outros.

Logo, é fundamental que os professores que atuam na educação infantil tenham uma formação sistemática nas áreas de Artes, visto a necessidade prática em desenvolver seus fazeres pedagógicos na escola, incluindo, obviamente, a música. Assim, refletindo sobre tal questão e compreendendo que a música é um elemento pertinente nas atividades cotidianas da Educação Infantil é que se propõe este projeto de pesquisa de doutorado visando responder à problematização em tela: De que forma seria possível incluir a música na formação do professor pedagogo que atuará nas escolas de Educação infantil na cidade de Araranguá-SC e região? Tendo como base esta pergunta geradora, surgem outros questionamentos: A partir de estudos críticos reflexivos com os atores da pesquisa, sobre métodos e práticas pedagógicas no ensino da música, como poderiam ser caracterizadas suas práticas musicais em sala de aula? Que sentidos tem o ensino da música na escola para os sujeitos participantes da pesquisa? Que metodologias de ensino em música os atores da pesquisa poderiam desenvolver para atender suas necessidades práticas no chão da escola? Quais seriam os principais desafios encontrados pelos sujeitos investigados para desenvolver suas atividades musicais em sala de aula? Como os futuros professores investigados articulariam os conhecimentos musicais adquiridos com as reflexões pedagógicas musicais estudadas e seus fazeres em sala de aula?

Para responder a estes questionamentos, o objetivo geral do presente estudo é: analisar as possibilidades de formação musical do professor pedagogo que atuará na Educação infantil em um curso Normal na cidade de Araranguá. Os objetivos específicos são: conhecer os sentidos que os atores da pesquisa atribuem ao ensino da música na escola; apreender como os professores investigados mediam os conhecimentos musicais prévios com as reflexões pedagógicas musicais estudadas no fazer em sala de aula; promover práticas e debates sobre o ensino da música na Educação Infantil.

Referencial Teórico

A música na escola apresenta diversas funções: disciplinar, entretenimento, desenvolvimento da sensibilidade artística, integração social, entre outros. Na Educação Infantil, o cuidar, brincar e formar são atribuições básicas do professor que, de forma lúdica, promove o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. Nessa complexidade, Kraemer (2000) ressalta que a música está imbricada das relações sociais e culturais dos indivíduos, sejam elas intencionais ou não. O autor reforça que o ensino da música é complexo, sendo necessário análises e estudos de outras áreas do conhecimento que possam mediar discussões ontológicas e epistemológicas na formação estética dos alunos, comentando que:

As posições pedagógicas-musicais são dependentes das opiniões sobre sentido musical, que são esclarecidos pela estética. A pedagogia da música tem perguntas sensíveis sobre a percepção e sobre o conhecimento, sobre julgamentos estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento de caráter linguístico e icônico da música, sobre a experiência corporal e estética, sobre a ética e cultura com vistas a abarcar os problemas de apropriação e transmissão da música (KRAEMER, 2000, p. 53).

Percebe-se nas palavras citadas acima as relações complexas que norteiam aspectos sensíveis da música, principalmente nesse mundo atual que vivemos, capitalista, globalizado, tecnologicamente integrado e mediado pela influência midiática. Logo, a música também é um produto das relações do mercado. Na perspectiva atual, os recursos midiáticos favorecem o acesso e divulgação da arte, contribuindo para a formação cultural do homem e de mudanças no gosto e concepções estéticas do que aprecia ou não.

Dialogando com as reflexões acima, pesquisadores no Brasil vem investigando sobre a formação musical dos professores pedagogos, (BELLOCHIO, 2000; TARGAS, 2003; PACHECO, 2005; FIGUEIREDO, 2007; SLEIMAN, 2009; BRUNHOLI, 2010; DUARTE, 2010; ARAÚJO, 2012; TOMIAZZI, 2013; CUNHA, 2014; TRAVERZIM, 2015; MANZKE, 2016), entre outros. As pesquisas vêm tendo aporte teórico nas ciências sociais visando responder às questões centrais das investigações, enfatizando a necessidade de repensar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia na perspectiva desses currículos passarem a oferecer uma disciplina ou atividades que envolvam o ensino de música para os professores pedagogos, haja vista a importância desses conhecimentos e fazeres musicais na escola e na formação dos alunos. Os estudos defendem diálogos entre o professor especialista em música e o pedagogo por considerar a parceria importante nos fazeres musicais com as crianças, maiores aproximações entre as licenciaturas em Música e

Pedagogia, bem como discussões pertinentes quanto ao fazer musical na sala de aula debatido nas disciplinas de estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia.

Os estudos citados anteriormente contribuem para a formação de um campo de educação musical na escola. Na ânsia de apreender tais inquietações sobre o ensino da música e formação do professor pedagogo, faz-se necessário pontuar alguns conceitos sobre *habitus* na ótica de Pierre Bourdieu (1983). Derivado de *hexis*, o *habitus* tem raízes na Escolástica, que significa “uma moral que se tornou **hexis**, gesto, postura”. [Grifo do autor] Para Bourdieu (1983), “o *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes” (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Logo, os estudos sociológicos de Bourdieu apresentam discussões referentes à formação de um campo, que é consequência de um *habitus*, já que, para ele, “a prática humana é um encontro do *habitus* com o campo, levando o ator social a desenvolver um senso prático” (ANDRADE, 2006, p. 105). As relações dialéticas entre formação de um campo e *habitus* estão imbricadas às questões da prática, que Bourdieu (1994, p. 19) procura esclarecer com uma teoria da prática, em que “o *habitus* enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais.”

Metodologia

Nessa proposta investigativa, será considerado o paradigma interpretativo da pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 47) nos dizem que “*na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento de pesquisa*”. [grifos do autor]. A metodologia de pesquisa que ajudará a responder às questões deste estudo é a pesquisa-ação. Nessa metodologia, Thiollent (2011) ressalta que o investigador e os investigados trocam saberes e reflexões a respeito de um determinado objeto de estudo. Como os diálogos são constantes, as possibilidades de mudanças e adaptações ao objeto investigado tendem a ser transformadas, visando valorizar a reflexão crítica e emancipação dos participantes. Logo, essa metodologia de pesquisa torna-se participativa, na medida em que todos estão envolvidos nela, bem como colaborativa no modo de trabalhar os aspectos abordados pelo grupo.

Para a realização desse trabalho serão investigados estudantes de um curso Normal na cidade de Araranguá. A escolha destes sujeitos deu-se por compreender que, diante de uma proposta formativa que deseja analisar possibilidades de formação musical do professor pedagogo para a atuação nas escolas de Educação infantil naquela cidade, o futuro professor que atuará na escola poderá compreender e refletir conjuntamente sobre as questões da teoria e da prática musical na escola. Ao longo da investigação serão realizadas entrevistas e grupos focais, observações e anotações no diário de campo, filmagens, visitas às escolas dos sujeitos da pesquisa e gravações. Lustosa (2009, p. 92), apresenta alguns procedimentos utilizados durante a pesquisa-ação:

1. reuniões coletivas; 2. encontros de formação coletiva; 3. sessões de estudos do grupo de professores acompanhadas; 4. observações de práticas pedagógicas; 5. aplicação de escalas; 6. registros reflexivos (escritos); 7. entrevistas coletivas (grupos focais); 8. questionário informativo.

Serão estabelecidas temáticas a serem discutidas com os estudantes a partir de questões propostas nos grupos focais. Alguns exemplos de questões poderiam ser: Quais as suas concepções sobre o ensino da música na educação infantil? O que pensam sobre as brincadeiras e músicas do cancionário infantil no contexto atual da escola? Vocês acham que práticas musicais em sala de aula contribuem para a formação da criança? É possível desenvolver uma prática regular com atividades musicais na sala de aula com as crianças? A partir de perguntas iniciais como essas, será possível iniciar a elaboração de uma proposta formativa que possa responder à pergunta da pesquisa.

A análise dos dados será realizada por processo de categorização, por meio da análise de conteúdo, por ser “(...) uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BIRDIN, 1994, p.18). Com essa proposta de análise pode-se aplicar os estudos das ciências educacionais a fim de compreender os fatores físicos, culturais e sociais dos atores citados, vivenciados nas experiências do cotidiano dos processos simbólicos de realidades diferentes.

Considerações Iniciais

O projeto apresentado é uma proposta de pesquisa em curso de doutorado em educação. Com a revisão da literatura e definição de referenciais teóricos específicos, serão refinados a questão e objetivos da pesquisa, estabelecendo caminhos metodológicos adequados para a coleta das informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Contudo, pretende-se ampliar discussões acerca da formação musical de pedagogos, somando aos dados já tratados na literatura a experiência em uma cidade específica que mantém um curso de formação de professores para os anos iniciais da escola em nível médio.

Referências

ANDRADE, Péricles. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 12, n. 2, p. 97-118, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/viewFile/228/187>>. Acesso em: 06/02/2017.

ARAÚJO, Gabriela Da Ros de. **Formação continuada em música**: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5970. Acesso em: 12/11/2016.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33046/000270280.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14/11/2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

_____. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrad Brasil, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNHOLI, Maria Nanci Panes. **Educação musical na infância**: um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, SP, 2010. Disponível em:

http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/maria_nanci_brunholi.pdf. Acesso em: 11/11/2016.

CUNHA, Conceição de Maria. **Relações entre concepções de educação musical, formação e práticas docentes de professores de artes das escolas públicas do município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-110443/pt-br.php>. Acesso em: 13/11/2016.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26297/000757411.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14/11/ 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. In: **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 31-50, 2007. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7457>. Acesso em 20/01/2016.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/viewFile/9378/5550>. Acesso em 8 agosto de 2015.

LUSTOSA, F.G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. **Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós- Graduação em Música, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00001e/00001edd.pdf>. Acesso em 13/11/2016.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e práticas das professoras**. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2005. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1655. Acesso em: 11/11/2016

SLEIMAN, Elaine Cristina de Almeida. **O ensino da Arte/Música por educadores não especialistas do Ensino Fundamental:** um experimento didático-formativo. Dissertação (Mestrado) UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia, 2009.

TARGAS, Keila de Mello. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** redimensionando a prática pedagógica. São Carlos. (Dissertação de Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2528/414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13/11/2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TOMIAZZI, Everton. **Educação musical a distância:** formação continuada de docentes da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente – SP, 2013. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/898/1/EVERTON_Dissertacao%2014_fianlizada%20%283%29_sem%20revisor.pdf. Acesso em: 12/11/2016.

TRAVERZIM, Monique. **A brincadeira da cultura tradicional da infância na formação musical do pedagogo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes – São Paulo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136661/000859976.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10/11/2016.

PROCESSOS DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO: O AMBIENTE DE AULA DE UMA PRÁTICA DOCENTE

SOUZA, Henry R. de¹

Universidade do estado de Santa Catarina – UDESC

SCHAMBECK, Regina Finck²

Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: Este é um recorte da investigação sobre os processos metodológicos de ensino coletivo de bateria e percussão em um curso de bacharelado em música popular. O trabalho identificou e descreveu tais processos, analisando as concepções de ensino de música do professor participante. Este foi um estudo de caso qualitativo usando a observação participativa com notas de campo e gravação das aulas, e entrevistas - uma não-estruturada, através da retro-informação do vídeo (LOIZOS, 2007) e outra, semi-estruturada, de diálogo sobre os pontos destacados na observação. O professor do caso investigado processa seu ensino coletivo através de um ambiente calmo e pessoal, combinando aulas individuais e coletivas, usando o repertório como fio condutor das atividades, os recursos disponíveis (salas, instrumentos e tecnologias), pautando-se em uma relação de ensino e aprendizagem dialogada. Da mesma forma, facilita e media os processos de ensino e aprendizagem com os alunos, de forma a construir os conhecimentos musicais através da criação, audição e execução, e usa o Grupo de Percussão como estratégia metodológica. O recorte ressalta o ambiente de aula favorável para o ensino e aprendizagem musical, e a importância da relação professor e alunos no ensino coletivo com esses instrumentos.

Palavras-chave: Ensino coletivo. Bateria e Percussão. Ambiente de aula.

Introdução

¹ E- mail: henrydrums@yahoo.com.

² E- mail: regina.finck@udesc.br

Esta comunicação é um recorte da dissertação de mestrado intitulada "Processos de Ensino Coletivo de Bateria e Percussão: reflexões sobre uma prática docente" (SOUZA, 2013), na qual apresentou-se os resultados de um estudo de caso qualitativo que, através de observações e entrevistas, buscou investigar os processos metodológicos de ensino coletivo usados por um professor desses instrumentos em um curso de bacharelado em música popular em uma instituição privada. O trabalho identificou e descreveu tais processos, analisando as concepções de ensino de música do professor participante.

A revisão de trabalhos acadêmicos com bateria e percussão demonstrou que o interesse na investigação com assuntos relacionados a esses instrumentos está em crescimento e que dentre os materiais avaliados apenas a pesquisa de Paiva (2004) tinha relação com bateria e o ensino coletivo. Nesse sentido, se fez pertinente a investigação dos processos metodológicos de ensino coletivo da bateria e percussão, dada a importância e interesse que esses instrumentos tem alcançado na educação musical.

Com relação ao ensino coletivo, buscou-se entender o seu histórico, bem como seus aspectos metodológicos, tais como: o estudo dirigido, o ambiente favorável, as características do professor, as essências do seu funcionamento, os aspectos motivacionais, e as suas vantagens e desvantagens (CRUVINEL, 2005; LYKE, 1996a e 1996b; GALINDO, 2000; HALLAM, 1998). Além disso, abordou-se questões relativas à combinação de aulas individuais e em grupo Mills (2007), de comunidades de prática (ANDRADE, 2011; WENGER, 1998, 2000 e 2006), dos estudos do pensamento do professor (BRAZ, 2007; SANDÍN ESTEBAN, 2010) e da prática reflexiva (PÉREZ GÓMEZ, 1997; SCHÖN, 2000). Esta revisão de literatura serviu de base para "o quê" e "como" observar em campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), assim como para a análise dos dados coletados.

Foram observadas e gravadas em vídeo as aulas das disciplinas de Instrumento Principal e de Grupos Musicais do primeiro, terceiro e quinto período do curso, além dos ensaios e apresentações do Grupo de Percussão. Após cada período de observação, notas de campo eram feitas, contendo fatos ocorridos, impressões e/ou apontamentos do pesquisador.

As entrevistas com o professor investigado buscaram conhecer seu ponto de vista sobre as práticas que exerceu em sala de aula. Elas ocorreram após as análises das observações, tendo duas orientações: uma mais livre, não-estruturada, de análise da atuação do professor investigado através da retro-informação do vídeo (LOIZOS, 2007), ou seja, na qual o professor analisou e comentou sua atuação sobre uma das aulas da disciplina de

Grupos Musicais; e outra, semi-estruturada, de diálogo sobre pontos de análise inicial da observação pelo pesquisador.

Os dados foram transcritos e analisados, gerando categorias de organização dos mesmos. Essas categorias foram confrontadas, trechos de vídeos foram reanalisados e, assim, as categorias foram confirmadas, refinadas e/ou descartadas através da redação de memorandos (CHARMAZ, 2009). A redação final com os resultados da investigação surgiu a partir da escrita e reescrita desses memorandos, levando-se em consideração as questões de pesquisa.

Este recorte apresenta resultados da observação e das entrevistas, com as devidas análises, acerca do ambiente de aula e a relação entre o professor e alunos.

O ambiente de aula

O professor investigado pareceu estabelecer com o grupo de alunos das disciplinas observadas um ambiente de aula favorável, pois manteve uma relação quase pessoal de convívio com eles. Isto se deu pela forma como ele conduziu as aulas e tratou os alunos, o que pareceu refletir também, no tratamento cordial, recíproco entre os alunos. Percebeu-se, assim, que o respeito e consideração que o professor demonstrou ter com os alunos, foram absorvidos e retribuídos da mesma maneira pelos alunos.

Na entrevista, ao assistir o vídeo da aula com sua atuação, o professor investigado também destacou o ambiente de aula.

Professor- Me chamou atenção [...], vendo assim eu não imagino porque parece que eu sou mais “pilhadão” lá na hora, mas é um jeito meio calmo. A galera demorando pra arrumar as coisas e começa a conversar sobre outros assuntos. Então, realmente é uma aula bem extensa e acontecem várias coisas. Permite até, digamos isso, ter uma calma, tranquilidade. Mas me chamou um pouco a atenção, achei até demais do que eu imaginava que era, falando, assim, da minha atitude. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Evidencia-se nesta fala, da mesma forma como foi constatada nas observações, a importância do ambiente de estudo que, na perspectiva do ensino coletivo, deve ser favorável à livre expressão dos alunos para que se obtenha um maior aprendizado musical (CRUVINEL, 2001 apud CRUVINEL, 2005).

Outro ponto desta fala se relaciona à reflexão sobre a ação, como destaca Schön:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído

para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade ou podemos fazer uma pausa no meio da ação [...] para “parar e pensar” (SCHÖN, 2000, p.32).

Assim, após o período da ação, em que o professor investigado está sem a pressão do momento e por meio da retro-informação do vídeo gravado de seu trabalho em aula, ele pôde refletir sobre o ocorrido e, no caso, chegar à conclusões inesperadas, ou seja, que suas impressões sobre o ambiente, no momento da ação e de análise, podem ser diferentes daquelas identificadas como algo característico da sua ação pedagógica.

Ao comentar sobre o ambiente da aula, o professor evidencia como vê sua relação com os alunos:

P- [...] Também me chamou a atenção, o lance de envolvimento deles, da relação [entre os alunos]. Essa coisa do clima assim, já sabia que era um clima legal e realmente é uma coisa meio natural. Eu primo um pouco por isso, de não ter uma relação de cima pra baixo. Tudo bem que o professor tem um papel diferente do aluno. Mas eu tento ter uma relação de igual para igual, de cada um cumprir seu papel. Eu cumprir o meu como professor e eles cumprirem o deles como alunos, mas todo mundo é ser humano, pessoa, amigo, profissional. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

O “clima legal” de sala de aula evidencia a relação pessoal, de afetividade entre professor e alunos. Cria um ambiente favorável, de respeito, que fomenta o envolvimento e a aprendizagem em grupo. A “relação de igual para igual” que o professor “prima”, vem ao encontro da relação de respeito observada entre ele e os alunos, que como consequência faz os alunos respeitarem uns aos outros, conforme já relatado. Ao adotar conteúdos e procedimentos de acordo com às necessidades e características de cada educando o professor motiva-os para uma aprendizagem significativa (GREEN, 2008; MONTANDON, 1995).

O professor está trabalhando com um dos alunos, quando outro chega para a aula. O professor o cumprimenta, perguntando se estava tudo bem. Aluno responde que estava tudo mais ou menos. Explica que se envolveu em um acidente de carro no fim de semana anterior. Aluno entrega sua ficha de estudo. Professor vê com aluno o tema para a avaliação da próxima aula. Aluno pega instrumento, mas sai da sala. Alguns minutos da aula decorrem sem muita atividade. Ao voltar, o aluno fala de seu problema pessoal com a família. Professor escuta e aconselha para o aluno “esfriar a cabeça”, ir conversar com a família pessoalmente. Professor pergunta das atividades do aluno para o dia e o aconselha a descansar para se preparar para tais atividades (Notas de Campo da aula de Instrumento Principal do dia 09/04/2012).

O professor também demonstrou facilidade em equilibrar tensões, pois, ao perceber a dificuldade que um aluno tinha em conduzir os estudos ou mesmo com situações pessoais, compartilhadas em sala de aula, tentou sempre contornar e motivar, como no caso relatado na transcrição acima. Pareceram claras as ações motivacionais dirigidas ao aluno para a *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

objetividade e o equilíbrio emocional, visando organizar os estudos e as dificuldades da vida pessoal. Moraes (1995 apud CRUVINEL, 2005) destaca que o ambiente receptivo à autoexpressão e ao aprendizado pode ser criado pelo professor por meio de atitudes como encorajamento, mediação, abertura e alívio de tensões.

Cruvinel (2005) afirma que um professor, ao criar um ambiente lúdico e encorajador, no qual relações de confiança por meio da afetividade são estabelecidas, o grupo desenvolveria hábitos como cooperação, companheirismo, solidariedade, respeito ao próximo, tolerância, disciplina e organização, além de levar os alunos ao autoconhecimento, à autonomia, à segurança e à melhoria da autoestima. O relato acima, assim como a relação observada entre professor e alunos e entre alunos, parece evidenciar as ideias da autora.

Considerações Finais

O professor de bateria e percussão investigado processou seu ensino superior em grupo por meio da manutenção de um ambiente calmo e pessoal; combinando aulas individuais e coletivas, independente da disciplina ministrada; usando o repertório como fio condutor das atividades; e usando os recursos disponíveis (salas, instrumentos e tecnologias). Sua metodologia se pautou em uma relação de ensino e aprendizagem dialogada conduzindo os alunos a uma construção de conhecimentos musicais por meio da criação, audição e execução. Usou o Grupo de Percussão como estratégia metodológica.

Um dos fatores mais significativos evidenciados ao longo da pesquisa foi, sem dúvida, o ambiente de aula e a importância da relação professor e alunos. Acredita-se que o envolvimento do grupo investigado se deu pelo ambiente favorável que o professor estabeleceu, que os socializa, fazendo-os se expressar livremente, compartilhar informações, técnicas de instrumentos, repertório e o uso de tecnologias.

Referências

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática**. Florianópolis, 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Música). UDESC.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. In: **Contrapontos**, v. 7 n° 2. Itajaí, maio-agosto, 2007, p. 365-380.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. ICBC: Goiânia, 2005.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a construção de um método**. São Paulo, 2000. 180f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes). USP.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. Hampshire, Ashgate, 2008.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching**. Oxford: Heinemann, 1998.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (4ª. Ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 2007, p.137-155.

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

LYKE, James. The Adult in a College Piano Lab. In: LYKE, James; ENOCH, Yvonne; HAYDON, Geoffrey (Org.). **Creative Piano Teaching**. 3ª Ed. Stipes Publishing: Illinois, 1996a, p. 415-422.

_____. Modes of Instruction: private, group or both? In: LYKE, James; ENOCH, Yvonne; HAYDON, Geoffrey (Org.). **Creative Piano Teaching**. 3ª Ed. Stipes Publishing: Illinois, 1996b, p. 29-36.

MILLS, Janet. **Instrumental teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. In: **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, ano VII, v. 11, nov., 1995, p. 67-79.

PAIVA, Rodrigo G.. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**. Campinas, 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Música). UNICAMP.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.93-114.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHÖN, Donald A.. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Henry R.. **Processos de ensino coletivo de bateria e percussão**: reflexões sobre uma prática docente. Florianópolis, 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Música). UDESC.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization** v. 7, 2000, pp. 225-246.

_____. **Communities of practice**: a brief introduction. Jun/2006. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/> Acesso em 22 de março de 2010.

ENSINANDO A HISTÓRIA POR MEIO DA MÚSICA: VAMOS CANTAR E APRENDER

LOPES, Guilherme Augusto Hilário¹

Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

LOPES, Tairine Gabriela Pereira²

Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

VAZ , Natália Carolina de Oliveira³

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Resumo: A presente pesquisa discorre sobre a importância da utilização da música no ensino da disciplina de história. O objetivo geral é demonstrar a possibilidade de aplicabilidade das didáticas de ensino ao processo de ensino e aprendizagem por meio da música. Além de ressaltar a utilidade da música como instrumento de linguagem para transmitir o conhecimento. O objetivo secundário é demonstrar alternativas para o ensino da história por meio da música, ao problematizar o papel do educador como transformador social. Assim, traz reflexões através de concepções sobre a sua importância. Também discute acerca do perfil do professor historiador que vai além da própria história mutável e não dogmática. Aborda de forma breve parte da identidade cultural por meio da música como um instrumento de ensino. A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica que trata das diferentes dinâmicas do ensino, traz reflexões sobre os significados da música, da cultura e do ensino de História. A pesquisa demonstrou preliminarmente que essa utilização compõe parte da memória cultural da história. Os resultados são oriundos de práticas da docência experimentais e mandamento. Essas vivências são expostas com observância da dicotomia entre as afirmações teóricas e práticas da realidade da educação brasileira.

Palavras-chave: Música. Educação. História. Lúdico.

A música e o lúdico

¹ E-mail: guilherme.kxopa@hotmail.com

² E-mail: tairinegabrielaa@gmail.com

³ E-mail: natihvaz@gmail.com

A música é uma das mais acessíveis expressões artísticas, concomitantemente é também uma das mais aceitas e presentes no cotidiano da sociedade. Desta forma, definida como arte, sendo uma atividade do homem, a música cria vínculo com quem a escuta, traz sensações e emoções, transmite opiniões, ideias, é poesia e conta histórias. Por vezes, ela pode gerar prazer, satisfação e conforto, pode fazer refletir ou gerar questionamentos de certos ouvintes. Portanto, como criação do homem, a música é cultura, e a cultura se desenvolve através de símbolos e dos significados partilhados por um determinado grupo (LARAIA, 1989).

Neste sentido, ela pode ser utilizada como instrumento lúdico. Como aponta Negrine (1994, p. 19), observamos o seguinte significado à aprendizagem:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança, e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Em termos gerais, quando a música for elaborada e contextualizada dentro do ambiente de ensino e aprendizagem, pode-se usa-la para memorizar fatos, para contextualizar uma época e até mesmo para aproximar o conteúdo da realidade dos próprios estudantes.

Tendo em vista que o ensino de História engloba não somente a economia e a política, mas também a cultura, religião e as expressões artísticas de um povo, o professor desta disciplina tem nas mãos o poder de propiciar aos seus alunos um conhecimento amplo, que vai além dos livros. Utilizar as artes visuais, o cinema, o teatro nas aulas pode proporcionar um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem. **A música também pode ser utilizada com esse fim, se for apresentada com responsabilidade pelo professor** (GOÊS, 2011, p.2, grifo nosso).

Desta maneira, no ensino da história por meio da música, através de paródias, composições, interpretações de letras já existentes, entre outras atividades, torna-se possível perceber outra forma de narrativa aos fatos históricos. Ainda sobre isso, podemos afirmar que dar privilégio a linguagem musical ao trabalhar música na disciplina de História, não cria somente um método didático benéfico, que é espontaneamente prazeroso e motivador, mas também reconhece a música como uma experiência cotidiana na vida do ser humano (FISCHER, 1976, apud DAVID, 2004).

O desenvolver da música em sala de aula traz aos alunos não somente a exposição dos conhecimentos, mas possibilita também a internalização de seus significados, de forma mais prazerosa a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As variações de didáticas de ensino para atrair o educando a esses novos conhecimentos são defendidas por Vesentini (2001, p. 10) quando afirma que,

O bom professor deve adequar seu curso à realidade dos alunos. Realidade tanto local (a comunidade, o espaço de vivência e suas características) – nunca se deve esquecer que os estudos do meio constituem um dos mais importantes instrumentos da geografia escolar -, como também psicogenética, existencial, social e econômica. Se os educandos são fascinados pelos computadores, pela imagem no lugar da escrita, por jogos, então é interessante incorporar tudo isso na estratégia de ensino.

Já sobre a escolha da música como lúdico a ser proposto em sala de aula, vamos encontrar os seguintes esclarecimentos em Dohme (2009, p. 57-58),

[...] o uso da música como um meio de expressão, como um elemento que propicia momentos lúdicos e como este aspecto proporciona o desenvolvimento individual e o convívio em grupo. [...] não resta dúvida que este contato é uma forma de despertar, e poderá ser um instrumento para identificar o gosto pela música incentivando o seu estudo e aprimoramento, mas também é verdade que este uso da arte musical leva a experiências outras, como a sociabilização, desinibição, criatividade, descoberta e formação da autoestima [...].

Partindo destes pressupostos, a inclusão da música na sala de aula proposta por Negrine, não foi algo somente discutido, mas sim experimentado na docência. Interpretando e contextualizando uma sociedade de uma determinada época pelas suas músicas e expressões artísticas, trouxe a atenção dos educandos voltada aos conteúdos expostos.

Em uma aula ministrada por um dos autores deste trabalho, na Escola de Educação Básica Frei Godofredo para o 3º ano do Ensino Médio, em 2013, no município de Gaspar, foi realizado um seminário com a temática “Produção musical durante o período do Regime Civil Militar”. Nesta ocasião, ocorreram diversas apresentações, nestas, além dos alunos apresentarem o conteúdo histórico sobre o tema, alguns estudantes interpretaram letras de músicas para auxiliar na aprendizagem e fixação de conteúdo. As canções escolhidas por eles foram: “Cartomante” da Elis Regina, “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, “Alegria-alegria” e “É proibido proibir”⁴ de Caetano Veloso e “A Banda” de Chico Buarque.

⁴ Apresentação dos alunos da E.E.B Frei Godofredo gravaram a apresentação musical do grupo, arquivo de vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VaRMyRVpDNE&feature=youtu.be>
Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

Essa participação ativa das modificações causadas pelo uso da música, encontra respaldo na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) ao instante em que define como função do aprendizado o momento em que a criança se percebe como sujeito social e histórico.

Neste sentido, ao levar em conta as mais variadas possibilidades de ensino e aprendizagem, ao tratar das diversas possibilidades de interação entre docente e discente, deve-se considerar como instrumento de vínculo e transmissão de conhecimento, tanto a música, a melodia, quanto a letra da música. Assim, transformando o ambiente escolar, não em sua estrutura física, mas a forma com que o educando o observa, ganha-se em qualidade no ensino, e principalmente nas relações pessoais como afetividade, criticidade, autoestima e senso de participação em seu meio social, no qual o estudante desenvolve suas vivências nessa fase.

Instrumentos e alternativas para o ensino de história

Todo ser humano possui a capacidade de se apropriar do conhecimento. Isso porque o conhecimento não emana de algo ou alguém, o mesmo se encontra disperso por toda a sociedade (LOPES, 2016). Porém, a apropriação do conhecimento pode muitas vezes ser uma experiência tortuosa. Uma sala de aula, por exemplo, possui tudo para se tornar um ambiente desinteressante para o estudante que consegue observar somente uma porção de carteiras enfileiradas, a frente a um quadro onde serão repassados os conteúdos, a mesa do professor, e uma sequência de didáticas repetitivas, exaustantes e pouco motivadoras a um perfil jovem dinâmico, imediatista e ligado ao uso de tecnologias. De acordo com Martins (2005, p.60-61),

A prática pedagógica pouco foi alterada nos últimos anos – ou até mesmo no último século. O processo didático parece que ainda está fundamentado em uma relação de passividade e obediência por parte do aluno e de apropriação do saber – sem devida socialização – por parte do professor, o que o mantém como senhor do conhecimento e mero repetidor de conteúdos quase engessados. Se por um lado, as grandes transformações sociais produziram múltiplas linguagens comunicacionais, por outro lado a escola continua a mesma de muitos anos atrás. Há, nesse sentido, um esforço quase sobre-humano e bastante solitário por parte de muitos professores para tornar as suas aulas mais prazerosas e passíveis de atender a uma demanda estudantil composta por jovens e crianças com diferentes expectativas de vida.

Na tentativa de tornar as aulas mais atrativas, o professor deve se utilizar de técnicas diferenciadas, no sentido de viabilizar o acesso claro ao conhecimento, tais como: fotografias, relatos de vivência, documentos escritos, jornais, filmes, e a música, objeto central desde trabalho. Entretanto, muitos são os desafios para que o professor efetive mudanças na forma de ensinar.

As transformações no processo educativo exigem primeiramente compromisso e interesse do professor em inovar e romper com os métodos tradicionais de ensino. Martins (2005) ainda afirma que não é fácil promover esta mudança, uma vez que a formação do professor reproduz a lógica do “eu ensino e você aprende”. Ele considera que as culturas têm se transformado a partir das mudanças do modo de vida dos grupos sociais, porém a educação ainda se encontra encasteladas pelos muros escolares. Não obstante, ele conclui dizendo que o desafio da escola é romper com estas barreiras e permitir a penetração da cultura urbana na escola.

Quando utilizamos elementos da cultura local para trabalhar os conteúdos propostos, estes passam a ter sentido na vida dos alunos. Portanto, a música é um recurso importante para promover essa articulação. A didática como ciência e instrumento para prática pedagógica, sofreu várias transformações ao longo do tempo. Com as transformações que vem ocorrendo na sociedade é necessário buscar novas formas didáticas para cumprir o objetivo da educação que é transmitir conhecimento.

Existem várias definições para didática, Libâneo (2008, p.5), neste sentido, faz as seguintes considerações:

Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos, e formas organizativas da aula se relacionam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

De qualquer forma, essa aprendizagem significativa só ocorre quando o aluno se apropria do conhecimento e a partir desse, consegue intervir em sua realidade sócio histórica. Deste modo, ao usar a música como ponte para transmitir conhecimento em sala de aula, rompem-se algumas limitações e uma aula com inúmeros motivos para ser cansativa e maçante, acaba sendo substituída por uma aula rica em cultura, dinâmica e didática.

É necessário lembrar que a música deve ser vista como objeto de estudo interdisciplinar, e que, quando transmitimos qualquer coisa que seja através deste meio de aprendizagem, também elucidamos a importância singular da música e do ensino e

aprendizagem de música. Segundo Swanwick (2003) a educação musical acontece de modo plural, ou seja, o ensino da música pode ocorrer em escolas, universidades e ambientes não formais de educação. Portanto, podemos perceber que o processo de ensino aprendizagem podem ocorrer de muitas formas.

Também é válido ressaltar que através da interdisciplinaridade, a importância do ensino e aprendizagem de música nem sempre acontecem de maneira explícita. Porém, não quer dizer que não aconteça. Queiroz (2014, p.103) explica,

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical.

Em suma, a música possui características artísticas e culturais únicas, o que acaba por justificar sua importância, não somente sob a ótica da educação como método interdisciplinar de aprendizagem, mas no dia a dia das pessoas. A música é uma forma de expressão e por isso, uma das formas de representação social da realidade. Usá-la em sala de aula auxilia na quebra da rotina na qual os estudantes já estão desgastados, transforma o processo educativo e a escola em um ambiente mais agradável e acaba por romper de certa maneira com a burocratização do processo escolar.

Considerações finais

No ambiente de aprendizagem, o educador é incumbido de ensinar os alunos e formar cidadãos com senso crítico. Isso para que sejam ativos socialmente, protagonistas de suas próprias histórias, com responsabilidade social exercendo cidadania. No decorrer das dinâmicas que tinham a música/lúdica como uma das didáticas de ensino, a experiência prática já citada, trouxe aos educandos uma maior participação do coletivo. O conteúdo foi absorvido com mais facilidade e o efeito esperado referente ao aprendizado dos fatos históricos contextualizados por meio da música foi significativamente positivo.

Deste modo, fica claro o quanto importante se faz o uso da música de maneira interdisciplinar. Esta forma de aprendizagem deixa ainda mais ampla a função social da música, ao levar para a sala de aula diversidade cultural pensando nos diversos gêneros

musicais existentes, que auxiliam para que os alunos tenham novas formas de ver o mundo, ou para que se aproximem ainda mais da realidade na qual estão inseridos.

Por fim, em meio a tantas dificuldades que são encontradas na tentativa de romper os métodos tradicionais e convencionais de ensino, a música se apresenta como uma saída onde todos saem ganhando. Os professores tornam-se agentes transformadores no processo educativo e os estudantes, de forma criativa, tornam-se sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Referências

DAVID, Célia Maria. Música e ensino de História. In: Malatian, Teresa; David, Célia M. (Orgs.). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. **Ensino de História**. UNESP, Pró-reitoria de graduação. São Paulo, 2004, p. 121- 134.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GÓES, Priscila da Silva. A utilização da música nas aulas de história com os alunos do 8º ano. In: **Anais do V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011**.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Guilherme Augusto Hilário. **Os músicos da noite blumenauense: um estudo de caso**. 2016. 106 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/MO/2016/361930_1_1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

LUIZA, Bruna. **Vídeo de história**. 13 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VaRMyRVpDNE&feature=youtu.be>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **Cultura Popular Urbana e Educação: o que a Escola Tem a Ver com Isso?**. Rio de Janeiro: Nós da Escola. v. ano 3, n. 30, p. 24-25, 2005.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014. Disponível em: <

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio. Florianópolis: Cogen, 1998.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alesandri (org). **A Geografia em Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2001. 144p. p. 14-31.

SUBPROJETOS PIBID MÚSICA E INTERDISCIPLINAR: VIVÊNCIAS ENTRE ALUNOS DAS ESCOLAS E BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC

GUMS, Luana Moína¹

Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC

SCHAMBECK, Regina Finck²

Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender as contribuições dos subprojetos PIBID Música e Interdisciplinar da UDESC para a formação docente dos alunos do curso de Licenciatura em Música em 2015. Os dados foram coletados por meio da análise de relatórios dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e da realização de grupos focais. Nesse artigo são apresentados os resultados da seção que discute as vivências entre os bolsistas e os alunos das escolas atendidas pelos subprojetos. Constatou-se que os bolsistas valorizavam as vivências com os alunos, pois essas interações auxiliavam na criação de vínculos, o que influenciava o processo pedagógico adotado pelos bolsistas. Na proximidade com os alunos, os bolsistas encontravam caminhos mais efetivos para introduzir outras opiniões e perspectivas na realidade dos mesmos, colocando-os em contato com ideologias e culturas diferentes das suas próprias. Ainda, tais vivências contribuíram para a formação docente dos bolsistas, que entram em contato com o contexto escolar em um constante processo de reflexão.

¹ E-mail: luanamoina@hotmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Palavras-chave: Educação Musical. PIBID. Formação Inicial.

Introdução

Esse artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado intitulada: “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): contribuições para a formação docente na perspectiva de bolsistas de Licenciatura em Música da UDESC” realizada no Programa de Pós-Graduação em Música, subárea Educação Musical, na Universidade do Estado de Santa Catarina, em 2017.

O objetivo desse artigo é apresentar os dados relativos às vivências entre alunos e bolsistas de Iniciação à Docência que participaram em 2015 de dois subprojetos PIBID: Música e Interdisciplinar³. Os dados para a realização da pesquisa foram coletados por meio da análise de relatórios mensais e semestrais e da realização de dois grupos focais com os bolsistas dos subprojetos pesquisados. Foram escolhidos pseudônimos para os bolsistas de cada subprojeto: PIBID Música, Carlos e Bruno e PIBID Interdisciplinar, Alexandre e Augusto⁴.

Vivências entre alunos das escolas e bolsistas ID

De acordo com Claudia Cardoso (2007) a palavra vivência, etimologicamente, deriva do grego *viventia*, que significa “o fato de ter vida”. A autora expõe que as ditas vivências, nesta perspectiva, são construídas de modo processual e multifacetado, perpassando conteúdos relacionados à percepção, reflexão, lembrança, imaginação e fantasia. A importância das vivências, para a autora, reside na constituição da subjetividade do homem, sendo então um elemento fundamental do ser humano na sua estruturação do mundo. Nóvoa (2011) destaca a necessidade de valorizar o caráter pessoal e humano das profissões educativas. Segundo o autor, não seria possível separar a pessoa do professor, ou vice-versa. Desta forma, o autor coloca a necessidade de se criar “uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade.” (NÓVOA, 2011, p. 69). Observando o valor que o autor atribui à personalidade dos profissionais, torna-se então significativo analisar as

³ No subprojeto PIBID Interdisciplinar participavam bolsistas das licenciaturas das seguintes áreas: História, Geografia, Pedagogia, Artes Visuais e Música. O foco da pesquisa foi na perspectiva dos bolsistas de Música.

⁴ Os bolsistas citados não caracterizam a quantidade total de bolsistas pesquisados, mas sim os que aparecem na seção “Vivências com os alunos” da dissertação.

chamadas vivências no âmbito dos subprojetos PIBID, de forma a compreender seu papel na formação dos bolsistas ID.

Nesta perspectiva, as vivências serão tomadas como sendo aqueles momentos de intensa troca de experiências em que os bolsistas vão constituindo suas práticas, vendo, criando, testando, avaliando, reforçando ou desistindo das atividades. De fato, Cardoso (2007) explica que para que a pessoa vivencie algo é fundamental a comunicação, diálogo ou conexão com seu mundo em volta.

As falas dos bolsistas apontaram para questões referentes ao relacionamento com os alunos na escola. Tais falas evidenciaram, inicialmente, uma preocupação em construir uma relação próxima e aberta com os alunos, criando a possibilidade de troca de experiências. Sobre esse assunto, Alexandre comenta sobre sua abordagem nas oficinas de violão: “Eu tenho evitado focar apenas na música, sempre tento conversar com os alunos ao final da aula sobre assuntos diversos. ” (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, setembro 2015). Nota-se que o bolsista buscava uma aproximação com os alunos, trazendo para as aulas assuntos referentes ao cotidiano e do interesse dos mesmos. Pelos relatórios pode-se perceber que essa abordagem o ajudou a desenvolver o relacionamento entre aluno e professor, possibilitando conversas sobre “as pretensões que cada aluno tinha para sua vida, vestibular, carreiras, salários e mercado de trabalho. ” (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, outubro 2015).

Augusto também relata momentos de conversa com os alunos durante as oficinas de violão. Por exemplo, durante atividades de composição ocorriam discussões com o grupo sobre construção de músicas, inspiração, gosto musical e plágio. Também durante essas discussões questionamentos feitos por ele foram compartilhados com os alunos:

O que é inspiração? Ela existe? Inspiração é o mesmo que ideia? Existem técnicas para escrever uma música? Podemos começar uma música com a letra de outra? Alguém consegue escrever sobre algo que não está sentindo? É preciso rimar? Refletimos bastante e lembramos algumas músicas do gosto dos alunos. Falamos sobre as letras dessas músicas e em pouco tempo surgiram canções sobre amor romântico, sobre a escola, sobre a vida e sobre sonhos dentro dos mais variados estilos. Desses trechos iniciais tivemos ideias para o desenvolvimento das canções e falamos sobre o cuidado de manter a coerência e sobre a diferença entre referência e plágio. (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, julho 2015).

Assim como foi descrito por Alexandre, para Augusto esses momentos de conversa com os alunos eram essenciais durante as oficinas porque estreitavam a relação bolsista – aluno. Nesse sentido, a introdução de conversas e informalidade nas aulas permitiu aos

bolsistas ID momentos de interação extraclasse com os alunos, uma vez que vínculos de confiança foram estabelecidos em aula. Augusto menciona, por exemplo, que ele era procurado pelos alunos em momentos distintos ao das aulas da oficina para “tocar música juntos” no pátio da escola. Esses momentos foram denominados por ele como “roda de violão”. Ali o bolsista tocava as músicas que os alunos pediam, conversando sobre elas e sobre outros assuntos. Augusto reflete sobre isso, colocando que “este momento parece fazer com que os presentes, principalmente os adolescentes, prestem atenção ao que está sendo cantado e conversem mais abertamente sobre seus pensamentos e anseios. ” (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, abril 2015). Augusto então percebe, nesses momentos informais de interação, “[...] um espaço para realizar uma atividade significativa com os adolescentes e despertar seus interesses para outros gêneros musicais e também para conhecer outras culturas.” (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, abril 2015). O bolsista Bruno, do PIBID Música, também comenta a respeito destes momentos de interação extraclasse. Ele expõe:

Eu acho que isso se constrói com o tempo, de tu conviver com eles na escola também, até geralmente a gente chega mais cedo pra organizar a aula, daí esse horário é o horário do recreio, aí já vê eles, a gente se cumprimenta, conversa pergunta como é que tá e tal. Acho que isso é legal a gente convive com eles não só dentro da sala de aula, no recreio, quando eles tão saindo (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Pode-se observar que os bolsistas notam que estes momentos fora da sala de aula podem ser importantes no processo de conhecer os estudantes, fornecendo a eles uma compreensão mais profunda da realidade dos alunos, inclusive suas preferências e inclinações. Essas interações, como colocou Augusto, possibilitam ainda ao bolsista trazer um pouco de suas experiências e opiniões para o contexto dos alunos, em um ambiente de troca e vivências. Esse tipo de aproximação dá margem, então, para atividades mais efetivas e de valor para o processo pedagógico de forma geral.

Os relatos mostram, entretanto, que o processo de se tornar mais próximo dos alunos é gradual. O bolsista Bruno, do PIBID Música, comenta:

[...] a minha relação foi melhorando muito de acordo com o tempo, que eu fui criando mais intimidade. Nessa turma do sexto ano mesmo eu tô desde 2014 quando eles eram quarto ano ainda e agora eu tô numa turma de quinto ano também que eu já conhecia porque eu convivia por ali (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

O bolsista Bruno aponta que, para atingir o estágio de intimidade que o mesmo possuía com os alunos, foi necessário um longo tempo de exposição e convivência com os mesmos. Percebe-se aqui a importância da continuidade dos bolsistas ID nos subprojetos por um tempo mais prolongado, auxiliando a estruturação de vínculos com os alunos e com a escola a que estavam vinculados. Os alunos passam a conhecer os bolsistas, gerando confiança no contato com os mesmos. Por outro lado, os bolsistas passam a conhecer as preferências dos alunos, podendo direcionar as aulas, planejamentos e conversas para situações mais específicas. Outro fator é abordado pelos bolsistas no que diz respeito a seu vínculo com a escola é o caráter de ‘recreador’ a eles atribuído. Carlos relata:

[...] eu percebo que pelo fato de nós sermos da área da Música nós somos percebidos lá de uma maneira bem diferente dos demais professores né, porque o ensino é totalmente diferente né, eles não são avaliados e cobrados da mesma forma. Então eu acredito que eles nos veem mais como recreadores do que professores. (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

O bolsista identifica que o papel da música na escola é visto pelos alunos de uma perspectiva menos formal que as outras disciplinas, como um momento recreativo. Ele atribui essa visão ao formato diverso que aulas de música possuem em relação às outras matérias, tanto na perspectiva pedagógica quanto em sua colocação na grade de horários da escola. O fato de as aulas de música serem encaradas dessa maneira pelos alunos auxiliava, como foi visto, na criação de uma relação mais próxima com os alunos, e em um ambiente mais criativo para os estudantes. Por outro lado, essa perspectiva pode gerar certa desatenção ou descaso com as aulas, que não teriam a mesma importância que as outras disciplinas. Essa tendência foi identificada também pelo bolsista Bruno. Ele relata:

[...] pra mim o mais difícil da escola é a indisciplina nas aulas e tal. Não sei, talvez por eles também não terem, alguns ali, aulas de música, eles não compreenderem muito bem o que acontece, alguma coisa assim. E também por ser uma matéria dentro da aula de Artes, não ser uma disciplina oficial⁵, digamos assim (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Essa questão do comportamento em sala de aula é abordada por bolsistas de ambos os subprojetos. Os relatórios e falas relatam problemas envolvendo euforia, timidez, desinteresse e desatenção em sala. Alexandre, por exemplo, aponta:

⁵ Na rede estadual de educação de Santa Catarina a música é considerada conteúdo de Artes. Na escola, polo do subprojeto Música, a formação do professor de Artes é Licenciatura em Teatro.
Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

Normalmente as turmas de quarta-feira, em especial no turno matutino, são as turmas mais difíceis, poucos realmente têm interesse nas aulas e se esforçam para participar, mas devido ao desinteresse dos colegas e a perturbação por eles praticada essa minoria de alunos interessados acaba sendo prejudicada. (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, setembro 2015).

Problemas de indisciplina ou desinteresse dos alunos tendem a existir em qualquer sala de aula. Mesmo em um mesmo contexto, gostos musicais e preferências variam entre os indivíduos. Nóvoa aponta que existe uma desvalorização geral do ambiente da sala de aula, fortalecendo os problemas de desinteresse dos alunos pela escola:

Hoje, para muitos alunos, a escola não tem qualquer sentido, nem representa um projeto no qual eles próprios ou as suas famílias sintam que vale a pena investir. A pedagogia, habituada a lidar com as questões da motivação num quadro de adesão à ideia de escola, fica desarmada perante estes alunos. Já não estamos apenas face a um desafio de diferenciar na homogeneidade mas de construir uma pedagogia que valorize a diversidade (NÓVOA, 2011, p. 41).

Como o autor expõe, a desvalorização da escola torna a atuação de seus agentes ainda mais complexa, devido a fatores que envolvem toda a perspectiva comunitária a respeito do ensino. O fato de os bolsistas compreenderem esta realidade no ambiente escolar, que não é apenas da matéria música, já os deixava conscientes deste impasse e os prepara, de certa maneira, para futuras atuações profissionais.

De fato, esse tipo de impasse nas aulas de música pode interferir no relacionamento com os alunos no ambiente escolar. É destacado neste ponto o episódio relatado por Carlos e Bruno, onde uma das músicas utilizadas em aula gerou conflitos de ordem religiosa com alguns alunos e suas famílias:

Carlos: e daí a música ainda tinha origem africana e falava de algumas divindades né, como Oxum, Oxumaré e etc. e tal, “Filhos de Gandhi” a música. E eles chegaram em casa cantando e os pais foram para escola ensandecidos, queriam reunião, levaram polícia.

Bruno: dois deles mandaram cartas, mandaram cartinhas (Grupo focal Carlos e Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

O acontecido acabou por influenciar, posteriormente, o trabalho em aula e o contato com estes alunos na escola. Segundo Carlos, ocorreu que “alguns nos olham um pouco como os responsáveis por esses, alguns alunos, né. Então eles meio que se esquivam, ficam por baixo.” (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016). Bruno complementa “[...]teve um tempo que daí umas três, quatro pessoas não participavam [da aula de música], ou ficavam no canto da sala só olhando a apresentação, outras saíam [...] ficou um tempo

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

até, até hoje, tem duas que ficam meio, assim, ainda.” (Grupo focal Bruno - PIBID Música, agosto 2016). Para os bolsistas a situação era ainda mais delicada devido a crença religiosa das famílias. Bruno e Carlos acreditam que as crianças, no primeiro contato com a canção, não a encararam de forma intolerante. Entretanto, aqueles pais, após saberem da atividade e o teor da letra, condenaram a sua prática e proibiram a participação de seus filhos na atividade de música que estava sendo realizada.

Como se notou, os conflitos descritos pelos bolsistas interferiram no ambiente de sala de aula e no processo pedagógico. Esse tipo de acontecimento, da mesma forma que a questão de como se encaram as aulas de música na escola expõe, previamente, os bolsistas a situações que, certamente, terão que administrar como professores. Nóvoa aponta que a inserção na realidade escolar é uma ferramenta de formação inicial necessária, pois “as situações em que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Considerações finais

De modo geral, foi observado que os bolsistas valorizam uma relação mais próxima com os estudantes, com momentos de conversa extraclasse e com aulas que tivessem abertura para os mesmos se expressarem. Os bolsistas apontaram que esse tipo de abordagem suscitava diálogos e aprofundava a experiência do aprendizado em ‘ser professor’, ou seja, vão constituindo suas práticas, vendo, criando, testando, avaliando, reforçando ou desistindo das atividades tal qual apontado por Cardoso (2007). Pode-se observar, então, que a qualidade da relação com os alunos, assim como com os outros participantes dos subprojetos, influencia todo o processo pedagógico dos bolsistas, pois fornece perspectivas sobre a realidade e os desejos dos estudantes, em uma inserção concreta aos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, os bolsistas encontraram nesta proximidade com os alunos caminhos mais efetivos para introduzir outras opiniões e perspectivas na realidade dos mesmos, colocando-os em contato com ideologias e culturas diferentes das suas próprias. De fato, os bolsistas entendem que este aspecto é de grande importância para o trabalho de se tornar professor, como eles próprios descrevem em texto publicado sobre a experiência de atuação no PIBID em que fazem uma reflexão sobre o “papel do professor enquanto formador de

opinião, de gosto estético e de visões de mundo – seja ele um licenciando (futuro educador) ou um docente atuante profissionalmente.” (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015, p. 2). Assim, os bolsistas valorizam a relação com os alunos, pois veem na figura do professor um guia na busca dos estudantes por sua própria perspectiva e destacam a responsabilidade de se colocar como direcionador da busca ao conhecimento.

Viu-se também que os bolsistas ID já observam situações onde o fato de ministrarem aulas de música pode criar impasses na relação interpessoal com os alunos. Tanto a questão de a aula de música ser vista como um momento recreativo, quanto o episódio envolvendo a intolerância religiosa, geraram desafios que interferiram no relacionamento com os alunos, em sala e fora dela. Vale adicionar aqui também os problemas com indisciplina e desinteresse identificados pelos bolsistas ID, que afetaram os relacionamentos entre o grupo e o processo pedagógico em construção.

Finalmente, vale destacar que os subprojetos PIBID e a atuação dos bolsistas ID são permeadas pelas vivências entre os indivíduos que convivem e trabalham na escola. Essas vivências contribuem diretamente para o processo formativo dos bolsistas ID, que entram em contato com o contexto escolar em um constante processo de reflexão coletiva.

Referências

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Tempos de trabalho, tempos de não trabalho:** vivências cotidianas de trabalhadores. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo e à École Doctorale da Universidade de Paris-8, São Paulo, 2007.

MÜLLER, Vânia Beatriz; BOSCATO, Arthur; SILVA, Pedro Henrique de O. da. **Da performance musical ao pensamento crítico: uma experiência no PIBID música UDESC.** Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/foruns/docs/DA%20PERFORMANCE%20MUSICAL%20AO%20PENSAMENTO%20CR%3%8DTICO%20uma%20experi%C3%AAncia%20no%20PIBID%20M%C3%BAlica%20UDESC.docx>> Acesso em: 27 fev 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9 – 33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>> Acesso em: 8 out. 2014.

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

PROCESSOS DE ENSINO DE VIOLÃO EM ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOIS PROFESSORES

ULLER, Andrei Jan Hoffmann¹

Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC

SCHAMBECK, Regina Finck²

Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC

Resumo: Este texto é um recorte de minha pesquisa de mestrado defendida em 2012, na qual investiguei os processos de ensino de violão de dois professores em duas escolas livres de música no município de Blumenau, estado de Santa Catarina. Procurou-se, também, investigar como esses professores avaliam a sua própria atuação pedagógica. A bibliografia utilizada esteve embasada em textos que abrangem educação musical através do ensino do violão e, como referencial teórico, as concepções do professor de instrumento e relações professor-aluno a partir dos pressupostos de Hallam (1998), Lehmann, Sloboda e Woody (2007). A metodologia utilizada para este trabalho foi de caráter qualitativo através do estudo de caso. A investigação foi realizada com o apoio da reflexão sobre a ação proposta por Schön (2000). Para identificar os processos de ensino dos professores foram empregadas técnicas de pesquisa em duas etapas: questionários e observações de aulas gravadas em vídeo. A partir da análise, observa-se que cada professor utiliza diferentes formas de se relacionar com seus alunos. Assistir aos vídeos gravados, possibilitou aos professores uma reflexão sobre a ação e a revisão de alguns procedimentos utilizados nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: violão - processos de ensino – educação musical

¹ E-mail: andrei.hoffmannuller@usm.edu

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Introdução

O violão talvez por ser um instrumento de fácil aquisição (VIEIRA, 2009, p.109), se comparado ao piano, ao violino, ao saxofone, entre outros, determina a alta demanda por aulas observada em escolas livres. Existe produção acadêmica a respeito do estudo em educação musical com foco no violão (TOURINHO, 1995, 2001, 2003, 2004; QUEIROZ, 2000; CORRÊA, 2000, 2001, 2003, 2004; FIGUEIREDO; CRUVINEL, 2001; MACHADO; PINTO, 2002; VASCONCELOS, 2002; NAVEDA, 2003; TIAGO; PERDOMO, 2004; MACHADO, 2004; FIREMAN, 2006; VIEIRA, 2009), em que cada autor foca uma investigação específica. Além desta produção teórica, estão presentes na produção literária também os trabalhos de caráter não acadêmico, autores considerados consagrados tanto em sua experiência instrumental como pedagógica com violão (CARLEVARO, 1966, 1967, 1969, 1974, 1979; PINTO, 1978; TENNANT, 1995; QUINE, 1990; GLISE, 1997).

A respeito da formação de professor, professor de instrumento e suas relações professor-aluno, temos as investigações de (JORGENSEN, 2008; HENTSCKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; HALLAM, 1998) e sobre a prática reflexiva para a formação docente (ZEICHNER, 2008; ANDRÉ, 2009; LÜDKE, 2009; NÓVOA, 2009; SCHÖN, 2000). No entanto, trabalhos visando os processos de ensino de violão em escolas livres de música com a construção reflexiva das práticas pedagógicas dos próprios professores constituiu o tema explorado da dissertação.

O presente trabalho teve como objetivo investigar com maior profundidade como dois professores de violão atuam nas escolas livres de música no município de Blumenau e também as suas considerações a respeito de suas próprias práticas pedagógicas. Diante disto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: de que maneira o professor caracteriza o seu processo de ensino de violão a partir das análises de aulas gravadas através de vídeo?

O referencial teórico, metodologia e resultados serão apresentados a seguir buscando responder a questão e apresentar como os professores de violão ensinam e avaliam a sua própria prática pedagógica.

Referencial Teórico

O referencial teórico objetivou a intersecção de dois tópicos abrangentes: formação do professor e ensino do violão, resultando em seguida a exploração dos seguintes sub-tópicos: professor de instrumento, professor reflexivo, métodos de ensino de violão, ensino individual de violão, ensino coletivo de violão e repertório. Para o primeiro tópico foram utilizadas as investigações dos autores supracitados na introdução e sobre a prática reflexiva para a formação docente foram considerados autores que seguem a linha filosófica de Schön (2000). Para o segundo tópico foram considerados trabalhos de educação musical com tema violonístico e autores que produziram métodos específicos para o ensino e prática do violão, todos supracitados na introdução.

Os aspectos constituintes para a formação de um professor são diversos. Além da sua formação profissional através da obtenção de título, ou da sua formação através do estudo e domínio da prática instrumental, seus saberes podem estar relacionados aos conhecimentos adquiridos através de materiais escritos, tais como livros, artigos, métodos, jornais, dissertações, teses, da mesma forma associada a materiais não escritos, como assistir a palestras, seminários, *workshops*, oficinas, somando-se as experiências deste profissional ao longo de toda a vida (JORGENSEN, 2008, p.5).

Segundo Lehmann, Sloboda e Woody (2007), os professores considerados ótimos possuem habilidades específicas que são diferentes das de um *performer* (p.185). Esta evidência passa a ser uma das razões pelas quais nem todo excelente instrumentista é, consequentemente, um bom professor. De acordo com os autores, o processo de ensino sofre influências das relações que o professor estabelece com o estudante, existindo dois modelos genéricos a respeito da relação professor/estudante: mestre-aprendiz e mentor-amigo. O primeiro refere-se aos professores que demonstram suas habilidades e suas experiências profissionais ao estudante. Nesta relação, a comunicação é caracterizada com direcionamento do professor para o estudante. Este modelo, frequentemente, resulta em uma cópia direta pelo aluno do professor. O segundo modelo caracteriza-se por uma grande comunicação entre professor e aluno. Neste caso, a relação fica estabelecida em dois sentidos, ou seja, do professor para o estudante ou do estudante para o professor. O professor procura facilitar as experimentações musicais do estudante e oferecer ideias musicais a

serem avaliadas pelo mesmo. Este modelo faz com que o professor atenha-se, com mais frequência, às necessidades do estudante (p.187).

Schön afirma que, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, é possível fazer uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Essas descrições dependendo da linguagem utilizada serão de diferentes tipos. O autor propõe duas formas de reflexão: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação. A primeira corresponde ao ato de refletir após a ação ter ocorrido, o que, segundo Schön, é o modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. E esta reflexão pode ocorrer após o fato, em outro ambiente ou fazendo-se pausas no meio da ação que consiste no parar e pensar. A segunda forma de reflexão dá-se quando a reflexão ocorre no meio da ação, sem interrompê-la.

O surgimento da correção de problemas e das surpresas desagradáveis são características que podem surgir durante a ação. Schön chama este processo de tentativa e erro, no entanto alerta: “[...] as tentativas não se relacionam aleatoriamente umas com as outras. A reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”. (SCHÖN, 2000, p.33). O autor descreve uma seqüência do processo que envolve a reflexão na ação.

Métodos de Ensino do Violão

Semelhante à constituição de nossa própria nação, em conformidade com Ballesté (2009) os métodos de violão no Brasil colônia foram, em sua maioria, de origem estrangeira. Esta importação dos métodos de violão fez com que muitos fossem traduzidos para a língua portuguesa. Sendo assim, o Brasil não só se caracterizou por certa “ausência” da cultura indígena como dominante na formação cultural do país, como evidenciado nas palavras seguintes: “A cultura indígena é considerada como irrelevante ou ausente porque os Ameríndios alegavam isolamento voluntária ou sua incapacidade de resistir à pedagogia colonial, particularmente a dos Jesuítas (BASTOS, 2005, p.214) (tradução minha)², mas também por uma ausência de publicações impressas originárias em terra brasileira.

Os quatro cadernos do violonista uruguaio Abel Carlevaro, publicados nos anos de 1966, 1967, 1969 e 1974, estão divididos por foco de desenvolvimento técnico. O violonista brasileiro Henrique Pinto, em seu método de iniciação ao violão, publicado em 1978, *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

descreve também os princípios iniciais para o aprendizado do instrumento. O método do violonista norte americano Scott Tennant, publicado em 1995, também aborda as suas considerações sobre a postura, ações da mão direita e esquerda. No entanto, o músico amplia alguns tópicos dedicando um capítulo para as técnicas do violão flamenco.

Hector Quine (1990) explana sua obra em fisiologia da técnica, postura, braço e mão direita, braço e mão esquerda, coordenação, técnicas da interpretação e prática. O *Classical Guitar Pedagogy*, de Anhony Glise (1997), é dividido em três livros, o primeiro considerando os princípios da técnica. O autor utiliza termos fisiológicos da mão para explicar as funções anatômicas. O segundo livro explica os princípios da pedagogia e o terceiro enfoca a musicalidade.

Ensino de Violão

Corrêa (2001) trata sobre o conceito de autoaprendizagem musical entre adolescentes através do violão. O seu trabalho esteve focado sobre como os adolescentes aprendem violão em ambiente extraescolar sem a presença de um professor. Em suas análises sobre atividades, movimentos e ações presentes na autoaprendizagem, Corrêa (2001) ressalta que o processo de tirar música abrange diferentes processos como a observação, a audição, a procura, a experimentação e a dedução.

Tourinho (2003) trata sobre a formação do professor para o ensino coletivo do instrumento. Segundo a autora, desde 1995 vem sendo estudada a formação de professores que possam lidar com a diversidade dos alunos em aulas de violão em grupo. O surgimento da necessidade de criar aulas coletivas para o ensino do instrumento resultou em modos diferentes de lidar com o ensino que vinha ocorrendo de forma tutorial. No entanto, apesar do crescimento a partir da segunda metade do séc. XX do ensino coletivo nas escolas especializadas e do maior interesse nesta forma de trabalhar, Tourinho afirma que prevalece o ensino tutorial. A forma de ensino coletivo não restringe o ensino individualizado, pois este também ocorre.

Repertório

O trabalho de Fireman (2006) investiga como ocorre a seleção de repertório em curso superior de violão. O autor categoriza cinco aspectos necessários para a seleção de um

repertório:

- Avaliar as condições atuais do estudante (técnicas, compreensão musical, necessidades emocionais);
- Estabelecer objetivos para o futuro (metas para o desenvolvimento do estudante);
- Determinar um conjunto de recursos conhecidos (conjunto de músicas, um compositor, um período e/ou outros de acordo como as metas estabelecidas);
- Avaliar aquela música que apresenta as características desejadas (uma peça que servirá de fundamento para atingir os objetivos e um plano de atividades para sua realização viável);
- Predizer os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido (possíveis resultados provenientes da escolha) (FIREMAN, 2006, p.567).

Metodologia

A metodologia utilizada para este trabalho foi de caráter qualitativo através do estudo de caso. Para Gillham (2000, p.16), o estudo de caso é um método que busca um entendimento interior dos participantes como indivíduos. Este método oferece dados em profundidade com declarações limitadas em representatividade. Além disso, o autor mostra como a técnica da entrevista pode estruturar-se, desde uma conversa natural e informal do cotidiano até um questionário estruturado com questões fechadas. De acordo com Gillham (2000) é interessante notar que uma simples conversa acaba por oferecer respostas à curiosidade do pesquisador, acrescentando que a conversa com perguntas não é algo anormal no dia-a-dia das pessoas.

Gerring (2007) sugere uma ampliação sobre a concepção do estudo de caso, apontando que o estudo de caso não limita o investigador somente a utilizar técnicas qualitativas, mas o próprio estudo de caso pode ser considerado também um “*quant* ou *qual*” e até mesmo uma combinação dos dois: “[...] não há razão que o trabalho de estudo de caso não possa acomodar modelos matemáticos formais, que podem ajudar a elucidar os parâmetros operativos relevantes com um caso dado”. (GERRING, 2007, p.10) (tradução minha)⁸. Argumentando uma analogia com a construção civil em relação aos métodos de *cross-case studies* e o estudo de caso, Gerring afirma que, para saber como uma casa é construída, o pesquisador pode optar por dois métodos: o primeiro em que observa um grande número de casas diferentes (*cross-case studies*) ou o segundo que observa somente uma casa específica (um caso). O autor sugere uma quebra de barreiras com a dicotomia *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

entre estes dois métodos, sendo que os dois podem se complementar: “[...] não há razão para que os resultados do estudo de caso não possam ser sintetizados com resultados ganhos da análise de *cross-case*, e vice-versa”. (GERRING, 2007, p.13) (tradução minha)⁹.

Para responder a questão da pesquisa foram empregadas as técnicas de questionário, registros das observações, gravações em vídeo das aulas e entrevistas semi-estruturadas. Os procedimentos empregados para a coleta de dados consistiram nas seguintes etapas: 1- Registro das aulas em um gravador de vídeo; 2- Observação e transcrição no papel pelo pesquisador dos principais conteúdos ministrados pelo professor; 3- Armazenamento da aula gravada para o computador portátil; 4- Edição de determinados trechos dos vídeos para posterior reprodução no *software Imovie*; 5- Elaboração do questionário; 6- Elaboração do roteiro para a reprodução dos vídeos; 7- Elaboração do roteiro da entrevista semi-estruturada gravada; 8- Reprodução dos trechos do vídeo no *software Imovie* e gravação das entrevistas semi-estruturadas através do *software Studio One Artist*; 9- Aplicação do roteiro da entrevista semi-estruturada a partir dos trechos do vídeo da aula previamente selecionados e editados para análise do professor.

Visando garantir o anonimato de participantes de pesquisa de acordo com Creswell (2007), o pesquisador determinou nomes fictícios para representar os locais, participantes investigados e alunos. Para identificar os processos de ensino dos professores Marcelo e Wallace foram empregadas técnicas de pesquisa em duas etapas. Na primeira etapa, foram realizados questionários para identificar o perfil dos professores e o contexto onde atuam. Na segunda etapa, foram observadas e gravadas, em vídeo, seis aulas. A partir dessas observações, o pesquisador elaborou um roteiro de entrevista semi-estruturada com o objetivo de identificar como esses dois professores de violão percebem as suas práticas pedagógicas a partir da reflexão depois da ação.

Entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada gravada foi a técnica escolhida, nesta pesquisa, focando alcançar respostas para as questões a respeito do conceito professor reflexivo. Esta técnica justifica-se devido aos possíveis resultados em evidências orais que ela pode propiciar. Freire e Cavazotti registram:

As evidências orais podem ser tão importantes como documentos de valor histórico quanto registros escritos, mesmo quando estes são oficiais, e podem conduzir o

pesquisador a revelar e a interpretar aspectos importantes que não poderiam ter sido obtidos através de outros meios. (FREIRE; CAVAZOTTI 2007, p.35).

Para Gillham (2000, p. 19), a entrevista semi-estruturada é uma técnica essencial para uma pesquisa em um mundo real e para o pesquisador que procura respostas elaboradas em profundidade. O autor alerta para o fato que uma entrevista desastrosa é aquela que segue rigidamente a sequencia das questões que estão decoradas na mente do pesquisador. O mesmo autor considera a reflexão como parte de uma entrevista e um aspecto importante para essa técnica de coleta de dados (GILLHAM, 2000, p.52).

Na entrevista semi-estruturada realizada com os dois professores, foram abordadas as questões relativas a cinco categorias principais:

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1. Percepções sobre o trecho gravado e reproduzido.	O professor apresenta suas considerações sobre a sua própria atuação e também do estudante ao assistir ao vídeo.
2. Reações com relação ao processo de assistir à própria aula.	O pesquisador demonstra suas concepções a respeito do participante sobre a categoria anterior.
3. Processos de aprendizagem dos alunos que poderiam modificar a metodologia adotada pelo professor para determinados conteúdos.	As considerações do professor em relação à aprendizagem do estudante como um aspecto relacionado com sua metodologia de ensino.
4. Autoavaliação de processo de ensino falho e autoavaliação de processo de ensino bem sucedido.	O professor apresenta a sua construção reflexiva a respeito de o seu próprio processo de ensino.
5. O vídeo como ferramenta pedagógica.	Considerações do professor a respeito do recurso gravador de vídeo como uma ferramenta de auxílio para a reflexão.

Tabela 01: Categorias estabelecidas para a entrevista semi-estruturada.

Resultados

Os apontamentos decorrentes desta pesquisa demonstraram variadas atitudes pedagógicas, envolvendo diretamente o conhecimento violonístico como a movimentação da mão direita com acordes, movimentação da mão direita sem acordes, movimentação da mão direita sem tocar as cordas, execuções melódicas, execuções harmônicas, performance junto com a estudante, performance simultaneamente à reprodução da canção, execução instrumental contando o pulso verbalmente, execução instrumental contando o pulso batendo o pé no chão.

Da mesma forma, foram demonstrados conhecimentos de outras áreas musicais, tais como a execução com o canto, somente o canto da letra da canção, somente o canto da *Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, v. 1, n.1, (2017)

melodia e canto de intervalos. Conhecimentos rítmicos e de regência como bater a célula rítmica com o pé, bater a célula rítmica com a mão na parte lateral do violão, subdivisão de figuras rítmicas, bater a pulsação do compasso com o pé, bater a pulsação do compasso com o polegar sobre o tampo harmônico ou a lateral do violão, reger e ditar o ritmo, reger a entrada da pulsação com a cabeça, e contar o compasso antecipadamente à entrada. Assim como, foi possível verificar diferentes interações entre professor-aluno durante as performances, entre elas o dedilhado [professor] + levada [aluno] ou vice-versa, dedilhado [professor] + dedilhado [aluno].

A reflexão sobre a ação do professor Marcelo em relação as suas ações pedagógicas apontam para diversos resultados, aprendendo a distinguir melhor o que faz de bom e ruim, observações sobre os elementos técnicos (pestanda, postura, digitação da mão esquerda, sonoridade e tipo de violão), afirmando que a sua formação no “violão clássico” contribui para suas atuações pedagógicas sobre elementos que considera como o alicerce da técnica violonística, elencando ainda outros elementos como afinação e aspectos musicais não específicos do violão como a intensidade da voz e o seu uso nas aulas.

A mudança na atitude pedagógica futura também foi evidenciada pelo professor Wallace, quando, em sua construção reflexiva, considerou que a duração do tempo para a estudante executar uma tarefa foi um fator importante. A reflexão sobre a ação do professor Wallace apresentou resultados que merecem menção, considerando que assistir aos vídeos, possibilitou-lhe constatar o que “deu certo” e o que “não deu certo” durante a aula, afetando, assim, a sua futura prática docente.

Observar as aulas e assistir aos vídeos também pode influenciar e modificar a forma de pensar sobre como ensinar violão. Acreditamos que observar as dificuldades, os acertos dos alunos contribui para que outros profissionais possam reviver situações de ensino aprendizagem desse instrumento, uma vez que as situações descritas refletem, de modo geral, o que se percebe em outras aulas de outros professores.

Esta pesquisa também pode oferecer novas indagações aos leitores. Neste sentido, podem surgir questões de pesquisa de caráter qualitativo no campo do ensino do violão. Algumas delas já podem ser propostas, visto que os professores investigados possuem formação em Licenciatura em Música. Este critério, apesar de, em um primeiro momento, não ter se constituído como pré-requisito para a escolha dos participantes, acabou por direcionar novas possibilidades de pesquisa, assim, investigar como são apresentados os processos de ensino de violão nas escolas livres de música por professores com formação de

bacharelado em violão. Esta questão poderia constituir um novo olhar sobre as práticas em sala de aula. Outras mais poderiam surgir tais como: quais as relações entre professor-aluno? Quais os conteúdos trabalhados? Quais são as considerações destes professores sobre as suas próprias atuações? Como resolvem questões didáticas específicas e se estas diferem, por exemplo, das práticas dos profissionais licenciados. Avaliamos que novas pesquisas, nesta área, sejam importantes para ajudar a compreender de forma científica os processos de ensino-aprendizagem do violão.

Referências

ANDRÉ, Marli D. A. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 01, n. 01, p. 41-556, ago./dez. 2009.

BALLESTÉ, Adriana Olinto. **Métodos de estudo para guitarra, viola e violão (ou viola francesa) editados em língua portuguesa.** Cadernos do Colóquio, No 1, 2009.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa.** Tradução: José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Caleb Farias Alves. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Nícolas Lehrer de Souza. **Tradição e Inovação no Estudo da Velocidade Escalar ao Violão.** Rio de Janeiro: Tese – Programa de Pós-Graduação em Música, CLA/UNIRIO, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. despacho do Ministro. Diário Oficial da União, Brasília, 12 fevereiro 2004.

CARLEVARO, Abel. **Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental.** Buenos Aires: Ed. Barry, 1979.

_____. **Serie didáctica para guitarra:** cuaderno no 1, Escalas Diatônicas. Buenos Aires. Barry, 1966.

_____. **Série didática para guitarra:** cuaderno no 2, Técnica de La mano Derecha. Buenos Aires. Barry, 1967.

_____. **Série didática para guitarra:** cuaderno no 3, Técnica de la Mano Izquierda. Buenos Aires. Barry, 1969.

_____. **Série didática para guitarra:** cuaderno n o 4, Técnica de la mano Izquierda. (conclusión). Buenos Aires. Barry, 1974.

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

CORRÊA, Marcos Kröning. A dinâmica da aprendizagem musical em grupo: um estudo dos processos e procedimentos nas práticas instrumentais - violão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, X, 2001, Uberlândia. **Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Uberlândia: ABEM, 2001.

CORRÊA, Marcos Kröning. O processo de criação e produção do Cd A Caminho do Meio: uma experiência transdisciplinar. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

DUCKLES, Vincent et. al. Musicology. In: The New Grove Dictionary of Music and Musicians. London: MacMillan, 2001. COSTA, Cristina Porto. **Contribuições da ergonomia à saúde do músico: considerações sobre a dimensão física do fazer musical**. Música Hodie. Vol. 5 n. 2 – 2005 p. 53-63

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto** / John. W. Creswell; Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

FIGUEIREDO, Eliane Leão, CRUVINEL, Flávia Maria. O ensino do violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, X, 2001, Uberlândia. **Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Uberlândia: ABEM, 2001.

FILHO, Othon Gomes da Rocha. **Minhas Primeiras Notas ao Violão, volume no1**. 23a edição. São Paulo: Irmãos Vitale, 1996.

FIREMAN, Milson Casado. O repertório na aula de violão: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. João Pessoa: ABEM, 2006.

FORMAN, George. (1999). Instant video revisiting: The video camera as a "tool of the mind" for young children. **Early Childhood Research & Practice [Online]**, 1(2). Available: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/forman.html> [2003, April 30].

FREIRE, Vanda Lima Bellard; CAVAZOTTI, André. **Pesquisa em Música: novas abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GERRING, John. **Case Study Research: Principles and Practices**. Cambridge University Press: 2007.

GILLHAM, Bill. **The research interview**. Continuum, London - New York, 2000.

GLISE, Anthony. **Classical Guitar Pedagogy: A Handbook for teachers**. Mel Bay Publications: 1997.

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching – a practice guide to better teaching and learning**. Oxford: Heinemann. 1998.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana M. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. 192 páginas. p. 175- 189.

JORGENSEN, Estelle R. **The art of teaching music**. Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press, 2008.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. **Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills**. Oxford; New York : Oxford University Press, 2007.

LÜDKE, Menga. **A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática**. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD- ROM.

MACHADO, André Campos, PINTO, Marília Mazzaro. Nove arranjos e adaptações de obras para o repertório de violão em grupo no curso técnico em instrumento do conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, Rio Grande do Norte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XI, 2002, Rio Grande do Norte. **Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Rio Grande do Norte: ABEM, 2002.

MARIANI, Silvana. **O Equilibrista das Seis Cordas**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MARTÍN, Juan. **El Arte Flamenco de La Guitarra**. United Music Publishers Ltd – 1978.

MATOS, Robson Barreto. **Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística**. 2009. Tese. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MAYER, Frederick. **História do Pensamento Educacional**. Tradução: Helena Maria Camacho, UFRJ. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lúcidio & MACHADO, Ana Maria Netto (org). **A bússola do escrever**. São Paulo. Florianópolis: Cortez e UFSC, 2006 p. 25-44.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. “Brazil”. In: **Continuum Encyclopaedia of Popular Music of World** (Vol.III – Caribbean and Latin America). John Shepherd, David Horn, Dave Laing (eds). London/ New York: Continuum, 2005, pp. 212-248.

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco de. Estratégias curriculares na Licenciatura em Violão: mediações, projetos coletivos e projetos pessoais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Florianópolis: ABEM, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. “Para uma re-significação da didática: Ciências da educação, pedagogia e didática, uma revisão conceitual, uma síntese provi- sória”. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Didática e formação de professores**: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão: Princípios Básicos e Elementares para Principiantes**. São Paulo: 1978.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão: Complemento ao iniciação ao violão**. São Paulo: 1978.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Música - área de concentração Educação Musical) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 2000, 90 p.

QUINE, Hector. **Guitar technique**. New York: Oxford University Press, 1990.

SÁ, Renato de. **211 levadas rítmicas: para violão e outros instrumentos de acompanhamento**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.

SADIE, Stanley; LATHAM, Alison. **Dicionário Grove de música: edição concisa**. Versão traduzida por Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. **Investigação colaborativa: ferramenta potencial para o desenvolvimento profissional do professor de instrumento**. In: Revista da Fundarte, Montenegro, ano 11, n.21, janeiro/junho 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Jusamara, CORRÊA, Marcos Kröning. Música e adolescência: práticas de aprendizagem musical em contexto extra-escolar. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, X, 2001, Uberlândia. **Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Uberlândia: ABEM, 2001.

TENNANT, Scott. **Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook**. Lakeside(Connecticut – EUA): Alfred publishing Co. 1995.

TIAGO, Roberta Alves; PERDOMO, Ana Paula Silva Aguiar. “Um cantinho, um violão...”: uma experiência com a abordagem sócio-cultural da educação musical e com o modelo (T)EC(L)A (Swanwick, 1979) no conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia - MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

TOURINHO, Ana Cristina da Gama dos Santos. A Formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Florianópolis: ABEM, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina da Gama dos Santos. Oficina de violão da escola de música da UFBA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

TOURINHO, A. C. G. S.. E-book de violão. In: **Formação de Professores para Ensino de Música a Distância** - ProLicen, 2007, Porto Alegre. www.caef.ufrgs.br/e-book/violao. Porto Alegre : UFRGS, 2007.
Disponível em: <[http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/release_0.6/index.php?caminho=Apresenta %C3%A7%C3%A3o](http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/release_0.6/index.php?caminho=Apresenta%C3%A7%C3%A3o)> Acesso em: 04 de junho de 2011.

VASCONCELOS, Marcos André Varela. Recursos idiomáticos em *scordatura* na criação de repertório para violão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XI, 2002, Rio Grande do Norte. **Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Rio Grande do Norte: ABEM, 2002.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2009.

ZEICHNER, Kennet M. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente**. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, no dia 30 de abril de 2008. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.103, pp. 535- 554. ISSN 0101-7330.

SABERES DOCENTES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gian Marco de Oliveira¹

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Regina Finck Schambeck²

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: Este texto faz parte da pesquisa de mestrado em andamento que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC. Neste artigo apresentam-se dados do projeto de pesquisa que tem por objetivo compreender como os professores do Projeto Musicalização Infantil (PMI) pensam e constroem suas práticas de ensino e aprendizagem em suas reuniões mensais, bem como seus processos formativos, saberes docentes e a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da investigação dos processos de desenvolvimento profissional. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa cujo método é o estudo de caso, adotando-se o grupo focal, a observação não participante e a análise documental como instrumentos de coleta e produção de dados. Farão parte do universo da pesquisa professores de música do PMI que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Blumenau – Santa Catarina. Acredita-se que o compartilhamento de saberes docentes entre os professores pode contribuir para seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, potencializar o atendimento às crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professores de Música. Saberes Docentes. Processos Formativos.

Introdução

O Projeto Musicalização Infantil (PMI) é integrado ao currículo da Educação Básica, Educação Infantil, de Blumenau – Santa Catarina. No ano de 2016 atendeu

¹ E-mail: giandeoliveira@hotmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

aproximadamente a 12 mil crianças de 0 a 6 anos, em 78 Centros de Educação Infantil (CEIs). Em 2017 o PMI completará doze anos de história. Conta com um grupo de quatorze professores, cuja titulação abrange desde profissionais em graduação a pós-graduados.

Uma das características de atuação do grupo participante da pesquisa é que o professor de música tem a oportunidade de se reunir periodicamente com outros professores da mesma área. Acredita-se que uma situação como essa pode favorecer, entre outros, a troca de experiências, a comparação de resultados entre práticas pedagógicas e o apoio entre profissionais através de uma abordagem construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993 apud MISUKAMI, 2013, p.41). Uma vez por mês, os professores do PMI realizam uma reunião de trabalho. Segundo a coordenação, a reunião tem como objetivo realizar repasses administrativos, pedagógicos, da Secretaria Municipal de Educação e tirar dúvidas.

A reunião de trabalho também abre espaço para troca de experiências entre professores. Além da reunião, há outras situações em que os profissionais podem trocar experiências: meio eletrônico, outros tipos de encontros, professores novatos que acompanham o trabalho de professores mais experientes. Por um determinado enfoque, a troca de experiências pode ser configurada enquanto compartilhamento de saberes docentes (TARDIF, 2014).

Assim, dada à diversidade das práticas de troca de experiências e buscando uma compreensão da importância que essa troca tem para os profissionais que atuam na educação infantil, procura-se responder a seguinte questão de pesquisa: Como professores de música do PMI atuantes na educação infantil pensam e constroem suas práticas de ensino em suas reuniões mensais, considerando seus saberes docentes e a natureza colaborativa das interações entre pares utilizadas na organização do trabalho pedagógico? Acredita-se que tanto o professor novato pode aprender com o mais experiente quanto vice-versa. Mas, como aprendem? Aprendem o quê? Que diferença isso faz para sua atuação profissional? Qual é a relação do profissional sobre seu próprio saber docente? Por conseguinte, como os professores do PMI se relacionam com seus saberes docentes? E num ambiente em que há troca de saberes entre professores, de que maneira isso acontece e com quais saberes?

Pretende-se, então, compreender como os professores do PMI pensam e constroem suas práticas de ensino e aprendizagem em suas reuniões mensais, bem como seus processos formativos, saberes docentes e a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da investigação dos processos de desenvolvimento profissional.

No trabalho realizado por Oliveira e Schambeck (2016), constatou-se, por meio de questionários, que os professores do PMI relataram necessitar de momentos aonde pudessem realizar mais troca de experiências. Os professores afirmaram que a troca de experiências era uma oportunidade de aprendizado profissional. Os dados mostraram que “59% afirmam que a troca de experiências contribui para o desenvolvimento do seu planejamento” (OLIVEIRA; SCHAMBECK, 2016, p. 19). Diante da importância dada pelos professores à troca de experiências em relação ao seu crescimento profissional, nasce o interesse em problematizar os saberes docentes envolvidos nesse processo, bem como a valorização de processos de desenvolvimento profissional, dos aspectos contextuais e organizacionais orientados em direção à mudança e a consideração das dimensões coletivas e individuais da atividade pedagógica. Nessa perspectiva, também interessa para essa pesquisa a construção de conhecimento sobre o ensino como um resultado de relação dialética entre o individual e o coletivo (MISUKAMI, 2013).

Com a problematização dos saberes docentes que integram um determinado grupo de educadores musicais é possível trazer à objetividade e à discussão processos que podem contribuir para a formação contínua desses profissionais.

Revisão de Literatura

Por meio da revisão de literatura, ainda em fase de ampliação, foram encontradas teses (4) e dissertações (18) com assuntos que se relacionam direta e indiretamente com o tema do projeto de pesquisa. Como critério de seleção, considerou-se o título, o resumo e as palavras-chave dos trabalhos. Como mecanismo de busca, utilizou-se o portal do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram usados os termos de pesquisa “música”, “educação infantil” e “saberes docentes”.

Quadro 1 – Dissertações

Autor (a), Ano.	Assuntos			
	Ensino de Música	Educação Infantil	Leis nº. 5692/71 e 9394/96	Ensino Fundamental
ANDRAUS, 2007.	Música na Educação Infantil	Formação de professores	Desenvolvimento profissional de professores	
ANTUNES, 2013.	Saberes docentes	Projetos Sociais	Professor de música	
ARAÚJO, 2016.	Ensino de música	Saberes e práticas docentes	Formação docente	

CAVALCANTI, 2014.	Saberes docentes	Educação musical	Educação inclusiva	Pedagogia Waldorf
EGG, 2016.	Educação Infantil	Educação musical	Formação vocal docente	Canto
GODOY, 2009.	Saberes	Competências	Educação musical	Música na escola pública
GOMES, 2011.	Educação infantil	Professor especialista em música	Concepções e práticas pedagógicas	
LUTZ, 2010.	Educação infantil	Educação musical	Perfis profissionais de professores	
MACEDO, 2015.	Musicalização infantil	Formação	Extensão	Interdisciplinaridade
MALOTTI, 2014.	Educação musical	Educação infantil	Aprendizagem criativa	
MARQUES, 2011.	Música na educação infantil	Repertório de conhecimentos	Ação pedagógico – musical	
NASCIMENTO, 2015.	Saberes docentes	Articulação de saberes docentes	PIBID Música / UFRN	
OLIVEIRA, 2011.	Educação musical	Ensino de música	Música na escola regular	Educador musical
SANTOS, 2014.	Saberes docentes	Educação musical	Saberes docentes em ação	Projetos sociais
SAUL, 2013.	Saberes docentes	Ensino da música	Educação de jovens e adultos	
TAVARES, 2013.	Educação infantil	Prática docente	Música na escola regular	
TIAGO, 2007.	Saberes e práticas docentes	Educação infantil	Formação musical	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2 – Teses

Autor (a), Ano.	Assuntos			
AZEVEDO, 2007.	Saberes docentes	Formação de professores de música	Estágio docente em música	
BROOCK-SCHULTZ, 2013. (eletronicamente indisponível)	Musicalização infantil	Formação de professores	Extensão universitária	
FERNANDES, 2009.	Música na escola da rede pública	Formação contínua de educadores musicais	Saber música e saber ser educador musical	
NIERI, 2014.	Educação musical infantil	Estado da arte 1996-2012	Música na educação infantil	Concepções técnicas, temáticas e teóricas do campo da Educação Musical Infantil no Brasil.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Fundamentação Teórica

O exercício da profissão “Professor (a)” prevê a mobilização de saberes, os quais estão relacionados com a história de vida e trajetória de formação e atuação do profissional. Tardif define o saber docente:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Portanto, faz-se necessário contextualizar o saber docente, identificando as relações significativas com as particularidades dos profissionais colaboradores da pesquisa. Sobre as relações que o profissional estabelece com os saberes docentes o autor descreve que ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações:

[...] as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem. No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o "saber em si", mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.) (TARDIF, 2014, p. 19).

Com isso, entende-se que, quando professores formam um grupo de trabalho, cria-se uma constelação de saberes docentes que se permeiam, conforme as interações sociais dentro do grupo. Tardif afirma que há diferentes saberes:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores. Saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento. Integram as universidades em forma de disciplinas, independentemente dos cursos de formação de professores. Os saberes curriculares se

apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Saberes experienciais, por outro lado, são desenvolvidos no exercício da função e na prática docente. Baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio da profissão, brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2014, p. 39).

Tardif ainda apresenta uma problemática sobre as relações dos professores com seus próprios saberes:

[...] as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes. De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, como dizíamos anteriormente, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância - social, institucional, epistemológica - que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (TARDIF, 2014, p. 41-42).

Portanto, é necessário considerar as relações que o profissional estabelece com seus saberes. Conforme supracitado, relações problemáticas podem alienar os docentes de seus saberes, inclusive dos produzidos por eles mesmos.

Considerando o ensino como uma profissão numa sociedade democrática, em constante transformação, Mizukami (2013) indica a necessidade de os processos formativos enfatizarem três eixos essenciais à constituição de uma base de conhecimento para a docência, que são compreendidos por suas inter-relações. São eles: conhecimento dos alunos, seus processos de desenvolvimento e seus contextos socioculturais; conhecimento da matéria e dos objetivos curriculares; conhecimento do ensino.

Imagem 1 – Quadro referencial para a compreensão do ensino e aprendizagem



Fonte: (MIZUKAMI, 2013, p. 25, traduzido e adaptado de DARLING-HAMMOND; BARATZ-SNOWDEN, 2005, p. 6).

Mizukami (2013) trata da “escola e desenvolvimento profissional da docência”. Para adequar as abordagens da autora a esta pesquisa, algumas transposições são necessárias. Os professores do PMI não atuam em escolas, mas em Centros de Educação Infantil (CEIs), e, suas atividades não são restringidas apenas a esses espaços. Uma vez por mês os professores do PMI realizam reuniões de trabalho, fora do CEI, como parte de suas atribuições. Este projeto de pesquisa pretende investigar e discutir o desenvolvimento profissional da docência no âmbito das reuniões de trabalho, as quais estão vinculadas à atuação dos professores de música nos CEIs.

Metodologia

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

O projeto de pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois leva em consideração o contexto dos pesquisados, suas crenças, atitudes e reflexões. De acordo com Sadín Esteban (2010) a pesquisa qualitativa é uma atividade “sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (SADÍN ESTEBAN, 2010, p.127). Os procedimentos com base na pesquisa qualitativa servirão de apoio para o pesquisador, mas se levará em conta que estes podem ser maleáveis dadas as características da investigação que busca através das múltiplas fontes de evidencia compreender como os professores do PMI pensam e constroem suas práticas de ensino e aprendizagem em suas reuniões mensais, bem como seus processos formativos, saberes docentes e a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da investigação dos processos de desenvolvimento profissional.

O estudo de caso está sendo adotado como método de pesquisa. Segundo Yin, o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2009, p. 39). Ainda, segundo o autor, a investigação mediante o estudo de caso:

[...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2009, p. 40).

Visando subsidiar a triangulação dos dados, serão utilizadas a entrevista com grupo focal de professores do PMI, a observação não participante das reuniões de trabalho e a análise de documentos norteadores do PMI como técnicas e instrumentos de coleta e produção de dados. Acredita-se que o grupo focal possibilite ao pesquisador analisar os processos de formação de atitude, e ainda os meios envolvidos, as interrogações, e as mudanças de visões a que os professores são submetidos expostos ao diálogo do grupo. Ao mesmo tempo, a técnica de grupo focal conforme esclarecem (BAUER; GASKELL, 2002, p. 79) mostra-se um procedimento de coleta de dados complexo, pois exige do pesquisador uma postura muito precisa e segura, para poder conduzir de forma satisfatória e ética a

pesquisa, uma vez que já tem um conhecimento prévio sobre o campo e mantém uma relação muito próxima com o grupo de professores do PMI.

Na intenção de atender aos critérios éticos de pesquisa, este projeto (CAAE 7073717.1.0000.0118) foi submetido ao Comitê de Ética da UDESC, visando preservar a integridade de todos os envolvidos na pesquisa, e aprovado em 28/04/2017 mediante parecer de número 2.038.411.

Como procedimento de análise, será realizada a categorização dos dados coletados com base no referencial teórico (TARDIF, 2014; MIZUKAMI, 2013). Categorias inicialmente previstas:

1. Percepção dos professores em relação à mobilização dos saberes docentes na prática profissional;
2. Saberes docentes compartilhados: Saberes da Formação Profissional; Saberes Disciplinares; Saberes Curriculares; Saberes Experienciais;
2. Meios pelos quais são compartilhados saberes docentes;
4. Desenvolvimento profissional a partir do compartilhamento de saberes docentes.

Cronograma de execução por ações

A ampliação da revisão de literatura se dará até o mês de maio/18. Em agosto/17 o projeto será apresentado ao seminário de pesquisa do PPGMUS da UDESC. As entrevistas com grupo focal, observações das reuniões e análises documentais serão realizadas entre setembro e novembro/17. Em seguida, a categorização dos dados entre novembro/17 e janeiro/18. A análise dos dados se dará entre dezembro/17 a maio/18 com o exame de qualificação sendo realizado em dezembro/17. A redação da dissertação se inicia em agosto/17 até maio/18. Em junho/18 a dissertação será entregue para a banca para ser defendida posteriormente em julho/18. De agosto/18 a setembro/18 serão realizadas as adequações finais solicitadas pela banca.

Considerações finais

O saber fazer de cada um dos professores de música do PMI, as competências e habilidades mobilizadas diariamente nos CEIs e mensalmente nas reuniões de trabalho, para realizar concretamente suas tarefas são fios condutores entre o saber individual, vivências e experiências profissionais.

Acredita-se que a função de ensinar não é solitária, mas constituída de parcerias, superação de dificuldades e conhecimentos compartilhados mediante a construção do saber profissional, fazendo com que cada professor mobilize suas vivências e experiências para alcançar seus objetivos. Ao pensar em múltiplas articulações necessárias entre prática docente e saberes, passamos a refletir sobre a necessidade de um grupo de profissionais cujas capacidades e habilidades sejam mobilizadas para adequá-las ao espaço pedagógico onde atuam.

O trabalho de pesquisa está em fase inicial e a articulação entre os três eixos: saber individual, vivências e experiências profissionais poderá alicerçar o entendimento sobre os saberes mobilizados para a prática docente dos professores do PMI a ser investigado.

Referências

ANDRAUS, Gisele Crosara. **A música na escola tem futuro: uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://penelope.dr.ufu.br/handle/123456789/890>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

ANTUNES, Larissa Rosa. **Música e Educação Infantil: Formação de profissionais atuantes em Brasília**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16967>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

ARAUJO, José Magnaldo de Moura. **Saberes docentes na prática do professor de música do projeto SESC Cidadão**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. 2007. 449 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Música. Subárea: Educação Musical, Programa de Pós-graduação

em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10550>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

BAUER, M. W; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**, 4^a. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens polifônicas da música na escola**. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13724>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

BROOCK-SCHULTZ, Angelita Maria Vander. **Formação de professores para a musicalização infantil: o papel da extensão universitária**. Salvador: [s.n.], 2013 181 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, Salvador, 2013.
CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Pós-graduação em Educação Musical, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/15/TDE-2014-05-16T185307Z-1709/Publico/115727.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

DARLING-HAMMOND, L.; BARATZ-SNOWDEN, J. (Eds.). **A good teacher in every classroom**. The National Academy of Education Committee on Teacher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

EGG, Marisleusa de Souza. **A prática pedagógica de um professor na Educação Infantil: um estudo sobre as atividades cantadas nas aulas de música**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Educação Musical, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000015/00001563.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Avila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-152940/pt-br.php>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo. **A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Educação Musical, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/15/TDE-2009-06-15T114022Z-585/Publico/DissertacaoVanilda.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Educação Musical, Programa de Pós-graduação em Música,

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em:
<<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6580>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

LUTZ, Priscila Pereira. **Concepções e desafios da música na educação infantil: da formação profissional à prática pedagógica**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<http://objdig.ufrj.br/26/dissert/M_PriscilaPereiraLutz.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MACEDO, Valéria Garcia de. **Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA: Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Interdisciplinares, Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18061>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MALOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso. **O ensino de música na educação infantil: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Educação Musical, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/15/TDE-2014-08-04T160152Z-1796/Publico/116840.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MARQUES, Monica Luchese. **A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com professora de música**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Educação Musical, Programa de Pós-graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em:

<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/10081>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete A. (et al.,). **Por uma política nacional de formação de professores**, 1 ed.. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID Música - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2419873>. Acesso em: 27 nov. 2016.

NIERI, Debora. **A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas**. 2014. 276 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP, São Paulo, 2014. Disponível em:

<<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110655/000795571.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

OLIVEIRA, Gian Marco de; SCHAMBECK, Regina Finck. **Planejar aulas de música na Educação Infantil: reflexões sobre as concepções de professores do Projeto de Musicalização Infantil**. 2016. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Musical, Instituto FURB, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

OLIVEIRA, Myrna Valéria Campos de. **O educador musical na escola regular em Belo Horizonte**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Estudo das Práticas Musicais, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AAGS-8XVFZN/disserta__o_de_mestrado_myrna_oliveira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SANDIN ESTEBAN, Maria. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves. **Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Educação Musical, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3466310>. Acesso em: 27 nov. 2016.

SAUL, Tiago Scalvenzi. **O ensino de música na EJA: saberes docentes de professores dos CEEBJAS de Curitiba-PR**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Educação Musical e Cognição, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=98458>. Acesso em: 27 nov. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Cintia Dutra. **Música na educação infantil: estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES)**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música. Subárea: Educação Musical, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92021>. Acesso em: 27 nov. 2016.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes**. 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://penelope.dr.ufu.br/handle/123456789/1014>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: RELAÇÕES ENTRE MÚSICA E SABER/CONHECIMENTO-SENSÍVEL/INTELIGÍVEL

KALFF, Silvana¹

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Resumo: Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, que busca compreender e discutir inter-relações entre a música, o saber sensível e o conhecimento inteligível, entrelaçadas com a estética e a cognição. Diante dos resultados de uma revisão realizada para investigar estas correlações, surge o seguinte problema: como se dá a relação com o saber sensível e conhecimento inteligível, na atuação de professores de música? O objetivo deste texto é discutir potenciais inter-relações entre música e saber/conhecimento-sensível/inteligível no sujeito, e investigar como acontece esses entrelaçamentos na atuação de professores de música. O presente estudo está fundamentado em autores como DUARTE JR. (2000; 2012), e ILARI (2010), e em uma análise qualitativa de dados coletados numa revisão (teses e dissertações) direcionada para a investigação de relações entre a música, o saber sensível e o conhecimento inteligível. Essa revisão faz parte de uma dissertação em andamento, e os seus dados revelam um número pequeno de trabalhos relacionados ao problema aqui apresentado. A análise desse resultado aponta para a ampliação dessa investigação, por meio de descritores direcionados para a formação e atuação de professores de música, relacionados aos entrelaçamentos elencados neste estudo.

Palavras-chave: Atuação de Professores. Música. Sensível e Inteligível.

Introdução

O interesse em investigar como a Música atua na constituição do ser humano, no seu desenvolvimento cognitivo e sensível, tem se expressado cada vez mais em pesquisas científicas. Neste estudo, essa investigação teve início a partir de uma revisão realizada aos

¹ E-mail: sskalff@hotmail.com

bancos de dados da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), em teses e dissertações com temas que relacionam a música com a constituição sensível e cognitiva do sujeito.

O objetivo dessa primeira investigação², foi buscar compreender como o saber sensível e o conhecimento inteligível, vêm sendo abordados nas pesquisas em música. Neste caminho, entende-se por saber sensível aquele constituído pelas sensações, que nos chega pelos órgãos dos sentidos, por uma via diretamente corporal, e por conhecimento inteligível aquele constituído pela cognição, por meio das significações racionais e intelectuais dos sujeitos³.

Nessa primeira revisão, foram utilizados descritores, que direcionaram a busca para pesquisas em música que tratam do saber sensível e do conhecimento inteligível, entrelaçados com a Estética e a Cognição. Foram levantados dados de 68 (sessenta e oito) pesquisas, sendo 13 (treze) teses e 55 (cinquenta e cinco) dissertações. Os descritores utilizados apresentam-se na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Descritores de busca em plataformas

Descritores	(a) formação estética pela música; (b) “cognição musical”, (c) “estética musical”, (d) “saber sensível e conhecimento inteligível” música; (e) “educação estética” e música; (f) música como mediadora da educação estética e cognitiva; (g) formação estética pela música; h) sensível e música; (i) inteligível e música; (j) cognição musical 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016; (k) estética e música 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016.
-------------	--

Fonte: elaborada pela autora.

Diante dos resultados desse primeiro levantamento, surgiu o seguinte problema: como se dá a relação com o saber sensível e conhecimento inteligível, na atuação de professores de música? Considera-se aqui, que o estudo dessas relações, apresenta-se como uma das chaves para discussões sobre a “pluralidade das experiências musicais” (LAZZARIN, 2013), e sobre os valores da educação musical. Este questionamento caminha junto a uma dissertação de mestrado em andamento, vinculada ao grupo de pesquisa: “Cultura, Escola e Educação Criadora”, da pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

² Esta revisão encontra-se no seguinte artigo a ser publicado: KALFF, Silvana; URIARTE, Mônica Z. **A música como mediadora do saber sensível e conhecimento inteligível: entrelaçamentos com a estética e a cognição**. Itajaí, 2017.

³ Ver: DUARTE JR, 2000.

Este estudo tem como objetivo discutir potenciais inter-relações entre música e saber/conhecimento-sensível/inteligível no sujeito, e investigar como acontece esses entrelaçamentos na atuação de professores de música. Assim sendo, cabe apresentar e dialogar com alguns referenciais que norteiam esta discussão, e também descrever e discutir as ferramentas utilizadas nessa investigação.

Referenciais teóricos

Neste texto, as definições para saber sensível e conhecimento inteligível, fundamentam-se em autores que tratam da estética e/ou da cognição. Um desses autores é Duarte Jr. (2012), que dialogando com a “estética”, apresenta o saber sensível como corporal e o conhecimento inteligível como mental, intelectual. Duarte Jr. define o sensível e Inteligível como:

Prefiro então chamar o produto de nossa inteligência simbólica de *conhecimento inteligível*, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de *saber sensível*, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear – por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e sabores. (DUARTE JR., 2012, p.362-363).

Para este autor, não existe uma desvinculação entre sensível e inteligível, entre o sentir e o pensar. Ambos nos constituem, trabalham juntos e são importantes, para a construção do saber ou do conhecimento, pois:

Nesse processo humano o nosso lastro animal, corporal, vale dizer, sensível, também é tornado signo, ganha significação, e esse processo constitui uma via de mão dupla, pois as significações, de volta, nos ajudam a entender, elaborar e desenvolver a nossa sensibilidade corporal. Portanto são essas as duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo, a sensível, dada pelo corpo; e a inteligível representada pelos signos em nossa mente. Ambas se interinfluenciam [...] (DUARTE JR., 2012, p. 363).

Neste sentido, busca-se bases para discutir a música como um fenômeno estético, que envolve o sensível e o inteligível humano para acontecer. Em consonância com Duarte Jr. (2012), Ilari (2010), autora com ênfase na pesquisa da cognição musical, nos traz o pensar e o sentir caminhando juntos na definição de música. Segundo Beatriz Ilari:

A música, por sua vez, é definida como um fenômeno estético que envolve os sentidos (*aisthesis*, termo grego que originalmente significa “sentir”) Entretanto, conforme Maroth, o sentir e o pensar não são exatamente processos opostos, mas inter-relacionados, integrando igualmente as experiências musicais. (ILARI, 2010, p.11 grifo da autora).

Em sua definição de música, Ilari (2010), nos traz o termo *aisthesis* (estesia), que para Duarte Jr. (2000, p.142), é a raiz da palavra estética, “[...] que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo”. Para Duarte Jr., a palavra Estética está relacionada a sensibilidade, a sentir o mundo não como mera sensação, mas como um sentir carregado de sentidos e significações. O autor diz que:

Nossa relação sensível com o mundo se conceitua com o termo *estesia* (tradução do grego *aisthesis*) – sendo a anestesia o seu oposto, a sua negação. Foi a partir desse conceito de estesia que o filósofo Alexandre [...] Baungartner cunhou, no século dezoito, a palavra estética. (DUARTE Jr., 2012, p.363, grifos do autor).

Em se tratando da cognição, pode-se conceituá-la como um processo de construção de conhecimento que envolve habilidades mentais, racionais, perceptivas, entre outras formas de aprendizagem envolvendo o corpo e o cérebro humano. Segundo, Ilari (2010, p.11), “[...] cognição é um termo que vem do latim *cogitare* (“pensar”) e tem relação direta com as atividades conceituais do cérebro humano e suas formulações verbais”.

Diante disso, pode-se dizer que tanto as pesquisas em música por meio da estética quanto por meio da cognição, nos revelam aspectos referentes à relação entre música e saber/conhecimento - sensível/inteligível. A cognição como inteligível, está interligada ao sensível, atribuindo sentidos e significações a nossas experiências, ao que nos chega pelos órgãos dos sentidos. Assim como, a estética como sensibilidade, estesia (*aisthesis*), está interligada ao inteligível, ao cognitivo, como forma sensível de conhecimento. Pode-se dizer que, essas duas “instâncias”, a sensível e a inteligível, como partes interligadas constituintes do ser humano, intermediam e atuam na relação música e sujeito, ou ainda, a experiência musical.

Discussão e coleta dos dados

A coleta e a análise dos dados aconteceram por meio da pesquisa qualitativa. As pesquisas selecionadas passaram por uma primeira análise com o objetivo de compreender como pesquisadores brasileiros vêm abordando as relações entre a música, o saber sensível e o conhecimento inteligível, e seus entrelaçamentos com a estética e a cognição. Diante disso, surgiu o problema de pesquisa deste estudo: como se dá a relação com o saber sensível e conhecimento inteligível, na atuação de professores de música?

A busca se deu em duas plataformas e apresentou pesquisas (teses e dissertações) de um período de seis anos. As plataformas investigadas foram a Sucupira⁴ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, compreendendo o ano de 2011 a junho de 2016. Foram selecionados por meio dos detalhes e resumos disponíveis nessas plataformas, dados de 68 (sessenta e oito) pesquisas, sendo 13 (treze) teses e 55 (cinquenta e cinco) dissertações.

No entanto, a análise desses dados demonstram um pequeno número de trabalhos relacionados ao problema levantado neste estudo. Das pesquisas analisadas, apenas 02 (duas) apresentaram discussões relacionadas ao problema aqui levantado, conforme mostra o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Detalhes dos Resultados X Problema.

Ano/ Tipo de pesquisa	Autor/ Orientador	Título	Universidade/ Local	Programa
2014/ Dissertação	ABREU, Thiago Xavier de. / Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	Ephtah!: das ideias pedagógicas de Murray Schafer.	Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / São Paulo, SP.	Programa de Pós-Graduação em Música.
2016/ Dissertação	SANTO, Erickson Rodrigues do Espírito/ Mauricio João Farinon	Ensino e aprendizagem musical nas escolas como formação estética.	Universidade do Oeste de Santa Catarina/ Joaçaba, SC.	Programa de Pós-Graduação em Educação.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

⁴ Plataforma Sucupira: disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>.

⁵ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

As duas pesquisas selecionadas para esta discussão são bibliográficas, e se relacionam de alguma forma com o problema deste estudo. As palavras chaves ou resumo dessas pesquisas não apontam diretamente para a atuação ou formação de professores de música, mas os trabalhos trazem contribuições direcionadas para a educação musical. Abreu (2014, p.7), por exemplo, estuda a obra e atuação de um professor, sendo o objetivo central de sua pesquisa “[...] discutir as ideias pedagógicas de Murray Schafer”. Em sua dissertação o pesquisador relata e pretende que:

Por meio de revisão bibliográfica de obras de Schafer, de periódicos especializados e de literatura relacionada a estas obras, formatamos três eixos centrais que permeiam suas ideias pedagógicas: a ecologia, a experiência espiritual e a experiência estética. [...] Suas ideias pedagógicas apontam para um padrão de interação entre os eixos discutidos: a sacralização da experiência estética da paisagem sonora como mediadora da relação ecológica entre o indivíduo e o todo, ou seja, uma relação espiritual entre a arte e o indivíduo como meio de conexão entre ele e a totalidade, entendida aqui da perspectiva ecológica. Pretendemos que este trabalho auxilie na atividade pedagógica de professores que tomam as concepções educacionais de Murray Schafer para o ensino de música, na medida em que, ao proporcionar uma compreensão mais profunda do sentido destas concepções, tais professores possam também compreender melhor sua própria prática. (ABREU (2014, p.7).

No decorrer de sua dissertação, Abreu (2014) trata das ideias e propostas pedagógicas de Murray Shafer, relacionando-as com bases filosóficas e educacionais. Abreu (2014) conclui sua pesquisa constatando que a proposta pedagógica de M. Shafer é por vezes mal compreendida pelos educadores musicais, que desconhecem principalmente suas questões filosóficas. E é justamente neste campo da filosofia, que o trabalho nos apresenta pistas sobre os entrelaçamentos entre a música, e o saber/conhecimento-sensível/inteligível na constituição humana.

Já a pesquisa de Santo (2016), traz uma problemática relacionada com o ensino da música nas escolas, pautado pelos critérios do lúdico e do jogo, como possibilidade de educação estética. O autor tem como objetivo analisar “[...] como o ensino da música, associado ao lúdico e ao jogo, pode contribuir para a educação estética e a formação de uma linguagem musical” (SANTO, 2016, p. 6). No decorrer de sua dissertação, Santo (2016) dialoga com autores como Schiller e Gadamer, nos trazendo pistas sobre os entrelaçamentos discutidos neste texto. Santo (2016) conclui que:

Enfim, espera-se que esta pesquisa realce e traga novos horizontes à educação musical por intermédio dos embasamentos aqui explanados, viabilizando novos caminhos e abordagens pedagógicas no que diz respeito às perspectivas da educação musical como componente curricular nas escolas de educação básica. (SANTO, 2016, p. 88).

A discussão desses resultados aponta para a ampliação dessa investigação. Esta pode se dar por meio de novas revisões e pesquisas empíricas direcionadas para a formação e atuação de professores de música, relacionadas aos entrelaçamentos elencados neste estudo.

Considerações Finais

Se a música pode ser considerada um fenômeno intencional humano - como sujeito que define, significa e resignifica a música e as experiências musicais por meio do sensível e do inteligível; pode-se dizer que, o pensar sobre essas inter-relações torna-se essencial na formação e na atuação do professor de música. É essencial pensar sobre os sentidos que o encontro música e sujeito repercutem, em busca de chaves para o debate sobre a importância da música nos currículos, a importância da educação musical, mas principalmente, sobre o significado e o sentido da música na transformação do sujeito.

Percebendo-se lacunas em pesquisas referentes ao caminho que se anuncia no problema aqui proposto, cabe agora buscar ferramentas que ampliem esta discussão. O objetivo é aprofundar os estudos e investigações, embasando-se em aspectos educacionais, musicais, filosóficos e históricos, na busca de diferentes chaves que possam abrir novas portas para a compreensão, discussão e debate sobre a atuação do professor de música, sobre os valores da música e da educação musical na constituição do ser humano.

Referências

ABREU, Thiago Xavier de. **EPHTAH!:** das ideias pedagógicas de Murray Schafer. Universidade Estadual Paulista, 2014.

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Universidade Estadual de Campinas, 2000.

DUARTE JR, João-Francisco. **Entrevista Revista Contrapontos** – Eletrônica, Vol. 12 – n. 3 – p. 362-367/set-dez 2012.

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

ILARI, Beatriz. *Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras*. In: ILARI, B.; ARAÚJO, R. C. (orgs). **Mentes em música**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. (p.11-34)

LAZZARIN, Fernando Luís. **Educação da sensibilidade estética e multidimensionalidade**: sentidos da experiência da música nas ‘filosofias’ da educação musical. ANAIS – Simpósio de Estética e Filosofia da Música – SEFIM/UFRGS. Porto Alegre, v.1, n.1, 2013.

SANTO, Erickson Rodrigues do Espirito. **Ensino e aprendizagem musical nas escolas como formação estética**. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016.

O ENSINO DE MÚSICA COMO ALICERCE PARA A FORMAÇÃO DE APRECIADORES CRÍTICOS

LIMA Jr, Ivandel Jesus de ¹

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Resumo: A prática do ensino de música nas diferentes instituições e contextos educacionais está relacionada a diversos modos de fazer e pensar sobre a função da música na formação dos indivíduos, sendo compreendida muitas vezes, apenas como lazer, como instrumento de controle e disciplina, e não raro, enfatizando seu indiscutível caráter social, uma vez que nos deparamos com questões cívicas e morais, no entanto, o objetivo do presente artigo é trazer um relato propositivo acerca do estudo e da aplicação da apreciação musical no processo de ensino aprendizagem, certo de que além de enriquecer as perspectivas quanto à execução instrumental, possibilita a construção e desenvolvimento dos alunos quanto suas capacidades de serem apreciadores musicais mais sensíveis e críticos, desta forma, através de aulas direcionadas ao aprendizado da apreciação musical possamos romper com paradigmas e preconceitos a fim de corroborar para com o crescimento cultural de nossa sociedade. A partir deste relato e reflexões, acredito que este artigo integrará significativamente para o amadurecimento da referida proposta.

Palavras-chave: Educação Musical, Apreciação Musical, Escuta Musical Ativa.

Introdução

A construção deste artigo traz em seu cerne, alguns recortes de um artigo que escrevi como coautor junto de minhas colegas, Déborah Bizotto, Ivonice Santos e Jackeline Santos de Abreu, cujo mesmo foi anexado em meu Trabalho de Conclusão de Curso - monografia apresentada para obtenção do título de licenciado em música pela Universidade do Planalto Catarinense no ano de 2007, intitulado: *“Ensinando música na busca de apreciadores*

¹ E-mail: dellimajr@gmail.com

críticos”, no entanto, com o passar dos anos atuando como professor de instrumento, tanto em contextos de ensino individual, quanto coletivo, a apreciação musical, para mim, foi se revelando cada vez mais como uma ferramenta e uma estratégia de valioso empoderamento artístico e cultural, que transcende a aula de música para além de sua necessidade *in loco* daqueles que decidem estudar especificamente música.

Em 2007, eu e minhas colegas de graduação, realizamos uma intervenção pedagógica numa turma de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual, em Lages, e pudemos na época, observarmos durante nosso estágio supervisionado, uma real carência na formação dos professores, no que tange ao uso da música como um meio de desenvolvimento criativo e intelectual do aluno, o qual possibilita despertar e desenvolver faculdades e habilidades para além das atividades lúdicas do ofício docente.

O objetivo deste artigo é ampliar a perspectiva acerca da prática de um ensino direcionado a despertar nos alunos o interesse em continuar a estudar música; em escutar música de maneira mais atenta, mais crítica e diferenciada, visando corroborar para com o desenvolvimento de sua própria sensibilidade, na perspectiva de ampliar o senso estético e criativo defronte de quaisquer obras musicais.

Aprendendo a escutar o que já se ouve

O ensino de música deve estar cada vez mais atento, a acompanhar e fazer uso dos avanços tecnológicos, pois ao passo em que esta evolução avança e se torna exponencialmente mais acessível nos mais diferentes contextos, tornamos nosso acesso quase que ilimitado e abrangente a diferentes manifestações artísticas, todavia, em contra partida, estamos cada vez mais aprisionados em pequenos grupos e contextos cada vez mais segmentados e fragmentados, bem como Mussuia coloca ao afirmar que

Ao mesmo tempo em que o adolescente ouve música o dia inteiro, tem acesso a todo tipo de música através das novas tecnologias digitais, mesmo assim, a preferência musical geralmente é bastante definida e voltada para poucos gêneros, às vezes apenas um ou dois estilos musicais diferentes. (MUSSUIA, 2012, p. 3).

Nesse sentido, da mesma maneira que as informações são aceitas e assimiladas, outras são rejeitadas e/ou passam despercebidas, pois estão à mercê do momento, das circunstâncias e dos modismos, refletindo significativamente no comportamento de toda

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

uma nova geração de estudantes, deste modo, aponto o trabalho da apreciação musical como uma poderosa ferramenta para desenvolver o conhecimento musical nos alunos, visando a posteriori a possibilidade de serem apreciadores musicais mais críticos.

Sendo assim, há que se assumir que a aula de música passa a ser um momento de descobertas sonoras, jornadas pelo experimentalismo estético e prático musical, não apenas no sentido tradicional, e por vez lúdico da audição de obras musicais, mas num apelo mais amplo da escuta musical, através de estratégias planejadas e estruturadas, como a escuta guiada, a escuta orientada, até mesmo a utilização de musicogramas, uma vez que a apreciação musical é uma efetiva atividade educacional, tal qual França e Swanwick claramente nos elucidam, salientando que

A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas (Reimer 1996, p. 75). McMurray (apud Reimer 1996, p. 78) afirma que seria uma tragédia se toda a experiência estética das pessoas fosse limitada àquilo que elas fossem capazes de tocar satisfatoriamente; a maior parte da nossa herança musical só será vivenciada através da apreciação – mesmo no caso de um músico fluente: por maior que seja o seu repertório, este ainda representa uma pequena parcela de tudo o que foi composto através dos tempos e lugares, e para as mais variadas formações instrumentais. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13-14).

Em suma, este é o anseio que este artigo busca alinhar com a educação musical, fazer com que música se torne um movimento e uma linguagem que sejam apresentados de forma tal, que a criança se sinta envolvida e motivada para escutar, sentir, entender e executar o repertório e exercícios propostos pelo professor, transmutando sua experiência com a música que o aluno já está acostumado a ouvir, para outros níveis de experiências auditivo-musicais.

Aprendendo a Apreciar a Música: Experiências em sala de aula

A partir de agora, faço um recorte do artigo apresentado em 2007, quando este, foi escrito em decorrência da intervenção pedagógica que realizamos numa turma de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual em Lages, SC.

No primeiro encontro que tivemos contato com a turma havia certa agitação, pois se tratava de algo novo para eles. Alguns alunos já tiveram contato com o ensino da música, sendo em ensino particular ou pela banda musical (fanfarra) da escola. Após termos nos apresentado e expormos os objetivos das atividades que desenvolveríamos, os alunos

comentaram sobre suas preferências musicais, manifestando interesse em conhecer novas músicas, novas possibilidades de ensino, novas práticas pedagógicas, etc. Nesse sentido trazemos Duarte Jr. (2000, p. 16) porque concordamos que “o conhecimento do mundo advém, dessa forma, de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam”.

Após esta parte introdutória, passamos dois textos que explicavam o que é música e som. Depois, para reforçar os conteúdos, realizamos recreações. SOUZA, (2000, p. 52) destaca: “O professor deve desenvolver propostas para a aula, considerando as conexões com a música. Promover situações nas quais as crianças possam refletir e fazer uma análise crítica sobre os meios de comunicação oral, escrita, visual e sonora”. Ou seja, nós professores devemos facilitar relações entre aluno-professor, aluno-escola, aluno-música e vice-versa. Procurar novas propostas, novas ferramentas para o ensino, pois ao cantar, tocar, ou jogar, fica o ser humano tão envolvido com o que está fazendo, que coloca na ação o sentimento e a emoção.

Noutra aula, nosso objetivo foi o reconhecimento e identificação do som. Para isso explicamos sobre os sons e suas qualidades, fizemos recreações usando instrumentos para identificar os sons e seus respectivos timbres, e subsequente a esta atividade, enfatizamos o trabalho na exploração rítmica com e sem auxílio do corpo. A importância do desenvolvimento acústico e rítmico nos foi reforçado quando Jannibelli afirma que:

Com o desenvolvimento rítmico que a música encerra, atinge-se na criança: a vida motriz, ordenando-lhe sistema muscular, o sentido de direção; a percepção de intensidade, estabelecendo harmonia corporal e mental. Ela aprende a realizar fisicamente ritmos, que são reflexos de sua vida interior, seja com o corpo inteiro, ou só com as mãos e os pés. (JANIBELLI, 1971, p. 113).

Nesse sentido direcionamos nosso trabalho na exploração prática da pulsação, ritmo e dinâmicas, dividimos a sala em três grupos para ensiná-los o Rondó chamado Alpha Four, de Jim Solomon. Com entusiasmo e bastante repetição fomos passando cada parte da peça para uma fácil assimilação até chegarmos ao resultado final executando a peça inteira com a intenção de apresentá-la no final do estágio.

Todavia, um dos momentos mais interessantes do qual me recordo com entusiasmo, foram as aulas onde colocávamos um aparelho de som para tocar várias músicas, onde as crianças apenas apreciavam e logo após cada música discutíamos sobre cada uma, no repertório haviam músicas eruditas e populares. E o respaldo vindo dos alunos foi bem

positivo, interagiram com perguntas, comentários, e nessa perspectiva, Caldeira filho (1971, p.16) apud Santos e Barros (2016, p. 310) corrobora no entendimento desse processo vivido entre nós, as crianças e a música, porque como ele, entendo que

O ato de ouvir e apreciar consiste em receber estímulos, transformá-los em percepções e inserir estas em nosso contexto mental (psíquico-cultural, afetivo, etc.). Esta inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Todo um mundo novo - se não um homem novo - pode surgir no campo do psiquismo. A nossa reação à música é, portanto, criação, termo final da apreciação. (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 16 apud SANTOS; BARROS, 2016, p. 310).

Ao término de todo o processo de estágio e produção que deu origem ao artigo que hoje trago alguns recortes, e entusiasmado com as possibilidades da apreciação musical como poderosa ferramenta na educação musical, desenvolvi e realizei nos anos de 2007 a 2009 um projeto chamado “Choro na Escola” o qual percorreu por 19 escolas da rede escolar do município de Lages, levando através de um recital didático, uma aula de música focada numa escuta contextualizada, a fim de desenvolver e fortalecer uma escuta musical ativa e mais atenta.

Todavia, foi apenas no ano de 2012, cursando bacharelado em flauta pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, na cadeira de análise musical, que todo esse contexto de apreciação musical configurou-se como essencial para a formação musical, social e intelectual de todo músico, quiçá, de todo cidadão, pois no que tange os contextos escolares e processos não formais do ensino de música, na sua grande maioria, as aulas restringem-se apenas ao trabalho de eventos culturais objetivando culminâncias que, embora altamente motivadoras e necessárias, não raro, vêm apenas em nome de um produto, sacrificando um processo, uma vez que, como França e Swanwick (2002) defendem ao afirmar que a apreciação nutre o repertório de ideias criativas e amplia os horizontes musicais, podemos assim, utilizarmos da apreciação musical, uma eficiente ferramenta para a construção e formação de apreciadores musicais cada vez mais críticos.

Por fim, a explanação e o relato que trago neste artigo, ilustra não apenas a estima que tenho pelo trabalho que realizamos, eu e minhas colegas de graduação, há 10 anos, mas marca o início de um resgate particular, do qual ostento muito mais que entusiasmo, mas uma missão profissional, uma vez que tenho me dedicado fortemente em estudar, compreender, experimentar e compartilhar com outros músicos e professores através de cursos e palestras, a importância do tema apreciação musical como um importante alicerce para os diferentes contextos e formatos do ensino de música.

Anais – V II Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2017)

Referências

DUARTE Jr. João Francisco. **Fundamento estético da educação**. 6° ed. São Paulo: Papiros, 2000.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta** (Rio de Janeiro), Porto Alegre, 2002, v.13, n. 21, p. 5-41.

JANNIBELLI, Emília Dánniballe. **A musicalização na escola**. Rio de Janeiro: Poligráfica Editora Limitada, 1980.

LIMA JR., Ivandel J. de. Et al. **Ensinando música na busca de apreciadores críticos**. Trabalho de conclusão de curso. Uniplac. Lages, 2007.

MASSUIA, Liliana Franco. **A Importância da apreciação musical para o desenvolvimento de uma escuta ativa no âmbito da diversidade musical**. Trabalho de Conclusão de Curso UAB/UnB. Porto Nacional, 2012.

SANTOS, Cristiele A. T.; BARROS, Cassiano A. A percepção musical e a apreciação musical: revisão de conceitos. In: Jornada de Estudos em Educação Musical, 6., 2016. São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCar, 2016 p.305-313.

SOUZA, Jusamara. **Música, Cotidiano e Educação**. 1. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.