

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Maxwell Silva Costa

**SENTIDOS DA PEDAGOGIA MUSICAL NO PROGRAMA CIRANDAR: um estudo
de caso na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, Sarzedo, MG**

Belo Horizonte
2023

Maxwell Silva Costa

SENTIDOS DA PEDAGOGIA MUSICAL NO PROGRAMA CIRANDAR: um estudo de caso na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, Sarzedo, MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Lopes da Silva

**Belo Horizonte
2023**

C837s

Costa, Maxwell Silva.

Sentidos da pedagogia musical no Programa Cirandar [manuscrito]: um estudo de caso na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, Sarzedo, MG / Maxwell Silva Costa. - 2023.
91 f., enc.; il.

Orientadora: Helena Lopes da Silva.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Música na escola - Estudo e ensino. 4. Educação básica. I. Silva, Helena Lopes da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida pelo aluno **Maxwell Silva Costa**, em 28 de fevereiro de 2023, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dr. Fernando Macedo Rodrigues
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Helena Lopes da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Macedo Rodrigues, Usuário Externo**, em 03/03/2023, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Rodrigues Fernandino, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2023, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2087000** e o código CRC **EF158312**.

PREÂMBULO

Sabe aquele menino pobre, preto, outrora favelado, sem perspectivas e oportunidades, mas que sempre ansiava por conquistar seu lugar no mundo?

Por muitas vezes a vida me disse “não”, mas o “não” eu sempre tive. Tive que correr atrás do “sim”.

Tudo na vida tem seu tempo, tem seu propósito. Uns conquistam a curto prazo, outros, como eu, a longo.

E sim, sou cotista com orgulho.

Confesso que em momentos da minha humilde existência tive vergonha, pois não me ensinaram a bater no peito e ter orgulho do lugar onde pude viver: a Cabana do Pai Tomás.

Hoje não vivo mais na favela, mas espero, sinceramente, que todos e todas tenham a oportunidade de conquistar seus sonhos, ideais, quer seja por programas de cotas ou por qualquer outra política pública, e que, assim, possam viver com dignidade e respeito.

A favela é um ambiente em efervescência, em ebulição, com músicas, com ideias, entretenimento, cultura e histórias de vida únicas.

As pessoas (de fora) deveriam ter muito mais simbiose com a favela, com a sua sociedade organizada e principalmente com a sua gente que tem que vencer muito mais obstáculos do que os que crescem aqui, do lado de fora.

Para onde eu vou eu não sei, porque não me importa onde eu chegue. Só sei que não posso esquecer que o que me levou até lá é de onde eu vim.

Dedico este trabalho ao meu pai, José André da Costa (sempre presente), que, mesmo com suas limitações, me educou e me ensinou a ver o lado bom das coisas...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus.

À minha família. Em especial ao meu irmão Israel, que, mesmo estando fora do país, me deu total apoio para as minhas conquistas, e à minha mãe Cleres, a quem acompanhei no hospital das clínicas da UFMG durante todo o seu tratamento de CA, o que ocorreu ao mesmo tempo em que desenvolvia minha pesquisa de Mestrado. Mesmo com suas limitações, ela nunca deixou de me apoiar.

À minha companheira de vida Flaviane.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Helena Lopes da Silva, pela confiança e pelo exemplo, mas, principalmente, por sua paciência, pois, nos momentos mais difíceis, soube me conduzir durante todo o percurso da minha pesquisa. Sou extremamente grato pelo seu exemplo e profissionalismo.

À Prof.^a Dr.^a Jussara Fernandino Rodrigues por suas contribuições e sugestões, Dr.^a Maria Betânia Parisi Fonseca e, em especial, ao Prof. Dr. Fernando Macedo Rodrigues por suas sugestões e contribuições e que outrora foi o meu orientador em minha graduação na UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).

À direção, aos professores, aos monitores e aos funcionários da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, por abrirem suas portas, pelo tempo disponibilizado e pelo carinho e atenção com os quais sempre me receberam.

À Secretaria Municipal de Educação de Sarzedo, pelo apoio e contribuição com a realização desta pesquisa.

Aos meus cunhados e amigos Wanderson Rocha e Adrielen Amancio, pela generosa contribuição para meu projeto de pesquisa.

Aos meus sogros Sinair e Francisco, que, mesmo longe, sempre me apoiaram.

Aos amigos Fabrício Malaquias e Matheus Rocha, que, durante o processo, concederam seu valioso tempo para me dar dicas preciosas.

À amiga Tauini Mauê, que me estendeu a mão para o que foi preciso.

Ao camarada Heleno Aparecido e ao camarada Dr. Ricardo Barbosa que, mesmo na pandemia, foram essenciais nesses tempos de luta.

Aos funcionários, à coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG (PPGMUS-UFMG), em especial aos servidores da sua Secretaria Alan

Antunes Gomes, Geralda Martins Moreira e Bárbara Lemos, sempre tão solícitos e prontos ao atendimento das dúvidas e demandas dos alunos do Programa.

Aos amigos que dispuseram a ler e a dar suas contribuições para o trabalho.

À Capes, pelo apoio financeiro. E que os resultados de seu fomento possam ajudar futuros pesquisadores que outrora foram tão desvalorizados, mas que agora veem renascer a esperança.

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos da pedagogia musical proposta no programa Cirandar – Escola de Tempo Maior, que se desenvolve na Escola Marinete Damasceno Pinheiro, pertencente à rede pública municipal de ensino, na cidade de Sarzedo, MG. O Programa visa, principalmente, à redução dos índices de evasão, de repetência e de distorção da idade/série. As aulas de música que nele são oferecidas, acontecem no currículo escolar, no formato de oficinas, e são realizadas nos turnos matutino e vespertino, acrescidos de uma hora, período em que são definidos os instrumentos musicais específicos para cada segmento escolar. Sendo um Programa que tem como objetivo a diminuição dos índices de evasão e a melhoria da aprendizagem dos alunos, questiona-se: em que medida a música auxilia no combate à repetência e à distorção idade/série na perspectiva do Programa? Que concepção de Educação Musical subjaz à sua proposta pedagógica? Qual é a proposta pedagógica presente nas aulas de música do Programa? Quem ensina música no Programa? Para compreender os sentidos da pedagogia musical no referido Programa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seus responsáveis diretos, dentre os quais estão os coordenadores, professores regentes e monitores de música que atuam na Escola. Além disso, foram também analisados os documentos oficiais do Programa. Dentre os principais resultados da pesquisa, destacam-se as concepções das entrevistadas acerca do uso da música como ferramenta para o aprendizado de outros conteúdos do currículo escolar e a perspectiva tecnicista do ensino de música nas oficinas do Programa. Frente a isso, os saberes musicais dos alunos e alunas eram deixados em um plano secundário.

Palavras-chave: Pedagogia Musical. Oficinas de Música. Programa Cirandar. Educação Básica.

ABSTRACT

This research aims to understand the meanings of the musical pedagogy proposed in the Programa Cirandar - Escola de Tempo Maior, which takes place at the Marinete Damasceno Pinheiro School, a municipal public school in the city of Sarzedo, MG. The main objective of the Programa Cirandar is to reduce dropout rates, grade repetition and age/grade distortion. The program's music classes take place in the school curriculum in workshop format and are held in the morning and afternoon shifts with the addition of 1 hour, where specific musical instruments are defined for each school segment. As a program that aims to reduce dropout rates and improve student learning, the following questions are raised: To what extent does music help to combat grade repetition and age/grade distortion in the program's perspective? What is the conception of Music Education present in the pedagogical proposal of the Programa Cirandar? What pedagogical proposal is present in the music classes of the program? Who teaches music in the Programa Cirandar? In order to understand the meaning of music pedagogy in the program, semi-structured interviews were carried out with those directly responsible for the Programa Cirandar, including coordinators, teachers, and music tutors who work in this school, as well as an analysis of the official documents of the program. Among the main results of the research, we highlight the conceptions of the interviewees about the use of music as a tool for learning other content of the school curriculum, as well as the technicist perspective of music teaching coming from the conservative model in the workshops of the program, leaving the musical knowledge of the students in a secondary plan.

Keywords: Musical Pedagogy, Music Workshop, Programa Cirandar, Basic Education

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Projeção do IDEB das turmas de 4ª série/5º ano da Escola Marinete nos anos de 2009 a 2019 18
- Figura 2 – IDEB das turmas da 4ª série/5º ano das demais escolas do município de Sarzedo. 19

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de Distorção Idade-Série na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro.....	20
Gráfico 2 – Alteração no interesse em frequentar a escola devido ao programa	28
Gráfico 3 – A contribuição do projeto para o ensino-aprendizagem.....	28
Gráfico 4 – Desejo de continuidade do programa de ampliação de jornada em 2008	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos

PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar

PME – Plano Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDI – Taxa de Distorção Idade-Série

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CONTEXTO DA PESQUISA	17
1.1 EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARZEDO	17
1.1.1 Avaliações educacionais	17
1.2.1 Programa Cirandar	21
1.2.2 A Música No Programa Cirandar	24
1.2.4 Critérios de avaliação	27
2 PROJETOS DE MÚSICA E EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DE LITERATURA 30	
2.1 MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA: PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS	35
2.2 DISCUTINDO O CONCEITO DE MUSICALIZAÇÃO	37
2.2.1 “Ensinar música musicalmente”: perspectivas de Keith Swanwick	41
2.3.2 Princípios da educação musical segundo Swanwick (2003)	42
3 METODOLOGIA	46
3.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA	46
3.2 COLETA DE DADOS	46
3.2.1 Entrevistas semiestruturadas	47
3.2.2 Transcrição das entrevistas	48
3.2.3 Sujeitos da pesquisa	49
4 SENTIDOS DA PEDAGOGIA MUSICAL NO PROGRAMA CIRANDAR: ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 FUNÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA	51
4.1.2 Funções da música para a diminuição da evasão escolar	56
4.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS E MUSICAIS DAS OFICINAS DE MÚSICA DO PROGRAMA CIRANDAR	59
4.3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES E MONITORES DE MÚSICA	67
4.4 RELAÇÕES ENTRE OFICINAS DE MÚSICA DO PROGRAMA CIRANDAR E A ORQUESTRA, DO PROJETO MÚSICA DE SARZEDO	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – EDITAL N°03/2017 MUNICÍPIO DE SARZEDO	87
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	90
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	91

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa busca compreender os sentidos da pedagogia musical proposta no Programa Cirandar¹ que acontece na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, na cidade de Sarzedo, MG. Por sentidos da pedagogia musical estamos nos referindo às concepções de educação musical que perpassam as oficinas de música por meio dos discursos dos sujeitos que compõem e pensam o Programa.

Criado em 2007 pela Secretaria Municipal de Educação de Sarzedo, o Programa Cirandar tinha como objetivo elevar a qualidade do ensino e reduzir a evasão escolar, a repetência e a distorção série-idade. No entanto, suas atividades foram suspensas em 2021 devido à pandemia do novo coronavírus². Segundo o documento interno obtido pela Secretaria Municipal de Sarzedo intitulado *Inovando a Educação em Sarzedo – Programa de Ampliação da Jornada Escolar* (SARZEDO, 2008a, p. 3), a criação do Programa Cirandar foi inspirada no Programa Escola Aberta (Contagem) e no Projeto Kairós (distrito de São Sebastião das Águas Claras, Nova Lima, MG). Ambos os projetos têm como objetivo a inclusão de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, por meio de atividades esportivas, artísticas e de lazer.

O interesse da Secretaria Municipal de Sarzedo pelos projetos citados residiu em conhecer seu funcionamento, diretrizes e públicos-alvo para a construção de um projeto pedagógico que atendesse às escolas municipais de Sarzedo. O Programa Escola Aberta, em Contagem³, ocorre, especialmente, nas unidades escolares localizadas em territórios de vulnerabilidade social, promovendo o uso da escola pela comunidade, aos finais de semana, para atividades educativas, esportivas, culturais, entre outras. Suas principais premissas são a contribuição para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. O Projeto Kairós, por sua vez, visa a garantir a inclusão de crianças e adolescentes da rede pública de educação por meio de atividades lúdicas e do acesso às linguagens artísticas. São também princípios do projeto Kairós o incentivo ao consumo de artesanatos feitos de forma sustentável e a valorização de saberes populares.

As aulas de música dos Projetos Kairós e Escola Aberta acontecem no contraturno escolar, aos finais de semana, sendo neles oferecidas inúmeras atividades, com o intuito de

¹ Disponível em: <https://docplayer.com.br/64349361-Sarzedo-mg-plano-municipal-de-educacao.html>.

² O coronavírus, também conhecido como COVID-19, é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Gorbalenya et al., 2020). A Pandemia começou em dezembro 2019 na cidade de Wuhan, na China, e se espalhou rapidamente por todo o mundo.

³ Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2017/07/diretrizes-norteadoras.pdf>.

promover e ampliar a integração entre a escola e a comunidade. Diferente da proposta desses projetos, a Secretaria de Educação de Sarzedo propôs que as aulas de música do Programa Cirandar acontecessem no turno do currículo escolar, e, por isso, houve o acréscimo de mais uma hora na carga horária, o que foi definido pelas diretrizes deste Programa como “currículo ampliado”.

De acordo com o documento *Inovando a Educação em Sarzedo* (SARZEDO, 2008a, p. 1)⁴:

Aderindo ao compromisso federal “Todos pela Educação⁵”, a Prefeitura Municipal de Sarzedo representada pela sua secretária de Educação decidiram ampliar os tempos e espaços dos alunos e educadores da cidade através de um currículo ampliado, que é compreendido pela base nacional comum e parte diversificada que conta com oficinas curriculares que abrangem as atividades de Balé, Música, Jiu-jítsu, Corpo e Movimento, Informática e Inglês.

Juntamente com o compromisso federal “Todos pela Educação” e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Secretaria Municipal de Educação de Sarzedo propôs o acréscimo dos tempos e espaços escolares dos alunos da rede municipal em uma hora-aula diária, para contemplar a parte diversificada proposta pela BNCC. Na perspectiva deste documento, a parte diversificada o complementa e o enriquece, na mesma medida em que respeita características regionais e locais da sociedade, ou seja, serve para que os profissionais da educação tenham a oportunidade de adequar seus currículos e práticas à realidade de sua instituição de ensino e do local onde está inserida.

De 2007 até o final de 2015 trabalhei como monitor de música do Programa Cirandar na Escola Municipal Professora Marinete Damasceno Pinheiro, no município de Sarzedo – MG. Dentre as sete escolas que tive a oportunidade de trabalhar no Programa Cirandar, a primeira delas foi a Escola Marinete Damasceno Pinheiro, escola piloto do programa Cirandar. Nessa escola, tive a responsabilidade de ministrar aulas de canto coral, flauta doce, violão e fanfarra (criada exclusivamente para os desfiles de 07 de setembro, em comemoração à independência do Brasil).

Por ter atuado como monitor de música por oito anos e ter tido a oportunidade de trabalhar em outras escolas do Programa Cirandar, a troca de experiências com outros monitores de música me propiciou importantes aprendizados, tais como lidar com desentendimentos e

⁴ Documento cedido pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal do município de Sarzedo.

⁵ O Compromisso “Todos pela Educação” é a conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizescompromisso.pdf>.

divergências entre os alunos, uma vez que as turmas eram sempre cheias e eu era responsável por ensinar diferentes instrumentos musicais, de acordo com a faixa etária das crianças, a saber: canto coral para a educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, flauta doce para os segundo e terceiro ano, e violões para o quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

O trabalho de monitor de música também me permitiu desenvolver habilidades de liderança e comunicação, já que eu precisava manter a disciplina na sala de aula, incentivar a participação dos alunos e garantir que todos estivessem acompanhando o ritmo das aulas. Além disso, tive que ser criativo e adaptar as aulas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, de modo a tornar as aulas mais interessantes e adequadas a todos e todas.

Além das escolas do Programa Cirandar, atuei como Professor de Percepção Musical e Teoria entre os anos de 2016 e 2020 no Projeto Música de Sarzedo. Embora este Projeto não seja o foco desta pesquisa, ele possui relação, em certa medida, com as aulas de música do Programa Cirandar, visto que a seleção dos integrantes para participarem da Orquestra Música de Sarzedo era feita via monitores do Programa Cirandar, responsáveis por indicar os estudantes das escolas mais “aptos” musicalmente.

O Projeto Música de Sarzedo foi idealizado em 2006 pela Secretaria de Esporte e Cultura do município e

[...] destina-se à integração de crianças e adolescentes à margem da sociedade, através da música, dando oportunidade a um convívio sociocultural onde estarão aprendendo a viver em comunidade, a desenvolver formas de relacionamento, tendo oportunidade de interagir, se expressar e se comunicar através da música (SARZEDO, 2019, p. 11).

O Programa Cirandar e o Projeto Música de Sarzedo, embora se distinguem, estão de alguma forma articulados, como previamente mencionado. O primeiro acontece nas escolas municipais e prevê a participação de todos os alunos, e o segundo, mantido pela Secretaria de Esportes e Cultura do Município, trabalha com alunos selecionados. Os projetos dialogam entre si pelo fato de que os alunos que integram a orquestra e a banda participam e/ou participaram das aulas de música no Programa Cirandar, pois, segundo o documento que rege o Projeto Música de Sarzedo, “a formação de músicos para manter a Banda municipal Sarzedense e a Orquestra de Cordas de Sarzedo, continuará sendo feita com os alunos do município de Sarzedo ligados à rede Municipal e Estadual de ensino” (SARZEDO, 2019, p. 12).

Minhas inquietações com os Programas supracitados iniciaram em 2016, quando fui designado para atuar como Professor de Percepção Musical e Teoria no Projeto Música de Sarzedo, tendo sido nele cobrado acerca da formação musical dos alunos oriundos do Programa Cirandar. A coordenação do Projeto esperava que os novos alunos integrantes da Orquestra e

da Banda viessem com conhecimentos prévios de escrita musical e certo nível de percepção dos elementos constitutivos da linguagem musical, para que a prática instrumental proposta na Orquestra fosse otimizada. Inquietava-me, especificamente, o fato de o Programa Cirandar ter sido criado para a diminuição da evasão escolar não obstante a proposta pedagógica das oficinas estar estruturada em um modelo de ensino de música tradicional.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contribuir para a discussão acerca das concepções do ensino de música nas políticas públicas de educação, através da realização de um estudo de caso sobre o Programa Cirandar, que acontece na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro. Pretende-se, por meio deste estudo, compreender a pedagogia musical proposta nas aulas do Programa, bem como suas possíveis relações com a diminuição da evasão escolar. Para tanto, proponho as seguintes questões: Quais são os critérios para a definição dos objetivos do ensino de música de cada etapa da escolarização? O que fundamenta a escolha de determinados instrumentos musicais a serem ensinados nas aulas de música? Que concepções de Educação Musical estão presentes na proposta pedagógica do Programa e nos discursos de seus organizadores? Há relações entre as aulas de música do Programa Cirandar e as taxas de evasão escolar? Qual e por que é feita a relação entre o Programa Cirandar e o Projeto Música de Sarzedo?

As análises e reflexões propostas neste trabalho estão estruturadas em 4 capítulos além da introdução.

O Capítulo 1 apresenta uma breve contextualização do estado da arte da rede pública de ensino do município de Sarzedo, focalizando o objeto da pesquisa – o Programa Cirandar na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro. Apresentam-se, também, neste capítulo os índices de evasão e distorção de idade/série e a taxa de reprovação escolar da escola supracitada.

O Capítulo 2 traz a revisão de literatura sobre o ensino de música em projetos e programas de educação básica no contexto brasileiro que possuem um estreito diálogo como a presente pesquisa (HUMMES, 2004; LOPES da SILVA, 2009; QUEIROZ, 2007, 2015, 2020; PENNA, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2019; SANTOS, 2015; VEBER, 2009).

O Capítulo 3 apresenta a metodologia escolhida para o desenvolvimento do presente estudo – o estudo de caso –, além das ferramentas utilizadas na coleta de dados (análise documental, entrevistas). Neste capítulo, apresenta-se, também, o percurso de escolha da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro e de seleção da amostra dos sujeitos entrevistados (oficineiros de música, professoras regentes e coordenadores do Programa Cirandar).

O Capítulo 4 tem por objetivo expor e analisar os dados da pesquisa a partir das seguintes categorias: (a) Funções do ensino de música na escola; (b) Aspectos pedagógicos e musicais das oficinas de música; e (c) Formação e atuação dos professores e monitores de Música.

Nas considerações finais (Capítulo 5), refletimos sobre os principais resultados e contribuições da pesquisa para o campo da Educação Musical, trazendo, igualmente, questionamentos para a discussão sobre as políticas públicas de educação que têm a música como ponto central.

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARZEDO

O município de Sarzedo⁶ localiza-se na Região Metropolitana de Belo Horizonte e limita-se com os municípios de Betim, Ibirité, Mário Campos e Brumadinho. É constituído apenas do distrito sede e possui uma área de 62,17 Km², que corresponde a cerca de 0,3% da superfície total da Região Administrativa em que está inserido na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Sarzedo é resultado da ocupação inicial do entorno da Estação Ferroviária, construída no decorrer do início da segunda década do século XX e inaugurada no final da mesma década. O antigo povoado foi transformado em município através da Lei n° 12.030, de 21 de dezembro de 1995.

A rede pública de ensino do município de Sarzedo é composta por dezoito instituições de ensino, sendo quatorze municipais. Das instituições municipais, cinco são exclusivas de Educação Infantil, cinco destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e as outras quatro atendem exclusivamente aos alunos do Ensino Fundamental I. A cidade possui ainda três escolas da rede estadual que oferecem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio⁷.

O município possui entidades conveniadas que realizam atendimentos educacionais a portadores de necessidades especiais – o que representa um atendimento educacional a 7.371 alunos matriculados –, além de uma rede particular de ensino que oferece atendimento educacional desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ademais, desde 2018 existem três entidades de Ensino Superior na cidade que oferecem seus cursos na modalidade EaD, ainda que, devido à sua localização geográfica, haja uma grande facilidade de acesso de sua população às faculdades e universidades localizadas nos municípios vizinhos, como Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Contagem e Ibirité.

1.1.1 Avaliações educacionais

Segundo dados do Inep, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁸ (IDEB) da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro em 2007 foi de 4.4, ano em que foi criado o

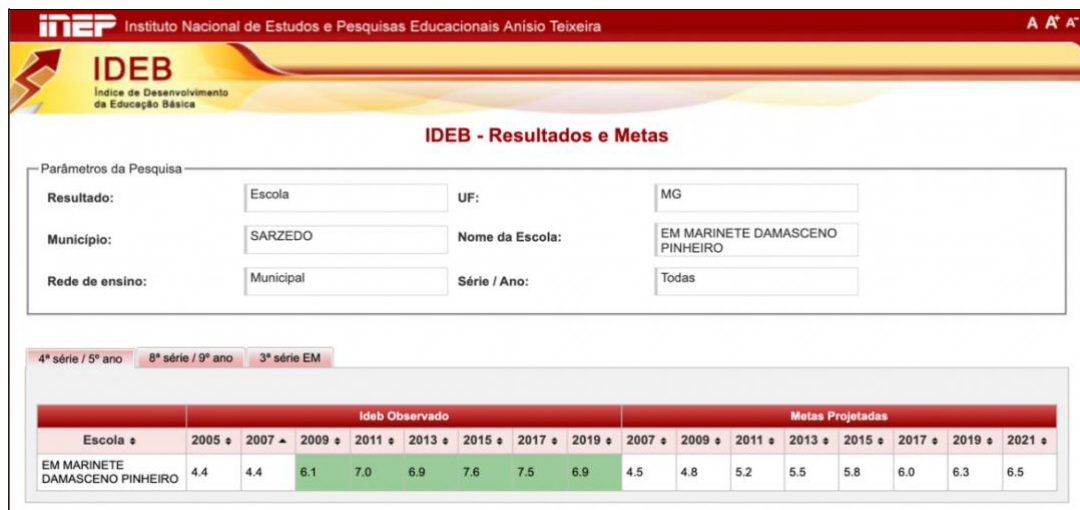
⁶ Dados retirados do site da prefeitura de Sarzedo.

⁷ Dados retirados da *Cartilha de Planejamento Municipal – Sarzedo em dez. de 2016*. Disponível em: <https://www.sarzedo.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/revisao-do-plano-diretor/6679>.

⁸ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para melhoria do ensino. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

Programa Cirandar. A meta estabelecida pelo MEC em relação ao IDEB varia de acordo com o ano escolar e com a rede de ensino (municipal, estadual ou federal). Para o ensino fundamental, por exemplo, a meta é atingir um IDEB igual ou maior que 6 até 2022. Já para o ensino médio, a meta é atingir um IDEB igual ou maior que 5 até 2022. As metas são estabelecidas a cada dois anos e servem como um parâmetro para avaliar o desempenho das escolas e orientar políticas públicas de melhoria da qualidade da educação. De acordo com o Censo Escolar de 2008, a Escola apresentava um alto índice de reprovação nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Após a implementação do Cirandar em 2007, houve uma melhora significativa no IDEB, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Projeção do IDEB das turmas de 4ª série/5º ano da Escola Marinete nos anos de 2009 a 2019



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

Pela análise da Figura 2, por sua vez, percebe-se que não somente na Escola Marinete, mas em outras escolas do município que aderiram ao Programa Cirandar, houve uma alta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Figura 2 – IDEB das turmas da 4ª série/5º ano das demais escolas do município de Sarzedo

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: MG

Município: SARZEDO Nome da Escola: Todas

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM ALAIDE DE OLIVEIRA SALES		4.5	5.8	5.9	6.4	6.1	6.2	5.9		4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
EM ANTONIO PINHEIRO DINIZ			6.0	6.5	6.3	6.6	7.0	6.6			6.2	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3
EM EVA FERNANDES CALDEIRA	4.2	3.7	5.0	5.4	6.7	6.7	7.2	7.0	4.3	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
EM FAZ STA ROSA DE LIMA	4.8	4.0	5.5	6.6	6.0	6.8	7.2	*	4.8	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8
EM JOSE BATISTA FILHO	5.8	4.1	4.4	6.1			**	**	5.8	6.1	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7.4
EM JUSCELINO DIAS MAGALHAES	4.4	3.8	6.0	5.4	6.2	6.5	6.9	6.7	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3	6.5
EM MARINETE DAMASCENO PINHEIRO	4.4	4.4	6.1	7.0	6.9	7.6	7.5	6.9	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
EM PROFESSORA EFIGENIA MENDONCA PINHEIRO				6.9	6.7	6.7	6.9	6.8				7.1	7.3	7.4	7.6	7.8
EM PROFESSORA HELENA EUSTAQUIA DE SOUZA			5.2	6.7	6.6	6.6	6.9	6.6			5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7

Fonte: <http://ideb.gov.br>.

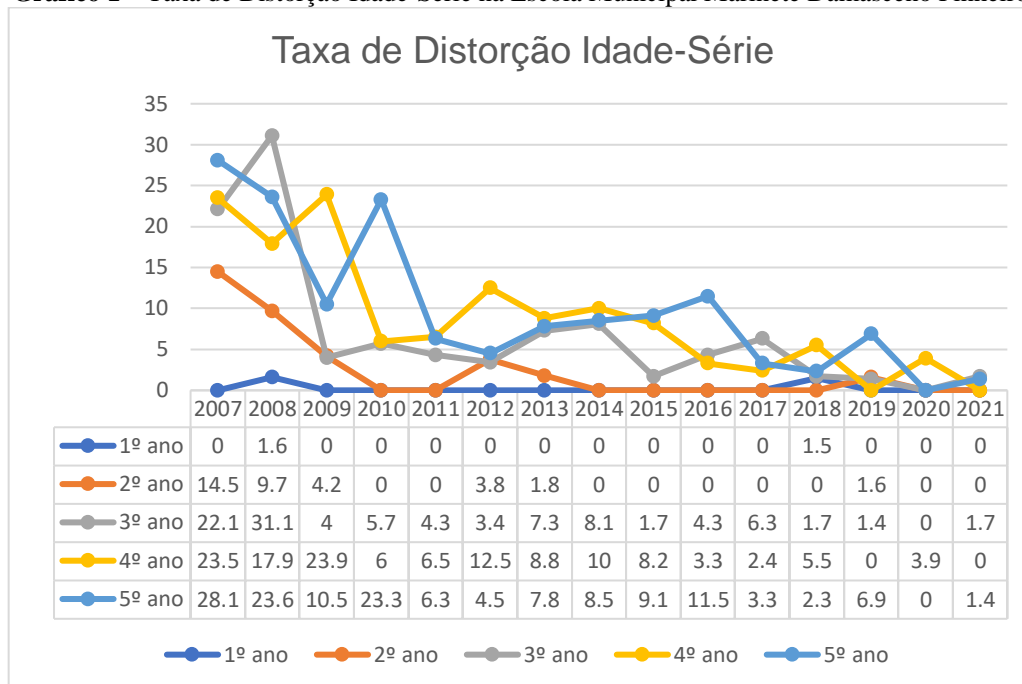
De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta etapa da educação básica até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar⁹. Quando o aluno é reprovado ou abandona os estudos por dois anos ou mais, ao retornar para a educação básica, deverá repetir a última série cursada. Nesta situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com uma defasagem de idade adaptada para cada ano de estudo, de acordo com o que está estabelecido na legislação educacional do país, isto é, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁰.

Na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, houve um decréscimo significativo na distorção idade-série após a implantação do Programa Cirandar a partir do ano 2007¹¹, como evidencia o Gráfico 1.

⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>.

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei9394.pdf

¹¹ Dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Gráfico 1 – Taxa de Distorção Idade-Série na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados disponibilizados no portal INEP (2022).

1.2 ESCOLA MUNICIPAL MARINETE DAMASCENO PINHEIRO

A Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro¹² foi criada com a Lei Municipal nº 112/2000 e autorizada através da Portaria SEE nº 705/2005. Localizada no bairro Central Parque, na cidade de Sarzedo, a Escola atende aos alunos residentes no centro e nos bairros Central Parque, São Joaquim, Santa Cecília e parte do bairro Santa Mônica, em sua grande maioria pertencentes à classe C – considerando que, no ano de 2019, a média salarial dos bairros aqui citados, era de 2,4 salários mínimos¹³. A formação escolar dos pais dos alunos, de forma geral, ultrapassa o nível fundamental; não obstante, apenas uma minoria deles possui formação superior¹⁴.

O nome da escola foi escolhido em homenagem à professora Marinete, que foi uma conceituada educadora do município de Sarzedo. Sua carreira na Educação foi iniciada em 1979, quando lecionou no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos) da Escola Estadual Ernesto Carneiro Santiago e na Escola Infantil Acorda. Em 1982 ingressou na rede municipal de educação de Ibitaré, no cargo de professora e, logo depois, foi convidada a coordenar a Escola Municipal Juscelino Dias Magalhães, no bairro Brasília, em Sarzedo. Ao

¹² Dados retirados do PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar) e fornecidos pela secretaria da escola.

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sarzedo/panorama>.

¹⁴ Documento Regimento Interno da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro.

desvincular-se da direção desta escola, foi trabalhar no Departamento Municipal de Educação, em Ibirité, no início do ano de 1984, onde atuou até a sua morte, em 20 de janeiro de 1995.

Os níveis de ensino oferecidos pela Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro são: Educação Infantil (1º e 2º período), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais). Desde o ano de 2010 são atendidos, aproximadamente, 382 alunos, em 18 turmas, assim organizadas: Educação Infantil (3 turmas), Ensino Fundamental – anos iniciais – (2 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, 2 turmas de 3º ano, 3 turmas de 4º ano e 3 turmas de 5º ano) e 2 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2010, a estrutura física do prédio que abriga a Escola foi ampliada, passando a contar com oito salas de aula, biblioteca, sala dos professores e outras destinadas às atividades da gestão escolar (supervisão, direção e secretaria). No espaço da escola, há ainda um amplo pátio coberto, cantina, quadra de esportes para a prática de educação física e auditório.

A Secretaria Municipal de Sarzedo implementou um currículo único a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além dos componentes obrigatórios (Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, Educação Religiosa, Educação Física e Artes), ele possui uma parte diversificada, com carga horária anual prevista de mil horas, composta pelo Programa Cirandar. Este, além das aulas de música, oferece aulas de Ballet, Jiu-jítsu, Corpo e Movimento e Informática.

1.2.1 Programa Cirandar

De acordo com o documento *Inovando a Educação em Sarzedo* (SARZEDO, 2008a, p. 2),

[...] um dos principais objetivos do programa é a permanência da criança na escola, assistindo-a integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando as possibilidades de melhorar o aproveitamento escolar, resgatando a autoestima, garantindo também a convivência com grupos de diferentes experiências culturais, faixa etária e identidade, capacitando-a para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para redução dos índices de evasão, de repetência e de distorção da idade/série.

Dentre os objetivos do Programa Cirandar, destacam-se:

- contribuir para a redução da evasão, da reprovação e da distorção idade-série, mediante a implementação de ações pedagógicas que dialoguem com as necessidades dos alunos;

- garantir um atendimento individualizado a todos os alunos com dificuldades e ritmos diferenciados de aprendizagem;
- ampliar o tempo de formação, socialização e cultura dos alunos e professores;
- ampliar a formação das crianças e adolescentes nas linguagens artísticas, esportivas, culturais, tecnológicas, estéticas e éticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural, estimulando a sensorialidade e a criatividade em torno das atividades escolares;
- desenvolver habilidades do aluno, bem como suas tendências, aspirações e talentos.

De acordo com o documento supracitado, a musicalização “além de transformar as crianças em indivíduos que usam os sons musicais, fazem e criam música, apreciam música, e finalmente se expandem por meio da música, ainda auxiliam no desenvolvimento da socialização” (SARZEDO, 2008a, p. 5). O documento afirma ainda que a ampliação da jornada escolar “aumenta o interesse e a qualidade da aprendizagem dos alunos” (SARZEDO, 2008a, p. 3). A proposta de funcionamento da escola no Programa de Ampliação de Jornada Escolar acontece nos turnos matutino e vespertino, com o acréscimo de uma hora, gerando, para a jornada escolar, um tempo total de cinco horas.

O plano curricular do Ensino Fundamental é compreendido pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada: “as oficinas curriculares estão incluídas na parte diversificada e serão trabalhadas de forma indissociável, ou seja, as oficinas estão integradas ao currículo” (SARZEDO, 2008a, p. 3).

Plano curricular da Educação Infantil:

- Formação pessoal e social;
- Conhecimento de mundo;
- Identidade e autonomia.

Plano curricular do Ensino Fundamental (anos iniciais):

- Língua Portuguesa;
- Educação Artística;
- Educação Física;
- História;
- Matemática;
- Geografia;
- Ciências;
- Educação Religiosa.

A parte diversificada do currículo é composta por atividades artísticas, tecnológicas e culturais, assim designadas:

- Inglês;
- Informática educacional;
- Corpo e Movimento;
- Balé e jiu-jítsu;
- Música.

Estas atividades, por sua vez, são distribuídas no currículo com a carga horária de uma aula semanal. As únicas atividades oferecidas como opcionais são as oficinas de balé e jiu-jítsu. As oficinas curriculares são desenvolvidas pelos monitores contratados pelo Programa Cirandar. O professor regente deve utilizar o tempo de monitoria para atendimento individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como com planejamentos, estudos, reuniões com a supervisão e direção, organização de murais e outras atividades a serem definidas pela coordenação pedagógica. É importante ressaltar que, sempre que necessário, o professor regente deverá acompanhar os monitores nas oficinas.

Outras atividades são oferecidas a esses alunos pela professora regente¹⁵, que também possui carga horária ampliada, uma vez que “para que o aluno possa ter seu tempo ampliado com qualidade na escola, é necessária a ampliação do tempo do professor, pois, o mesmo [sic] é diretamente responsável pelo desenvolvimento escolar do aluno” (SARZEDO, 2008a, p. 3).

De acordo com o documento norteador do Programa Cirandar, o tempo ampliado de atuação do professor regente é “exclusivamente voltado à ação pedagógica”, seja para

[...] o atendimento individual a cada aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, construção de atividades individuais específicas para atender a demanda, pesquisar, estudar e planejar junto à equipe-técnica pedagógica as atividades que irão garantir a qualidade do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, atendimento aos pais de forma qualificada, apresentando a realidade de cada aluno (SARZEDO, 2008a, p. 3).

Para a organização das oficinas previstas no Programa, as turmas participarão de seis oficinas, as quais serão integradas às disciplinas curriculares obrigatórias. Portanto, no decorrer da semana os alunos terão as seguintes oficinas: Informática (2 h), Inglês (1 h), Balé (1 h), Jiu-Jítsu (1 h), Corpo e Movimento (1 h) e uma aula de Música, nas modalidades teórica e

¹⁵ É aquele docente que é responsável por ministrar as aulas das disciplinas curriculares obrigatórias e possuem formação didática e pedagógica.

instrumental (SARZEDO, 2008a, p. 4). Como já mencionado, somente as oficinas de Balé e Jiu-Jítsu serão opcionais; as demais integram a parte diversificada do currículo.

O documento *Inovando a Educação em Sarzedo – Programa de Ampliação da Jornada Escolar* propõe metas a serem alcançadas com a implementação do Programa Cirandar, quais sejam:

- Reduzir em 90% o número de alunos evadidos, reprovados e, em consequência, a distorção idade/série;
- Aumentar em 1 hora o tempo de cuidado dos alunos;
- Proporcionar o acesso por meio das atividades propostas, ao ensinamento de valores como liderança, tolerância, disciplina, equidade étnico-racial e de gênero;
- Melhorar o desempenho educacional, cultivando as relações entre educadores, estudantes e suas comunidades, a formação para a cidadania;
- Identificar potencialidades nas atividades desenvolvidas (esportes, danças, lutas e outras) para representatividade no município;
- Proporcionar a todos os alunos a inclusão digital;
- Garantir um currículo que integre o saber formal ao saber comunitário, proporcionando a formação de sujeitos críticos, autônomos e com competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática (SARZEDO, 2008a, p. 7).

1.2.2 A Música No Programa Cirandar

Conforme o documento *Inovando a Educação em Sarzedo – Programa de Ampliação de Jornada Escolar (2008a)*, a educação musical pode oferecer diversas possibilidades aos alunos que são por ela alcançados, tais como melhor interação no grupo ao qual pertencem, socialização, prazer – que contribui para uma aprendizagem mais efetiva –, além de um maior diálogo com vários conteúdos específicos de outras matérias como Língua Portuguesa, Educação Física, História, Matemática, Geografia, Ciências e Educação Religiosa. Neste sentido, o documento prevê que “as atividades da Educação Musical devem estar relacionadas ou associadas aos demais conteúdos específicos das matérias, e não servir apenas como um meio de recreação” (SARZEDO, 2008a, p.3).

Para tanto, o Programa Cirandar propõe que o aluno tenha um desenvolvimento musical progressivo, sendo capaz de: reconhecer ritmos, melodias e harmonias; conhecer os sons de vários instrumentos; conhecer vários estilos e sistemas musicais; utilizar grafias para representar a música escrita; apreciar músicas do seu dia a dia, como também músicas

internacionais e músicas de diferentes épocas e estilos, valorizando diversas culturas; e saber como o profissional da música atua em diversas áreas musicais (SARZEDO, 2008a).

Nas aulas de música do Programa, os alunos e alunas têm acesso ao aprendizado de flauta doce, violão, instrumentos de fanfarra (tarol, bumbo, surdo e pratos) e instrumentos de percussão (chocalho, pandeiro, xilofone, agogô, reco-reco, triângulo e clavas)¹⁶. De acordo com o documento ainda em análise, “o aluno que foi matriculado na escola aos cinco anos e que permanecer até a 4ª série terá um bom conhecimento musical” (SARZEDO, 2008a, p. 3).

As aulas de música estão assim organizadas:

As turmas da Educação Infantil e a Fase Introdutória farão os estudos para formar um coral Infantil. As turmas da 1ª e 2ª séries farão estudos para uso da flauta. As 3ª e 4ª séries farão os estudos para utilização dos violões e outros instrumentos musicais para a construção de uma orquestra escolar (SARZEDO, 2008, p. 3).

Sobre a importância da música no Programa em pauta, afirma-se que a musicalização dá a oportunidade para as crianças utilizarem os sons musicais de forma lúdica, pois o fazer e o criar música contribuem para o desenvolvimento social do indivíduo (SARZEDO, 2008a).

1.2.3 Coordenação, direção e professores regentes

Dentre os participantes responsáveis pela realização das atividades educativas do Programa Cirandar, destacam-se a direção escolar, a coordenação pedagógica, os professores regentes e os monitores das oficinas.

Cabe à direção da escola, responsável pela coordenação do Projeto, participar das atividades de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação. Cabe a ela também estar sempre atenta, juntamente com a coordenação do Programa, para a execução das oficinas. Um aspecto de suma importância citado pelo documento consiste na necessidade de se estabelecer um diálogo com as famílias sobre a participação dos alunos e alunas nas oficinas, além da divulgação do Programa em eventos e festas escolares, através de fotos, filmes e outros recursos disponíveis (SARZEDO, 2008a, p. 8).

À coordenação do Projeto, juntamente com a direção da escola, compete a avaliação da evolução da aprendizagem dos alunos. Cabe ainda à coordenação a apresentação de sugestões

¹⁶ Todos os instrumentos foram adquiridos pela Prefeitura Municipal de Sarzedo e entregues às escolas.

visando facilitar o desenvolvimento de todas as oficinas, bem como a participação em todas as avaliações das oficinas (SARZEDO, 2008a, p. 8).

Dentre as tarefas da coordenação geral do Programa Cirandar está o acompanhamento da implantação do Projeto de Jornada Ampliada na escola e a busca contínua pela garantia da qualidade do ensino proposto nas ações didático-pedagógicas. Além disso, são atribuições da coordenação geral do Programa a elaboração de materiais instrucionais para os monitores que nele atuam e a organização de reuniões com a direção, supervisão, professores (regentes) e monitores, com a finalidade de atender a todas as demandas e pendências que aparecerem (SARZEDO, 2008a, p. 8).

Aos professores regentes, seu papel é exclusivamente voltado à ação pedagógica, ou seja, ao atendimento individual a cada aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, o que inclui: a elaboração de atividades individuais, para responder a demandas específicas; a pesquisa, o estudo e o planejamento, junto à equipe-técnica pedagógica, de atividades que irão garantir a qualidade do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos; e o atendimento qualificado aos pais, para esclarecimentos sobre a realidade de cada aluno.

Embora o Programa seja composto por sujeitos com funções diferentes, sendo todas elas imprescindíveis, interessa-nos de maneira especial compreender o perfil e a atuação do monitor de música que auxilia nas oficinas.

Dentre as exigências de formação dos monitores colocadas no Edital nº 03/2017 (APÊNDICE A) para provimento de cargos do quadro de pessoal da educação para ocupar esta função no Programa Cirandar, destacam-se a graduação em Música ou a graduação plena em Pedagogia, juntamente com o Registro/a Carteira de Músico Profissional Teórico da Ordem dos Músicos do Brasil e a comprovação de experiência em canto e instrumentos musicais.

Dentre as atribuições do monitor, este deve planejar as aulas de acordo com os objetivos propostos para cada etapa de escolarização, bem como considerando o perfil sociocultural dos alunos, afim de identificar suas experiências e interesses (SARZEDO, 2008a, p. 8-9).

Dentre as habilidades musicais previstas para o monitor de música, destacam-se saber tocar flauta doce, bateria e instrumentos de fanfarra. O monitor deve planejar suas aulas de acordo com as faixas etárias, com foco no aprimoramento de ritmos, técnicas, coordenação, leituras e estilos musicais. Além disso, é esperado que ele saiba reger corais e que esteja apto a criar grupos musicais utilizando instrumentos que estão à disposição dos alunos (SARZEDO, 2008a, p. 55). Está prevista ainda na regulação do Projeto a integração entre os monitores de

música e os professores regentes, com o objetivo de promover maior engajamento dos alunos e alunas durante as oficinas de música (SARZEDO, 2008a, p. 9).

1.2.4 Critérios de avaliação

Segundo o documento *Inovando a Educação em Sarzedo* (2008a, p. 9), o Programa Cirandar deverá ser avaliado em cada etapa no processo de seu desenvolvimento. As oficinas serão avaliadas por meio de critérios específicos e ocorrerá através dos pais, dos alunos, da equipe técnica pedagógica, dos professores e da Secretaria Municipal de Educação, neste caso, para a definição da continuidade e da ampliação do Programa nas Escolas da rede. Ademais, é enfatizado no documento que as oficinas curriculares não têm como objetivo a profissionalização dos alunos:

[...] embora essa seja uma referência, *não pode ser a meta almejada pela escola*. O desenvolvimento dessas atividades na escola deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos (SARZEDO, 2008a, p. 7, grifos da fonte).

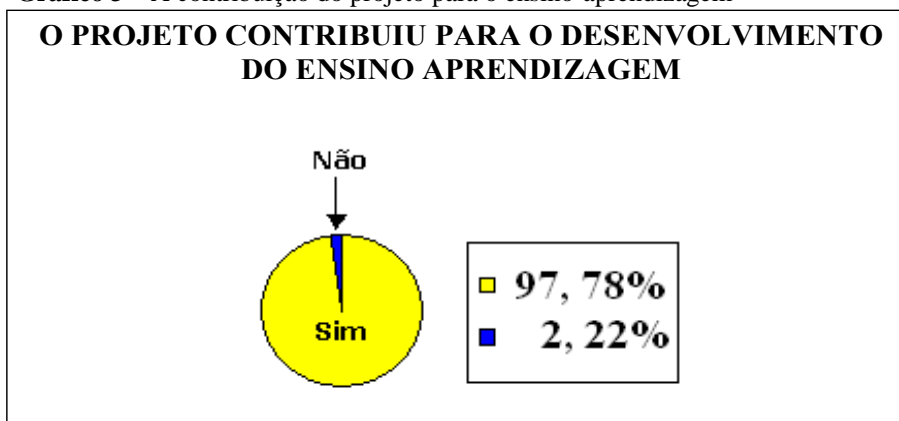
Na pesquisa respondida por pais e alunos da Escola Marinete Damasceno Pinheiro no ano de 2007¹⁷, ficou evidenciado o interesse de os alunos frequentarem a escola devido às atividades ofertadas no Programa, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

¹⁷ Avaliação respondida por 224 pais. Os resultados encontram-se arquivados na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro. O índice de desenvolvimento dos alunos da Escola (escola piloto em 2007): Em 2006, sem o programa, encontravam-se na instituição 234 alunos matriculados, contabilizando-se também, neste ano, 21 alunos reprovados (8,97%). Em 2007, com a inclusão do Programa, por sua vez, havia 251 alunos matriculados, sendo 7 alunos reprovados (2,79%).

Gráfico 2 – Alteração no interesse em frequentar a escola devido ao programa

Fonte: Programa de Ampliação de Jornada Escolar aumenta o interesse e a qualidade da aprendizagem dos alunos (SARZEDO, 2008)

Nesta mesma entrevista, foram perguntados aos pais acerca da contribuição do projeto para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos e sobre a importância da jornada ampliada. Os dados evidenciaram que a maioria dos pais entrevistados avaliavam positivamente o Programa, bem como, o tempo de permanência dos alunos na escola por meio da jornada ampliada¹⁸, como demonstrado nos quadros a seguir:

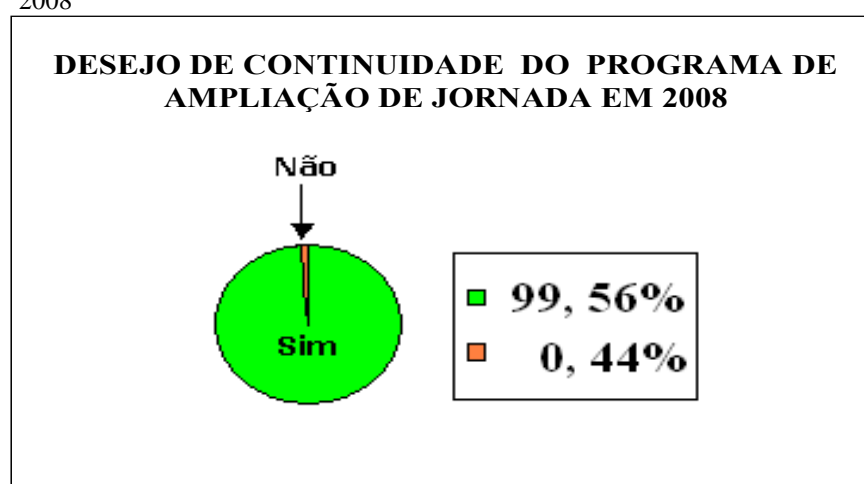
Gráfico 3 – A contribuição do projeto para o ensino-aprendizagem

Fonte: Programa de Ampliação de Jornada Escolar aumenta o interesse e a qualidade da aprendizagem dos alunos (SARZEDO, 2008).

¹⁸ Como notícias mais recentes acerca da organização do Programa Cirandar, vale ressaltar que, em fevereiro de 2017, a Prefeitura, juntamente com a Secretaria de Educação de Sarzedo, atendendo a uma solicitação dos professores (regentes), fez uma adequação no horário das escolas municipais, passando o horário escolar do turno matutino para o período de 7h00 às 11h30 (anteriormente, o horário era estendido até 12h30) e o do turno vespertino para o período de 13h às 17h30 (no antigo horário, os alunos e alunas eram liberados às 18h30). Essa mudança foi feita com o intuito de contribuir para a organização das famílias e melhoria na prestação de serviços do transporte escolar disponibilizado pela Prefeitura.

O documento *Programa de ampliação de jornada escolar aumenta o interesse, a qualidade da aprendizagem dos alunos* (2008b), produzido a partir da entrevista realizada com os pais e os alunos evidenciou que a redução dos índices de evasão e repetência, bem como o aumento do interesse dos alunos em frequentar a escola e a avaliação positiva do modelo de ensino e aprendizagem eram devidos a diversos fatores, dentre os quais “a inovação de incluir no próprio turno uma diversidade de atividades que acontecem todos os dias e um tempo maior de atendimento individualizado” (SARZEDO, 2008b, p. 6).

Gráfico 4 – Desejo de continuidade do programa de ampliação de jornada em 2008



Fonte: Programa de Ampliação de Jornada Escolar aumenta o interesse e a qualidade da aprendizagem dos alunos (SARZEDO,2008).

O ensino individualizado e qualificado relaciona-se com a carga horária das professoras regentes, as quais possuem cinco horas para “estudos, atendimento aos alunos, planejamento, interação com a equipe técnico-administrativa, interlocução com outros professores da escola e preparação de atividades para atender a necessidades dos alunos” (Ibid. p. 6).

2 PROJETOS DE MÚSICA E EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo trata das pesquisas realizadas acerca do ensino de música em programas e projetos da educação básica que têm como objetivo a melhoria dos problemas que envolvem e que assolam as comunidades brasileiras de baixa renda, tais como índices de evasão, violência, vulnerabilidade social, entre outros. Nesse sentido, as pesquisas selecionadas dialogam com o estudo proposto e contribuem para o aprofundamento das questões envolvidas sobre o papel atribuído à música na estruturação das políticas públicas de educação.

Pesquisas da área de Educação Musical têm discutido o papel da música nas políticas públicas de educação (HUMMES, 2004; LOPES da SILVA, 2009; QUEIROZ, 2007, 2015, 2020; PENNA, 2008, 2012, 2013, 2014, 2019; SANTOS, 2015; VEBER, 2009). Estes estudos têm questionado as funções atribuídas à presença da música no espaço escolar e ao ensino de música no currículo escolar como ferramenta de pacificação, comportamento, motivação ou outros problemas de ordem social.

A pesquisa de mestrado de Hummes (2004) intitulada *As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro* investigou as aplicabilidades das aulas de música sob o olhar dos diretores das escolas. Para isso, a autora buscou compreender as formas como a música estava presente nas escolas e também conhecer as pessoas envolvidas com as atividades musicais desenvolvidas nos contextos escolares.

Dentre as questões levantadas por Hummes (2004), destacam-se:

Qual a influência da administração escolar na efetivação do ensino de música na escola? Quem são as pessoas envolvidas com a música na escola? Que condições a escola oferece para o ensino de música? Que espaço é oferecido para o ensino de música na escola? Que funções a direção escolar atribui ao ensino de música? (HUMMES, 2004, p. 11-12).

Este estudo partiu da necessidade de um maior discernimento acerca das concepções sobre o ensino de música nas escolas de Montenegro, RS, bem como acerca da necessária sistematização “dos fatores escolares envolvidos no ensino de música e a carência de dados específicos sobre as dimensões institucionais determinadas pela escola com relação ao ensino de música” (HUMMES, 2004, p. 12). Segundo a autora, este trabalho se torna peça importante para subsidiar programas de formação de professores de música. A metodologia da pesquisa foi realizada por um modelo de *survey* de pequeno porte composto por “quarenta e um diretores, cada um representando uma escola de ensino fundamental ou médio da rede escolar do município de Montenegro” (HUMMES, 2004, p. 12).

Sendo as funções da música na escola o objetivo geral da pesquisa de Hummes (2004), o trabalho *The Anthropology of Music*, de Allan Merriam (1964), foi utilizado como fundamentação teórica. Para Merriam (1964), existe uma diferença entre os “usos” e as “funções” da música:

A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização (MERRIAM, 1964, p. 209, apud HUMMES, 2004, p. 39).

Dentre os resultados da pesquisa de Hummes, podemos destacar que, embora as escolas por ela investigadas possuíssem espaços para a realização de atividades musicais e promoção de eventos envolvendo a música, e os diretores achassem importante o ensino de música no currículo escolar, havia uma carência de professores com formação específica no quadro docente da maioria das escolas: “O professor especialista em música não faz parte do quadro docente dessas instituições. Na grande maioria é o professor regente de classe quem desempenha a função de professor de música”. Nesse sentido, a música seria utilizada “como meio para se trabalhar outros componentes curriculares, para o desenvolvimento da concentração e disciplina”, e ainda que fosse considerada como área de conhecimento, “os diretores não têm informações específicas sobre este ensino” (HUMMES, 2004, p. 101-102).

Outro ponto destacado na pesquisa de Hummes (2004) foi a pouca articulação entre as Secretarias de Educação de Montenegro com as instituições de formação de professores de Música, no caso desse estudo, a UERGS/FUNDARTE. Como forma de melhoria proposta para essas parcerias, os diretores apontaram a presença dos estagiários dos cursos de licenciatura da UERGS/FUNDARTE como “uma das soluções para a falta de profissionais especializados” (HUMMES, 2004, p. 101).

O trabalho de Hummes (2004) dialoga com esta pesquisa no sentido de que me propus a entender os sentidos da música no Programa Cirandar no município de Sarzedo, cujo ensino tem como um de seus objetivos principais a erradicação da evasão escolar dos alunos. Um ponto que se assemelha entre os dois estudos, para além das funções da música neste projeto, seria a dimensão formativa dos professores que nele atuam.

A tese de doutoramento de Lopes da Silva (2009) intitulada *Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: um estudo de caso na escola aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS*, buscou compreender o sentido da pedagogia musical nas oficinas de música do Programa

Escola Aberta, tendo em vista o objetivo do Programa de contribuir para a diminuição da violência entre os jovens em situação de vulnerabilidade social.

Para analisar os sentidos da pedagogia musical, a pesquisadora observou as atividades musicais – em especial a oficina de rap –, entrevistou os atores envolvidos no Programa Escola Aberta – coordenadores, gestores, diretores,icineiros e ofcinandos de música – e analisou os documentos que embasavam a política pública nacional, além dos documentos oficiais do Programa.

Algumas das questões norteadoras levantadas por Lopes da Silva (2009) foram:

Por que a música participa do Programa Escola Aberta? Que visões e concepções as pessoas envolvidas com a Escola Aberta têm a respeito das atividades musicais desenvolvidas em um programa desta natureza? A quais músicas e a qual pedagogia musical se refere o programa quando se trata dos jovens? Quais concepções pedagógicas estão atreladas à proposta do programa? Qual pedagogia musical de fato acontece nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol? É vista ou prevista a proposta de formação de multiplicadores (oficinandos que se tornam oficineiros) para a continuidade das oficinas de música na escola aberta? (LOPES da SILVA, 2009, p. 14).

Os resultados apontaram que, apesar de os jovens serem tomados como protagonistas das atividades realizadas na Escola Aberta como forma de diminuir a violência, preponderava nos discursos dos gestores do Programa uma visão conteudista acerca da pedagogia musical que deveria acontecer nas oficinas de música, ou seja, a música era vista como um objeto separado dos jovens e do contexto no qual ela acontece. Esta visão reforçou a concepção do ensino de música conteudista (PIATTI, 1994; ALABAREA, 1994) que era pensada para as oficinas e desconsiderava totalmente a relação que os jovens mantinham com as músicas (KRAEMER, 2000) – no caso do estudo em discussão, o rap.

Embora o Programa incentivasse o protagonismo dos saberes musicais dos jovens para atuarem como oficineiros de música, para os coordenadores, gestores, interlocutores e oficineiros, as atividades de música deveriam ser desenvolvidas apenas por um profissional qualificado, desconsiderando, portanto, a legitimidade das experiências e saberes prévios presentes nas práticas musicais juvenis. Outro aspecto trazido nas observações da autora foi a concepção meritocrática de participação dos jovens nas atividades de música da escola aberta Chapéu de Sol, das quais podiam participar apenas aqueles que estivessem em acordo com as regras de comportamento escolar. Nesse sentido, Lopes da Silva (2009, p.233) conclui que:

[...] a Escola Aberta Chapéu do Sol se mostrou como um espaço multifacetado em relação aos sentidos das oficinas de música para os jovens, bem como para

os gestores, coordenadores, interlocutores do programa, revelando-se como espaço de inclusão apenas para os jovens que participavam da EMEF ou para aqueles que eram amigos dos jovens que estudavam na EMEF Chapéu do Sol.

O estudo de Lopes da Silva (2009) dialoga com esta pesquisa por interessar-se sobre os sentidos da pedagogia musical em programas ou projetos que tenham como objetivo a resolução de problemas socioeducacionais: a Escola Aberta em relação às questões da violência na juventude, e o Programa Cirandar em relação aos problemas da repetência e evasão escolar. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que, assim como no Programa Escola Aberta, a música estava a serviço da “pacificação, engrandecimento, unificação e elevação da autoestima” dos jovens (LOPES da SILVA, 2009, p. 240) no Programa Cirandar, além de que a questão disciplinar, imputada ao ensino de música por Lopes da Silva, cumpriria os mesmos objetivos no Cirandar.

A dissertação de mestrado de Veber (2009), intitulada *Ensino de música na Educação Básica: um estudo de caso no projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*, investigou o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral.

Dentre as questões norteadoras da pesquisa de Veber (2009, p. 14), destacam-se:

Como a música ocupa o espaço dado a ela no currículo da escola? Como a música se adapta a essa configuração de tempo integral na escola? Quais são as concepções sobre o ensino de música na escola a partir dessa perspectiva de ampliação do tempo? Como a música contribui com a construção de um currículo integrado e com a educação integral na escola? Como acontece a constituição do lugar do ensino de música na escola?

O estudo de Veber, além de contemplar a inserção do ensino de música em uma escola pública integrada, alinou-se à ideia de que “um dos caminhos para entender as diferentes formas pelas quais o ensino de música pode estar presente na escola é por meio do conhecimento sobre como a própria escola concebe e organiza as atividades que a constituem” (VEBER, 2009, p. 15). Nesse sentido, o ensino de música entrou como fio condutor dessa pesquisa justamente para entender como acontece o processo de escolarização da música nos diferentes tempos e espaços vividos na escola.

A metodologia envolveu um estudo de caso qualitativo, o uso de entrevista semiestruturada, a realização de análise documental das fontes que fundamentaram o Projeto EPI (Escola Pública Integrada), desenvolvido em Santa Catarina, e o uso de observação participante. Os resultados da pesquisa de Veber (2009) demonstraram que as práticas e

conteúdos musicais selecionados pelo professor mediador e desenvolvidas nas aulas despertavam o interesse dos alunos e transcendiam os limites dos tempos escolares, pois estes levavam suas práticas para outros momentos e lugares além do âmbito escolar.

Um ponto interessante da pesquisa de Veber (2009) refere-se à liberdade de escolha dos alunos em relação à sua participação nas atividades musicais propostas na Escola, o que lhes propiciava uma relação de proximidade com as vivências musicais dos alunos nos outros tempos escolares. Nesse sentido, a autora analisa:

Outro fator que parece ter contribuído com a aproximação dos alunos com as práticas musicais além da sala de aula era a relação que eles faziam entre essas práticas e seus desejos futuros com relação à música. Eles relacionavam as aprendizagens musicais escolares com as experiências musicais que poderiam viver futuramente, além da escola: aprender a tocar outro instrumento, tocar ou cantar em uma banda, fazer um show, por exemplo (VEBER, 2009 p. 138).

A aproximação entre as práticas musicais vivenciadas na escola com as que acontecem fora da escola acontecia de forma natural na realidade investigada por Veber (2009). Já para as crianças do Programa Cirandar, a participação no Projeto Música de Sarzedo mostrou-se mais relacionada aos critérios de seleção, por sua vez baseados na aptidão musical dos alunos.

Assim como no trabalho de Hummes (2004), a pesquisa de Veber (2009) demonstrou a existência de expectativas semelhantes em relação ao sentido do ensino de música na escola, tais como “tornar a rotina da escola mais agradável, desenvolver habilidades de concentração, raciocínio, lógica, coordenação motora e disciplina, ampliar as escolhas musicais, bem como promover o resgate do acervo musical social e o respeito pelas diferentes músicas” (VEBER, 2009, p. 138). Como analisa a autora, “as concepções dos entrevistados vão ao encontro daquelas encontradas na literatura, indicando uma preocupação com o desenvolvimento das diferentes potencialidades humanas (intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual)” (VEBER, 2009, p. 138).

Por seu turno, Penna (2011), em seu artigo intitulado *Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação*, analisou as atividades musicais em programas ligados à ampliação da jornada escolar. A metodologia foi desenvolvida por meio de análise de documentos oficiais, entrevistas com coordenadores, diretora, professora comunitária de uma escola e dois monitores do programa, além da observação da prática pedagógica de um desses monitores.

Dentro dos programas de ampliação da jornada escolar, a pesquisa de Penna focou na implantação do Programa Mais Educação, na rede municipal de ensino de João Pessoa, PB. Os objetivos da pesquisa consistiram em

[...] discussão dos efeitos das propostas sobre o campo de trabalho do educador musical e a prática pedagógica em música na escola de educação básica; caracterização das propostas do Programa Mais Educação e dos mecanismos de sua implantação nas escolas municipais de João Pessoa; análise sobre o papel do monitor que desenvolve atividades musicais no projeto e sua formação; e discussão sobre os limites e contribuições do programa (PENNA, 2011, p. 142-143).

Os resultados da pesquisa apontaram a existência de práticas bastante desiguais, bem como distintos critérios na seleção de monitores para atuar no Programa. Pela incidência de atuação de voluntários nas oficinas de música, a autora concluiu que o Mais Educação é válido como uma estratégia provisória para a efetivação da expansão da jornada escolar. Para ela, a implantação das escolas de tempo integral deveria ter por base a expansão dos quadros docentes das redes públicas. Nesse contexto, embora as propostas do Mais Educação possam gerar oportunidades de expansão da presença da música nas escolas, isso não pode ser feito desprestigiando o profissional da área ou desvalorizando a sua formação pedagógica.

Os pontos de diálogo entre a pesquisa de Penna (2011) e a pesquisa aqui proposta referem-se, sobretudo, à inserção da aula de música na educação básica dentro da ampliação da jornada escolar e, também, à escolha dos monitores para atuarem nas oficinas, especialmente no que diz respeito à sua formação profissional. Ademais, é importante destacar que os trabalhos de Hummes (2004), Lopes da Silva (2009) e Veber (2009) evidenciaram um enfraquecimento do protagonismo dos alunos em relação à inclusão de suas práticas e repertórios musicais nas oficinas de música do programas analisados, o que pode ser compreendido a partir da legitimação apenas dos saberes musicais dos professores com formação específica em música por parte dos gestores e idealizadores dessas políticas públicas de educação.

2.1 MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA: PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS

No artigo de Santos (2015) intitulado *Música na escola: a produção contínua de jogos*, a autora problematiza alguns discursos e nos convida a pensar música como prática

sociocultural, bem como a refletir acerca da produção de sentidos através da música no contexto escolar e do fazer musical a partir da produção contínua de jogos.

A autora discursa sobre o que se diz da música na perspectiva de que todo ser humano é capaz de produzi-la desde muito cedo, independente do material ou das técnicas utilizadas.

Dentro do contexto escolar, a música cumpre diversas funções de forma evidente, seja como um meio para o relaxamento, como ferramenta pedagógica, ou para ensinar hábitos e atitudes (SANTOS, 2015). A referida autora faz uma crítica sobre tais funções, na medida que, por exemplo, ninguém defende o ensino de Matemática na escola para desenvolver a concentração ou a memorização. Da mesma forma, o ensino de música não pode ser limitado apenas começando por um jogo com os parâmetros do som, “pois em geral se limita a exercitar prontidão e a acuidade auditiva” (SANTOS, 2015, p. 47).

Em sua perspectiva, ainda, a música não está na escola para desenvolver o aspecto psicomotor ou linguístico e brinquedos cantados não existem para melhorar as atividades escolares ou promover alegria e descontração. Como admoesta a autora,

Música não está na escola para desenvolver a concentração, a coordenação motora, ou para fazer os outros aprendizados se tornarem mais fáceis e prazerosos. Música não está na escola para desenvolver a autonomia — atitude que compete a todos os componentes curriculares desenvolver (SANTOS, 2015, p. 48).

Diante dessas considerações, em sua pesquisa, a autora discute como desenvolver a música na escola básica através do gosto, da escuta ativa e da criação. Em relação ao primeiro item, deve-se destacar que, embora não seja o único papel do professor “introduzir o aluno no universo musical”, já que o próprio aluno faz suas escolhas cotidianamente por diversos meios, cabe ao educador musical criar condições para que ele tenha contato direto com diversas sonoridades, seja na maneira de cantar ou de tocar, sempre levando em consideração a dinâmica dessas atividades no tempo e no espaço.

Em relação ao segundo item, a escuta ativa, Santos (2015) refere-se à capacidade de o aluno associar determinada música a uma outra que traz consigo em sua memória. Essa capacidade se traduz nas possibilidades da fala, do registro em desenhos ou até mesmo da comunicação corporal de algum traço ou alguma expressão momentânea daquela composição que acabara de ouvir. Por consequência, “uma escuta segue sempre sendo uma escuta por referências, dada pelo hábito, condicionada” (SANTOS, 2015, p. 52).

No que se refere à criação, a autora reflete sobre o fato de que a música não é só lugar de reconhecimento, mas também de criação e invenção. Seria a música “um lugar de conhecimento

decorrente da imersão em um corpo-música, quando uma potência expressiva se cola a uma potência explicativa, sempre em uma produção de ordenações provisórias, referidas a elementos materiais imanentes” (SANTOS, 2015, p. 54).

Na conclusão do seu artigo, a autora constata que as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, o Parecer nº 12/2013, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, aprovado em 4/12/2013, considera o estudo formal (ensino escolar) de música como um direito humano, bem como um meio de interação social, um fator de identidade pessoal e cultural, e uma expressão de cultura, historicidade de um povo e cidadania (BRASIL, 2013, p. 5-7, apud SANTOS, 2015, p. 68).

Ainda em sua conclusão, a autora discorre sobre a centralidade formativa dos professores de música, destacando que, historicamente, cada período do ensino de música no Brasil condicionou a formação de um perfil profissional próprio. Assim, por exemplo, na década de 30 formava-se o professor da disciplina de “canto orfeônico”; posteriormente, o professor licenciado em música, que atuaria num cenário polivalente, através da Lei nº 5692/71, com “educação artística”, a qual, por sua vez, seria substituída duas décadas mais tarde pelo “ensino da arte”, previsto na LDB 9394/96.

Nesse percurso, a música vai sendo referida como disciplina, matéria, conteúdo, atividade educativa ou fluxo que atravessa todos os momentos da rotina escolar (SANTOS, 2015). Por fim, a autora nos convida a refletir sobre o ensino de música como produção contínua de jogos e aprendizagem inventiva, ou seja, sempre como um processo de criação.

2.2 DISCUTINDO O CONCEITO DE MUSICALIZAÇÃO

No livro de Penna (2008) “*Música(s) e seu ensino*”, a autora nos propõe reflexões sobre o fazer musical, argumentando que a música não é uma linguagem universal, mas sim um fenômeno universal, considerando que, como uma linguagem, ela é culturalmente construída (PENNA, 2008, p. 24). A autora explica que se a música fosse uma linguagem universal propriamente dita, ela seria sempre significativa, ou seja, “qualquer música teria significado para qualquer pessoa, independente da cultura, e assim não teria estranheza em relação à música do outro” (PENNA, 2008, p. 24).

Para Penna (2008), a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som. Em sua concepção, pode-se dizer que a função do ensino de música na escola é ampliar o universo musical do aluno, para que este possa ter o maior acesso

possível às manifestações musicais e culturais de várias formas. Nesse contexto, é importante dizer que sua experiência expressiva e significativa possa ser ampliada (PENNA, 2008, p. 24).

Na ótica da autora, o princípio da musicalização consiste em desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Essa sensibilidade adquirida é construída através desses processos em que as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo que possa reagir ao estímulo musical (PENNA, 2008, p. 31).

Cabe ressaltar que não é só a escola que musicaliza, pois cada indivíduo traz experiências do seu cotidiano, e isso varia de acordo com as condições socioculturais de cada um. Por isso, cabe a cada educador musical saber qual é a música que nos serve de referência para musicalizar. O mais preocupante, contudo, segundo a autora, é constatar que não adianta trazer para o aluno uma música abstrata, que não faz parte do seu convívio, isso porque estaremos transmitindo e impondo um padrão cultural. Nesse contexto,

[...] a escola existe exatamente para “compensar” toda essa situação apresentada, fornecendo a todos, igualmente, elementos para o acesso e a apreensão da música erudita? Nesse quadro, a musicalização desempenharia, quase automaticamente, um papel democratizante, promovendo o domínio dos instrumentos de percepção necessários para a apropriação das formas musicais elaboradas e complexas da música erudita, que historicamente tem sido um privilégio das elites (PENNA, 2008 p. 35).

Na opinião de Penna (2008), o ensino da música não escapa ao quadro geral do sistema de ensino brasileiro, que ainda é excludente e elitista, ou seja, somente as classes mais privilegiadas têm acesso ao ensino de música, ao passo que as classes com menos privilégios, permanecem excluídas. Logo, se a escola reproduz as desigualdades sociais e não aproveita o que o aluno traz em sua própria bagagem cultural, ela acaba perpetuando e condenando seus alunos ao fracasso, às ações de educação cultural. Portanto, educadores não podem tirar de si mesmos a responsabilidade de agir, dentro de todos os limites e, por vezes, contra eles, no espaço do dia-a-dia escolar.

Portanto, é preciso assumir o modo de pensar a musicalização no processo pedagógico de forma democrática, pois ela se destina a todos que necessitam aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical, uma vez que esses indivíduos foram privados no seu convívio social, e, por consequência, de vivências e esquemas de formas musicais diversas. Penna (2008) defende que, se as aulas de música começassem nos primeiros anos de escolarização, a escola

teria condições para o desenvolvimento desse público, o qual, por sua vez, se tornaria melhor equipado com os “instrumentos” necessários à apreensão de obras musicais em sua grande diversidade, inclusive as eruditas (PENNA, 2008).

Assim, a musicalização deve trazer um sentido para o aluno através das músicas com as quais ele está habituado em seu convívio social, por mais simples que possa parecer. É preciso ressaltar que o educador não pode deixar que um estilo musical se sobreponha a outro, no sentido de maior valorização. Se o aluno vai gostar ou não de determinado estilo, já é uma outra questão. É dever de todos os educadores apresentar diversas manifestações culturais, para que o aluno possa se apropriar delas de formas significativas, para que, assim, o aluno consiga expressar-se criativamente através de elementos sonoros.

É interessante, aliás, lembrar que a musicalização não pode ser pensada apenas como ensino de instrumento ou de teoria musical. Logo, é indiscutível o fato de que nem todos os alunos querem ou estão dispostos a aprender música dessa forma. Mesmo assim, não parece haver razão para que a musicalização seja pensada de uma forma meramente profissionalizante, pois ela deve ser abrangente para públicos de diferentes faixas etárias e não somente para as crianças. Nas palavras de Penna (2008, p. 43):

[...] não compreendemos a musicalização apenas como um procedimento da pedagogia musical, um conjunto de técnicas que se justificam em si mesmas, por sua função imediata como etapa preparatória para um estudo de música mais amplo e aprofundado, de caráter técnico ou profissionalizante. Não cabe tomar a musicalização, portanto, como um trabalho “pré-musical”, uma preparação para um aprendizado nos moldes tradicionais (o estudo de “teoria musical”, de um instrumento etc.). Tampouco a entendemos como dirigida somente a crianças (o que é uma visão bastante comum).

No processo de musicalização, segundo a autora, é preciso levar em consideração “o meio sociocultural de cada um, para que a sua relação com esse meio possa contribuir para que o processo seja mais significativo e participante” (PENNA, 2008, p. 44). É exatamente o caso de trazer as músicas que a criança tem acesso no seu dia a dia, e não uma música abstrata. Na opinião de Penna (2008, p. 44), temos que desenvolver “esquemas de percepção da linguagem musical” para compreender de forma crítica a realidade cultural de cada criança.

Conforme Penna (2008, p. 44),

Interligando-se, de uma forma ou de outra, aos processos sociais de difusão da cultura – informais, cotidianos, praticamente imperceptíveis –, a musicalização não se exaure em si mesma. Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante. Dessa forma, cabe à ação pedagógica voltada para a aquisição dos esquemas de percepção

da linguagem musical desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação de sua experiência musical.

Segundo a autora, musicalização não deve ser moldada através de um padrão musical exterior, sendo imposta ao aluno, uma vez que é importante respeitar “a cultura do oprimido” e considerar que, ainda que as músicas que fazem parte de sua vivência sejam “baseadas em estruturas simples, são sempre significativas” (PENNA, 2008, p. 45).

Na opinião de Penna, devemos tratar outros estilos musicais, como a música erudita, por exemplo, como um “bem simbólico”, ao qual todos têm direito de acesso, não somente as elites: “A música erudita deixa de ser o inalcançável padrão a venerar, rompendo-se a distância reverencial do sagrado” (PENNA, 2008, p. 47). Nessa perspectiva, para a autora é preciso assumir que os alunos sejam capazes de apreender, de se apropriarem da música, de a redirecionarem, a recriarem, para, assim, terem a possibilidade de fazer as próprias escolhas.

Ademais, embora ler e escrever músicas não sejam metas *a priori*, essas atividades fazem parte do processo de musicalização do aluno. Não devem, no entanto, ser consideradas pré-requisito para a (des)qualificação de uma pessoa como musicalizada, pois, “embora a musicalização deva promover, necessariamente, a formação dos conceitos básicos, não é seu objetivo próprio o domínio da grafia tradicional ou da teoria” (PENNA, 2008, p. 49).

Ainda, nessa linha de raciocínio, é de competência da educação musical abordar a notação musical através de representações gráficas convencionadas, ao passo que a musicalização trabalha no nível do fato musical¹⁹ em si. De qualquer forma, é válido salientar que a musicalização se trata de *uma* forma de educação musical (PENNA, 2008, p. 46).

Além do aluno saber tocar, ler, escrever e ouvir música, o processo da composição no sentido de produção da própria música também é muito significativo. Como bem nos assegura Penna (2008), pode-se dizer que esse modelo é inviável ou inatingível. Ainda para a autora, para se conseguir “uma musicalização transformadora, ela deve ser almejada não só nos espaços escolares, mas em todos os espaços possíveis e com todos os recursos disponíveis” (Penna, 2008, p. 47).

Na perspectiva da autora (PENNA, 2008, p. 49), é evidente que a “musicalização é um processo educacional orientado”, no qual é preciso ressaltar uma maior participação do meio

¹⁹ "Fatos musicais são aqueles que se transmitem por meio de ondas sonoras, o que permite serem eles gravados, reproduzidos, estudados como objetos de observação e de experimentação. O mais é grafismo, e não música" (FILHO, 1971, p.51 apud PENNA, 2008, p. 46).

sociocultural do aluno, para que este se torne capaz de apropriar-se criticamente das “várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente”, uma vez que “a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social”.

2.2.1 “Ensinar música musicalmente”: perspectivas de Keith Swanwick

Swanwick (2003, p. 18) salienta que a música pode ser utilizada como forma de entretenimento, para tirar as pessoas do ócio, da violência, gerar emprego, renda e, também, “engrandecer eventos sociais”. Porém, segundo o autor,

[...] por si só, essas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional. Tampouco oferecem um embasamento filosófico para professores e outros músicos que sabem que aquilo que fazem é importante, mas não sabem como articular o que torna o fazer musical tão válido (SWANWICK, 2003, p. 18).

Ademais, para Swanwick (2003, p. 70), “a música deve ser tratada como um discurso, respeitando a cultura musical do aluno”, e, como tal,

[...] a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. Não é de se admirar que a música seja tão freqüentemente interligada com dança e cerimônia, com ritual e cura, e que tenha um papel central em celebrações de eventos marcantes da vida: nascimento, adolescência, casamento, morte (SWANWICK, 2003, p.18).

Em sua perspectiva, a música é uma forma de pensamento e de conhecimento, e o fato de ela também ser tratada como forma simbólica demonstra sua capacidade de criar um espaço para novos *insights*. Em outras palavras, devemos olhá-la muito além das limitações de sua função social, pois, como nos assegura Swanwick (2003, p. 38), “ela é um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque estas articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas”.

Sendo assim, o significado e o valor da música não são “intrínsecos e universais” pelo fato de que eles “estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado”. (SWANWICK, 2003, p. 38).

Swanwick (2003, p. 50-51), analisa que

[...] a acessibilidade da música compete, desde os confins do mundo aos altos níveis da tecnologia de informação específica em música, com as atividades

convencionais das escolas. Uma consequência disso é que os estudantes podem ter muito pouco tempo para a “música da escola”, vendo-a provavelmente, como uma curiosa subcultura musical.

Para o autor, a música “lá de fora” é a realidade dos alunos, e, muitas vezes, não adentra os espaços escolares. Como forma de fazer com que isso aconteça, Swanwick (2003, p. 52) sugere que

[...] a música popular tem de ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical. O impacto do nível de volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído. Durante esse processo redutivo, a atividade freqüentemente torna-se o que Ross (1995) chama “pseudomúsica”.

Ainda com relação a possíveis limitações de determinadas abordagens de ensino de música, o autor nos lembra que a educação musical não deve servir somente para abrihntar eventos escolares oficiais, mas que a música pode ser utilizada com finalidades mais abrangentes. Portanto, tais conhecimentos são pertinentes e devem ser trazidos para a escola, especialmente porque a música “torna-se parte da vida escolar de cada um” (SWANWICK, 2003, p. 57).

Contudo, reitera-se que um dos elementos centrais do pensamento de Swanwick está no entendimento de que a música pode expandir nossas mentes nos diferentes níveis metafóricos, como uma forma de discurso. Mas o autor não desconsidera questões envolvidas no cotidiano e na organização da escola, e que não colaboram para que o ensino musical possa ser realizado de forma satisfatória. Nesse sentido, como parte dessas dificuldades, faz menção a cargas horárias muito reduzidas para a educação musical e à falta de recursos e materiais, considerando que, em muitos casos, não há investimentos para que a música faça parte do currículo escolar (SWANWICK, 2003, p. 57).

2.3.2 Princípios da educação musical segundo Swanwick (2003)

Na tentativa de colaborar para uma educação musical que leve em consideração os pressupostos apresentados, Swanwick (2003) apresenta “três princípios de ação” que buscam a efetivação de um ensino de música eficaz e contextualizado.

O primeiro princípio busca considerar a música como discurso. Nesse sentido, a educação musical deveria trazer a consciência musical do último para o primeiro plano, o que

pressupõe uma escuta atenta da música por parte do professor e dos alunos. Nas palavras do próprio autor:

Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. Quando a música soa, seja lá quem a faça e quão simples ou complexos os recursos e as técnicas sejam, o professor musical está receptivo e alerta, está realmente ouvindo e espera que seus alunos façam o mesmo (SWANWICK, 2003, p. 57).

Swanwick (2003, p. 58) demonstra preocupação não com métodos específicos de ensino, mas com aspectos que sejam de fato “musicais”, que o autor identifica por meio do “sentimento” e do “caráter expressivo” presentes no que está sendo feito, além do “senso de estrutura”.

Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical (SWANWICK, 2003, p. 58).

Além de refletir sobre a utilização de métodos e a ênfase na expressão e nas estruturas musicais, o autor indica que a melhor maneira de compreender esse processo é considerar a totalidade da música em si, e não suas partes ou fragmentos. Assim, não se deve direcionar o foco para um parâmetro musical específico, sendo o mais importante para o aluno fazer e vivenciar a música (SWANWICK, 2003, p. 59).

O autor aponta, ainda, que uma abordagem musical unicamente analítica nos retém no nível material da experiência, impedindo que os níveis sucessivos rumo às camadas de significado expressivo da música sejam alcançados. Como bem ilustra: “Se ficarmos fixados na notação dos intervalos, podemos ficar ‘gaguejando’ a notação, tal qual crianças pequenas, que algumas vezes leem palavras de uma forma afetada, com pouca ideia sobre o seu significado” (SWANWICK, 2003, p. 60). É preciso ressaltar que, infelizmente, em uma aula de música na qual isso ocorra, a música propriamente não terá nenhum significado, pois a experiência não alcança o nível expressivo, uma vez que não há espaço para a criatividade e para a intuição, fundamentais nos processos aos quais Swanwick se refere.

Assim, essa fragmentação da experiência musical parece caminhar em direção oposta a um pensamento musicalmente construído, na perspectiva de Swanwick (2003, p. 62). Não é exagero afirmar que o autor manifesta o desejo de que as pessoas se envolvam de forma significativa no fazer musical.

Além disso, é preciso usar a música que o aluno consome no seu dia a dia, pois, quando se gosta de uma determinada música, torna-se muito mais proveitoso e prazeroso fazê-la na escola, de modo que se torna necessário respeitar a cultura musical dos alunos (SWANWICK, 2003, p. 62).

Assim, em seu segundo princípio, Swanwick (2003, p. 66) sugere que os educadores considerem o discurso musical dos alunos, pois as atividades educacionais musicais não devem limitar-se somente ao que estes podem tocar ou cantar, mas também às suas vivências e concepções musicais. Para tanto, o autor se apoia no pensamento do psicólogo Jerome Bruner e apresenta “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”, desenvolvendo três pilares para o segundo princípio, a saber: (1) a “curiosidade”: os alunos devem se apropriar da música por eles mesmos; (2) a “competência”: habilidades podem ser melhoradas por programas de estudos sequenciados; e (3) a “imitação”: os alunos devem ter bons modelos para ser imitados. Em suma, “as ‘melodias’, esses gestos, são transformados em estruturas” (SWANWICK, 2003, p. 56). O autor aprofunda esses pilares e recomenda que os desenvolvamos durante uma aula de música.

Além disso, o autor sugere que os alunos realizem atividades como compor, tocar e apreciar e que respeitem as diferenças individuais, indicando que a integração de experiências musicais – composição, performance, apreciação – e a criação de espaço para a tomada de decisões podem nos auxiliar a respeitar os discursos musicais e as particularidades que cada um traz consigo. Esclarecemos que, quando Swanwick (2003) se refere a compor, não se trata de o aluno compor sinfonias, fugas etc., mas de todo o processo criativo, ou seja, na educação musical, compor se refere a toda oportunidade que o aluno tem de decidir, de organizar o material sonoro, enfim, de tomar suas próprias decisões.

Além disso, para o autor, a fluência musical deve vir antes da leitura e da escrita musical. Ele cita como exemplo dessa fluência o tocar de ouvido, de modo que leitura e escrita sejam apenas um meio para a educação musical – e não uma finalidade –, que, por sua vez, transforme as estruturas simbólicas em experiências significativas. Nas palavras de Swanwick (2003, p. 69):

[...] não acho que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente, um meio para um fim, quando estamos trabalhando com algumas músicas. Muitas vezes essa capacidade é desnecessária. Em qualquer evento (novamente de forma análoga à linguagem), a seqüência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever.

A preocupação de Swanwick, como previamente mencionado, concentra-se no entendimento da música enquanto um discurso. Sob essa ótica, considerando a música como parte da vida escolar, torna-se tarefa da educação musical colaborar para que todos os alunos tenham a possibilidade de acessar os três processos metafóricos citados pelo educador, quais sejam: transformar sons em “melodias” e/ou em “gestos”; transformar “melodias” ou “gestos” em “estruturas”; e, por fim, transformar essas estruturas simbólicas em “experiências significativas” (SWANWICK, 2003, p. 70).

Tomando a música neste sentido, isto é, como uma forma de discurso, podemos, na esteira do autor, compará-la, à linguagem. Certamente, a aquisição da linguagem envolveu muitos anos e, principalmente, a vivência auditiva e oral com outros povos (c p. 68). Sendo assim, os três princípios (considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos; e fluência no início e no final) podem colaborar para que a educação musical ande por um bom caminho, e se mantenha, de fato, “musical”.

Diante do exposto, concordamos com Swanwick (2003, p. 70) que “considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência” nos ajuda a pensar a qualidade do ensino de música, como ensinar, para além do que ensinar e para quem ensinar. Portanto, torna-se evidente que no pressuposto de ensinar música musicalmente “está um forte senso de vida tomando sua forma” (SWANWICK, 2003, p. 78).

3 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo descrever o processo de coleta e análise dos dados obtidos por meio da realização de entrevistas com a coordenadora do Programa Cirandar, duas monitores de música, duas professoras regentes da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, em confronto com os documentos do Programa Cirandar.

3.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Para compreender e analisar os sentidos da pedagogia musical estabelecidos no cotidiano das aulas de música no Programa Cirandar, a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso qualitativo. Esta metodologia foi escolhida por ser considerada como a mais adequada para abordar as particularidades deste Programa, em especial, da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, *locus* deste estudo.

Conforme André (2013, p. 97),

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Gerhardt e Silveira (2009, p.39), citando Gil (2007), ressaltam que "um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social". Aqueles autores ainda ressaltam que "a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de organização, etc" (GERHARDT; SILVEIRA 2009, p. 31).

A escolha da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, da cidade de Sarzedo, em Minas Gerais, foi motivada pelo fato de que ela foi a primeira escola a aderir ao Programa Cirandar e, igualmente, pelo autor do presente trabalho ter atuado como monitor de música na instituição nos anos de 2007 à 2015, o que a tornou um campo viável e ideal para a realização da pesquisa.

3.2 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram elaboradas entrevistas semiestruturadas. Elas foram aplicadas aos participantes do Programa Cirandar, os quais possuem envolvimento direto com a estruturação e a coordenação do Programa, e, em especial, com as aulas de música que lá aconteciam. Outrossim, foi realizada uma análise dos documentos do Programa Cirandar que contribuiriam para a resolução do problema e das questões da pesquisa, bem como para o alcance dos objetivos a serem alcançados ao longo da investigação. Todos os documentos²⁰ referentes ao Programa foram cedidos pela direção da Escola Marinete Damasceno Pinheiro, pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria de Desenvolvimento e Planejamento do Município de Sarzedo, isto é, exceto aqueles que se encontram no site da Prefeitura.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 68) afirmam que

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão.

Nesse sentido, a análise dos documentos para este estudo teve como objetivo conhecer as bases que regulamentam o Programa Cirandar em Sarzedo, bem como compreender o contexto de inserção da Escola Marinete Damasceno Pinheiro no Programa Cirandar.

3.2.1 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada é uma técnica bastante comum em pesquisas qualitativas, pois consiste em um modelo de entrevista flexível. Apesar de ter um roteiro previamente desenvolvido, esse tipo de entrevista abre espaço para que o entrevistador faça perguntas além do que está nele previsto.

De acordo com Penna (2017, p. 140),

A entrevista semiestruturada é mais adequada para nossas propostas de pesquisa qualitativa, permitindo, por exemplo, tanto solicitar informações sobre a formação ou experiência do professor ou educador, quanto buscar, com mais flexibilidade, suas concepções ou significados que atribui à sua própria prática.

²⁰ Isto é, o *Inovando a Educação de Sarzedo – Programa de Ampliação de Jornada Escolar* (2008a, não publicado); o *Programa de Ampliação de Jornada Escolar aumenta o interesse e a qualidade da aprendizagem dos alunos* (2008b, não publicado); e o *Plano de Desenvolvimento Escolar – Regimento Interno da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro* (2019, não publicado).

No primeiro momento, as entrevistas do tipo semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de compreender a função da música dentro do Programa Cirandar. Essas entrevistas aconteceram em locais e horários definidos por cada participante. Ademais, devido ao fato de o Programa ter sido interrompido durante a pandemia do COVID-19 no ano de 2021, optou-se por entrevistar professores e monitores que nele atuaram até o ano de 2020.

Foi elaborado um roteiro de entrevistas (APÊNDICE B) com questões específicas dirigidas aos monitores de música, às professoras regentes de classe e à coordenadora do Programa Cirandar. De forma geral, o objetivo das perguntas foi compreender como os sujeitos percebiam a importância das oficinas de música no Programa.

As entrevistas com os monitores aconteceram de modo presencial (no próprio espaço de trabalho, isto é, no Projeto Música de Sarzedo) e virtual (chamada de vídeo através do aplicativo de mensagens WhatsApp). As entrevistas com as professoras regentes foram realizadas em modo presencial e aconteceram em suas residências, por opção das próprias entrevistadas. A entrevista com a coordenadora do Programa, por sua vez, também aconteceu presencialmente e foi realizada na Secretaria de Educação do município de Sarzedo.

Todas entrevistas foram gravadas com a autorização de seus participantes. Cabe ressaltar que estes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE C), assim como o resumo da pesquisa e as perguntas norteadoras, para que pudessem estar cientes do presente estudo. Dessa forma, todos os que colaboraram decidiram participar da pesquisa de forma livre e espontânea, e não terão suas imagens e nomes revelados ao longo desta dissertação, para fins de proteção e sigilo de suas identidades e demais informações pessoais.

3.2.2 Transcrição das entrevistas

Após a realização de cada entrevista, as gravações eram conferidas, para verificar se não havia ocorrido nenhum problema e, posteriormente, eram exportadas para um *notebook* para, só então, ser transcrita. Optamos por realizar a transcrição literal das falas dos entrevistados, por entendermos a importância da autenticidade e fidelidade destas para a correta abordagem e compreensão das lógicas próprias dos discursos que elas veiculam.

O processo de transcrição das entrevistas aconteceu logo após a sua realização. Para tanto, foi utilizado o *software* Transcribe, que, dentre outras operações, possibilita a redução da velocidade do áudio, a variação do volume e a execução de repetições de trechos selecionados,

viabilizando, conseqüentemente, uma transcrição mais apurada. Antes das transcrições, no entanto, é importante destacar que procedemos à escuta reflexiva de todas as entrevistas e as categorizamos a partir da literatura estudada.

A transcrição da Monitora 1 resultou em 3 laudas; a da Monitora 2, em 13 laudas; a transcrição da Professora Regente 1 foi registrada em 11 laudas; a da Professora Regente 2, em 11 laudas; por fim, a transcrição da Coordenadora Pedagógica do Programa Cirandar deu um total de 18 laudas.

3.2.3 Sujeitos da pesquisa

Para fazer referência aos entrevistados e proteger as suas identidades, foram utilizadas siglas, a saber: Monitoras 1 e 2 (M1 e M2, respectivamente); Professoras Regentes 1 e 2 (PR1 e PR2, respectivamente) e Coordenadora Pedagógica do Programa Cirandar (CPC).

Monitora 1 (M1) – possui licenciatura em Pedagogia, especialização em Artes e Música e curso básico de Libras. Atuou como monitora de música na Escola Marinete de 2017 a 2020. A entrevista com M1 ocorreu no dia 12 de julho de 2022, na sede do Projeto Música de Sarzedo, às 8h20 e teve duração de 7 minutos e 35 segundos. Ao longo da entrevista, M1 ressaltou as atividades desenvolvidas com as crianças da educação infantil.

Ressalta-se que as respostas obtidas da primeira entrevistada foram breves, deixando algumas lacunas que suscitam melhores esclarecimentos ou novos questionamentos. Uma alternativa encontrada para solucionar problema das respostas muito curtas e superficiais foi a forma de condução das entrevistas semiestruturadas com os outros participantes, já que seria através das falas, não obstante a análise documental, que seria possível chegar a conclusões mais profundas na investigação.

Monitora da oficina de Música (M2) – tecnóloga em Recursos Humanos, graduada em Pedagogia e licenciada em Música; especialista e doutoranda em Música (Educação Musical). A entrevista foi cedida no dia 13 de setembro de 2022, às 19h00, via WhatsApp Web, e teve duração de 50 min e 02 segundos, na qual M2 enfatizou as atividades desenvolvidas com a flauta doce e a fanfarra.

Professora Regente 1 (PR1) – possui curso Normal Superior²¹/Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental/Licenciatura Plena, especialização em Alfabetização e

²¹ Curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>

Letramento e especialização em Psicopedagogia. A entrevista foi realizada no dia 03 de agosto de 2022, às 16h00, na residência da referida professora e teve uma duração de 32 minutos e 16 segundos. Em sua entrevista, PR1 dissertou prioritariamente sobre as participações dos alunos nas festividades escolares e no ingresso de alguns deles no Projeto Música de Sarzedo.

Professora Regente 2 (PR2) – possui graduação em Normal Superior, especialização em Letramento e Alfabetização e em Psicopedagogia. A entrevista foi cedida no dia 22 de agosto de 2022, às 17h00, em sua residência, e teve duração de 42 minutos e 30 segundos. PR2 em sua entrevista focalizou os aspectos relacionados à presença da música nas festividades da escola e no desenvolvimento do talento dos alunos para participar do Projeto Música de Sarzedo.

Coordenadora do Programa Cirandar (CPC) – possui formação em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, especialização em Supervisão Escolar, Alfabetização e Letramento e em Ensino Lúdico e Educação Infantil. A entrevista foi realizada no dia 30 de agosto de 2022, às 10h00, na Secretaria Municipal de Educação de Sarzedo, e teve duração de 50 min e 09 segundos. CPC deu maior destaque à formação dos monitores e à importância da música para a formação integral do aluno como um todo.

4 SENTIDOS DA PEDAGOGIA MUSICAL NO PROGRAMA CIRANDAR: ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados consistiu em um processo sistemático e organizado de exame das informações coletadas durante a pesquisa. O objetivo desse procedimento foi o de compreender e discutir os dados, com a finalidade de apresentar conclusões fundamentadas e relevantes acerca do tema estudado.

Como mencionado no subitem 3.2, os dados utilizados nesta pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os participantes do Programa Cirandar. Após a transcrição de suas falas, procedeu-se à sua análise, com a finalidade de relacioná-las aos referenciais teóricos e aos documentos oficiais que regulamentam o referido Programa. Na sequência, foram analisados os documentos normativos que norteiam o Programa Cirandar, a partir dos quais foram selecionados recortes de dados considerados relevantes, utilizados, por sua vez, como base para a condução da pesquisa. Vale ressaltar que o roteiro das entrevistas foi elaborado visando a abordar os aspectos mais relevantes do objeto de estudo. Sendo assim, as conclusões apresentadas neste trabalho são resultado deste processo, o qual permitiu a identificação de padrões, tendências, relações e/ou associações entre as informações coletadas.

Uma vez que este estudo propõe compreender os sentidos da pedagogia musical que perpassa as oficinas do Programa Cirandar, da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, na cidade de Sarzedo, MG, as categorias de análise estabelecidas para a organização dos dados foram: (a) funções do ensino de música na escola; (b) aspectos pedagógicos e musicais das oficinas de música; e (c) formação e atuação dos professores e monitores de Música.

4.1 FUNÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

Segundo o documento *Inovando a Educação em Sarzedo – Programa de Ampliação da Jornada Escolar*, as aulas de música oferecem aos alunos a possibilidade de aprenderem instrumentos musicais, além de auxiliarem no desenvolvimento de sua socialização, não obstante “as atividades de música devam estar relacionadas ou associadas aos demais conteúdos das matérias e não servir apenas como um meio de recreação” (SARZEDO, 2008a, p. 3).

Para a monitora M1, dentre as funções da música no Programa Cirandar, destaca-se a aprendizagem “de coisas novas”:

O ensino da música no contexto escolar do Programa Cirandar tinha o papel de dar oportunidade à criança e o adolescente de tomar contato, de

experimentar e vivenciar a música, proporcionando às crianças aprender coisas novas (M1 – Entrevista, 12/07/2022).

O depoimento de M1, para quem a música na escola cumpre o papel de “experimentar e vivenciar a música”, contrasta com a perspectiva de Hummes (2004), que acredita que a atividade musical na escola se apresenta como uma extensão da vida musical dos alunos. Sob esta ótica, na escola os estudantes apenas ampliam suas vivências prévias, adquiridas em outros contextos sociais e culturais dos quais fazem parte. Para a autora,

[...] o uso da música na vida cotidiana do homem também se estende para a vida escolar. Trabalhar com os materiais musicais trazidos pelo aluno de seu ambiente social tem sido alvo de propostas contemporâneas de educação musical em todo o mundo e pode ser muito interessante (HUMMES, 2004, p. 38).

Assim, devemos recordar que os alunos já vivenciam a música no seu dia a dia, por exemplo através das novas tecnologias como *smartphones* e, também, pelos meios midiáticos, como o *Youtube* ou as redes sociais (*Facebook, Tiktok* etc.). Isso significa que eles trazem saberes relacionados a repertórios e práticas musicais a partir de suas vivências cotidianas, podendo a escola contribuir com novos conhecimentos musicais, pois, como analisa Hummes (2004, p. 38), “ficar apenas com esse material pode ser um processo de repetição e empobrecimento do aprendizado”.

Para o planejamento das oficinas de Música, a monitora M1 baseava-se na BNCC Ensino Fundamental – Artes (2017), com destaque para o desenvolvimento das atividades “*de natureza lúdica por meio de jogos e brincadeiras*” para os anos iniciais, pois, segundo ela, a música nesta etapa de escolarização tem o objetivo de “*atingir a sensibilidade dos alunos*”. Já para os terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental, M1 entendia que as habilidades desenvolvidas nos anos anteriores deveriam “*ser compreendidas e teorizadas*”. Nesse sentido, percebe-se que o entendimento de M1 acerca das competências e habilidades da área de Artes a serem desenvolvidas nos terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental correspondiam, na verdade, a competências e habilidades definidas para os anos finais do Ensino Fundamental. Conforme especificado na BNCC (2017), “o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis” (BRASIL, 2017, p. 205).

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, propõe-se, no ensino de Artes, que

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares (BRASIL, 2017, p. 199).

No entendimento de M1, a sistematização de conhecimentos estava relacionada ao ensino de instrumentos musicais como “*o violão, a flauta e alguns instrumentos de percussão na formação da fanfarra*” (M1 – Entrevista, 12/07/2022).

Por sua vez, para M2, embora dentre os objetivos da música na escola esteja o de apresentar aos alunos as diferentes perspectivas de ensino musical, ela acredita na importância do desenvolvimento de “*uma iniciação musical*”:

O objetivo não era formar músicos, mas que se apresentasse a eles diversas possibilidades de ensino musical. Então o que foi apresentado para mim na época era para dar uma iniciação musical mesmo (M2 – Entrevista 13/09/2022).

Ao mesmo tempo que não acredita na formação dos alunos como músicos, M2 considera a iniciação musical apenas “*através das práticas do canto coral, flauta doce, violão e fanfarra*”, deixando a perspectiva lúdica apenas para a Educação Infantil (M2 – Entrevista 13/09/2022).

Penna (2008) amplia a concepção de musicalização na escola buscando aprofundar seus significados e objetivos. Na perspectiva da autora, a musicalização pode incluir – mas não se limitar a – o ensino de instrumentos musicais, pois, para ela, “*musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo*” (PENNA, 2008, p. 33). Penna alerta que o desenvolvimento da sensibilidade musical não ocorre somente na escola, mas também em diversas práticas cotidianas, o que contraria a visão de M1 quando esta diz que cabe à escola desenvolver a sensibilidade dos alunos, desconsiderando, desse modo, os saberes e sensibilidades musicais já trazidas por estes.

Ao falar sobre as funções da música no programa Cirandar, PR1 destaca a importância do “*desenvolvimento das habilidades de coordenação motora, cognitiva e social, além da música proporcionar aos alunos um estímulo para frequentar as aulas e o gosto pela música*”. Além disso, ela aponta para a “*relação da música com as demais disciplinas, com a sala de aula*”, uma vez que “*aguçava mais a concentração e o raciocínio do aluno*”: “*na aula de música eles tinham que ter disciplina*”, pois, “*se não tiver disciplina, não tem como desenvolver um bom trabalho*” (PR1 – Entrevista, 03/08/2022).

Santos (2015) critica a importância dada ao ensino de música na escola em associação com elementos e benefícios extramusicais, argumentando que

[...] sua presença se fez já no Brasil Colônia e Império, para “relaxar (descansar) o espírito” e preparar para momentos mais importantes do aprendizado escolar, criando “verdadeiros períodos de recreio”; como auxiliar pedagógico, por meio de canções didáticas, visando fixar conteúdos de outras matérias; para ensinar hábitos e atitudes (como a disciplina e o civismo), ou desenvolver a concentração e a coordenação motora, ou mesmo habilidades cognitivas gerais (SANTOS, 2015, p. 44).

Podemos interpretar a visão de PR1 como estando atrelada à sua formação musical, ou ao seu restrito conhecimento da área, pelo fato de não ser ela professora de Música, mas sim Pedagoga. Ainda em sua concepção, “*a música trabalha as habilidades motoras, cognitivas e afetivas, além de ajudar nas questões de concentração, atenção, interpretação e memorização*”. (PR1 – Entrevista, 03/08/2022).

Quanto aos aspectos propriamente musicais presentes nas funções da música no Programa Cirandar, PR2 aponta para as questões relacionadas ao *gosto musical* e ao *dom*:

[...] *a música consistia em organizar os conhecimentos musicais de forma a trazer o aluno para o mundo musical. Despertar no aluno o gosto, e até mesmo o dom. Fazer com que o aluno se descobrisse no percurso dessas aulas* (PR2 – Entrevista, 22/08/2022).

Alguns estudos na área da Educação Musical (PENNA, 2008; SWANWICK, 2003) têm demonstrado que a discussão sobre o dom na música é complexa e delicada, já que o desenvolvimento de habilidades pode envolver questões ligadas a oportunidades de acesso aos bens culturais e de investimento – inclusive financeiro. Nesse sentido, Penna (2008, p. 40) nos alerta que, no nível pedagógico, a escola tende a valorizar e reforçar “padrões culturais expressos no vocabulário, na estrutura das frases, nas maneiras de se relacionar vigentes nas camadas médias, segregando os alunos que não os possuem”. Para a autora, a música é uma linguagem artística que pode ser sim aprendida na escola, desde que seja respeitada a vivência cotidiana do aluno. Em suas palavras, “o ‘ser sensível à música’ não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato” (PENNA, 2008, p. 31). Nesse sentido,

Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada

indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (PENNA, 2008, p. 31-32).

Apesar das divergências acerca das funções da música na escola, mais especificamente nas oficinas do Programa, as concepções das entrevistadas PR1 e PR2, também apresentaram pontos em comum, como atribuir ao ensino de música na escola os seus efeitos extramusicais, como, por exemplo, tornar o aluno mais “disciplinado, concentrado e atencioso” em sua atuação nas disciplinas escolares. Como analisa PR2:

[...] o objetivo das aulas de música era trazer o aluno pra sala de aula, trabalhar ali no aluno as questões de disciplina, atenção, concentração, para melhorar tanto a questão das aulas de música, do que era proposto pra eles, quanto para a nossa sala de aula. Então, todo o momento eu observava o professor, ele prendia a atenção dos alunos, ele queria a atenção dos alunos, ele queria a concentração, ele trabalhava disciplina, porque não tem como trabalhar a música se não trabalhar essas questões (PR2 – Entrevista, 22/08/2022)

Ampliando um pouco a perspectiva acerca das funções da música no Programa, CPC atribui à música importância relacionada ao “desenvolvimento do ser humano”:

[...] a música ajuda em todos os aspectos no desenvolvimento do ser humano como um todo. Claro que ela não é a única responsável, mas ela ajuda nesse desenvolvimento todo. Então, quando se trabalha com música, é possível você perceber que o aluno consegue ter uma percepção maior de algumas coisas, ele tem uma sensibilidade maior pra algumas coisas (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

Hummes (2004, p. 54), aponta que tanto no ensino fundamental como na educação infantil algumas concepções sobre o ensino de música são voltadas a um pensamento utilitarista, isto é, relacionado à ideia de que a música auxilia no desenvolvimento da aprendizagem de outras disciplinas. Esse pensamento que surge nas falas das professoras regentes é ampliado na fala da CPC, que traz a perspectiva da contribuição da música para a formação escolar e humana: “a música ajuda no desenvolvimento de várias áreas do ser humano, não só de alfabetização e letramento” (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

Diante do exposto, podemos constatar, nos depoimentos analisados, que o ensino de música no espaço escolar em foco se realiza mais em função de aspectos extramusicais do que propriamente musicais, tais como o despertar das emoções, do gosto e do dom musical, o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção da interdisciplinaridade. A falta de consciência acerca da música como uma linguagem e como uma forma de conhecimento, nesse

contexto, pode estar relacionada à falta de conhecimento da área de Educação Musical e/ou até mesmo à incompreensão acerca da importância da música na formação escolar dos alunos.

Ademais, constata-se, ainda, uma ausência de reflexões mais profundas sobre a relação dos objetivos do Programa Cirandar com o ensino de música nele proposto.

4.1.2 Funções da música para a diminuição da evasão escolar

Com a inserção do Programa Cirandar na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro, mais tempo pôde ser dedicado à educação dos alunos. A respeito da evasão escolar e da diminuição da distorção idade-série, verificou-se que cada entrevistado tinha suas próprias concepções sobre como a música poderia contribuir para a diminuição desses problemas.

M1, por exemplo, demonstra não ter percebido, inicialmente, o problema de evasão:

O programa mudava sua função dependendo da escola em que atuava. Nas escolas em que as pessoas tinham uma estabilidade financeira boa e uma formação cultural não tinha muito problema com a evasão dos alunos (M1 – Entrevista, 12/07/2022).

Porém, em falas posteriores, afirma que, a partir de sua experiência em outras escolas atendidas pelo Programa, percebeu que, apesar das oficinas ofertadas, os alunos não tinham interesse pelas atividades escolares:

Entretanto nas escolas em bairros mais carentes, a música tinha como forma de expressar ou substituir a indisciplina. Não era algo interessante, nem prazeroso para os alunos. Por isso muitas das vezes eles não gostavam de frequentar as aulas (M1 – Entrevista, 12/07/2022).

Vale ressaltar que a entrevistada M1 atuou como monitora de Música na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro do ano de 2017 até o de 2020, ou seja, 10 anos após a inserção do Programa Cirandar na referida escola. Durante o período em que atuou no Programa, a taxa de distorção idade/série (TDI) da Escola Marinete, conforme demonstrado no Capítulo 1, apresentou índice menor em relação a 2007, o que nos auxiliou na compreensão da visão da monitora sobre o tema da evasão escolar.

Já para M2, a maneira como a música era trabalhada e a oportunidade de os alunos conhecerem e experimentarem vários instrumentos favoreceram o aumento do interesse por parte dos estudantes em frequentar a escola. A importância da diversificação nas atividades e

no uso de instrumentos, além de como a escola se tornou mais atrativa a partir desses fatores, é enfatizada na fala da monitora:

A música contribui de diversas formas. O que foi apresentado ali dentro da disciplina de música em si, instrumentos diversificados, não ficaram presos a um só um tipo de instrumento [...] nessa exposição musical que os alunos tiveram, não só contribuiu para a cultura, mas também para eles fazerem uma aula diversificada dentro da própria escola. Então às vezes o aluno que não gosta de matemática e aquele dia ele não falta porque tem aula de música ou vice-versa (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

A monitora M2, contudo, considera que não só a música foi responsável por esse interesse, mas também, em grande medida, as outras oficinas ofertadas pelo Programa:

Aquele aluno que não gosta de português não falta porque tem aula de jiu-jítsu ou tem aula de outras disciplinas, informática, e por aí vai. Então, a música é um pedacinho delas, forma aí um conjunto como um todo. A música só em si, eu creio que ela sozinha não contribui muito, mas ela relacionada com outras disciplinas, com outras atividades, como atividades diversificadas, eu creio que ela é de suma importância (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

A entrevistada acredita, assim, que ter acesso a uma variedade maior de conhecimentos além da música dá ao aluno a possibilidade de se conhecer e de perceber melhor suas próprias habilidades:

A música contribui sim! Só que eu creio assim, que ela sozinha tem um valor x de resultados satisfatórios, mas ela unindo-se a outras disciplinas, ela contribui muito para fazer até sentido na escola. Porque tá ali incentivando o aluno a trabalhar as outras inteligências. Então, assim, eu acho que contribui muito para que o aluno desenvolva essas inteligências e evite a evasão escolar (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Na concepção de CPC, a relação das atividades culturais e os atendimentos individualizados para os alunos que apresentavam dificuldades em seus desenvolvimentos contribuíram para a diminuição da evasão escolar e, conseqüentemente, para a reversão do quadro de repetência entre os alunos:

[...] como o programa ofertou muitas atividades culturais, a música, o balé, Jiu-jítsu, o menino tinha muita alegria de ir pra escola. E quando ele não falta à aula, ele desenvolve demais. E, ainda, com várias possibilidades, em meio a isso tudo era ofertado atendimento individualizado; as crianças que tinham dificuldade podiam frequentar essas atividades. Então, ajudou no desenvolvimento como um todo (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

Da mesma forma, para CPC, a inclusão de outras atividades diversificadas além da música possibilitou desenvolver habilidades e trouxe “alegria” para as crianças em frequentar a escola:

Eles tinham atividades que iam além da sala de aula, da cadeira, do lápis e do caderno, ele podia demonstrar o conhecimento. E a música abria muito esse campo, porque tinha uma atividade na escola; eles podiam tocar, cantar, fazer uma atividade em que eles podiam mostrar o que eles tinham aprendido. Então a música ampliou muito os horizontes do ensino-aprendizagem dentro da escola. E, também, das relações, porque eles tinham mais possibilidades de mostrar além do ler e escrever. Tinha essa parte toda cultural que eles podiam mostrar e de conhecimento técnico mesmo, porque aprender a tocar violão, uma flauta, é um conhecimento específico sim da música, não é simplesmente você pegar um instrumento, você precisa conhecer. Então eu acho que ampliou as possibilidades de conhecimento, e com alegria, além da sonoridade e dessa sensibilidade (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

Em concordância com a perspectiva veiculada pela fala de CPC, Penna (2008) recorda a importância do compartilhamento de vivências no aprendizado musical e argumenta que nos espaços escolares a música pode ser aprendida através da compreensão e da sensibilidade direcionadas a ela, desde que a organização dos sons tenha por base um padrão culturalmente compartilhado, “padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido” (PENNA, 2008, p. 31).

Sob a perspectiva das atividades diversificadas que aumentam o interesse em frequentar os espaços escolares, Lopes da Silva (2009), em sua pesquisa sobre a Escola Aberta, discute a proposta da “ressignificação do espaço escolar para além da estrutura institucional da escola pública regular”. A autora cita Noleto (2006):

[...] ao procurar transformar a escola em um ambiente mais atrativo e participativo para os jovens, o Programa [Escola Aberta] contribui, também, para a diminuição da evasão escolar, ao mesmo tempo em que trabalha o resgate social dessa instituição enquanto locus potencialmente privilegiado para o investimento em um processo de mudança de atitude e comportamento dos jovens (NOLETO, 2006, apud LOPES da SILVA, 2009, p. 30).

Na perspectiva de PR1, o despertar do interesse e o comprometimento pelas aulas de música foram fatores determinantes para a redução da evasão escolar e, conseqüentemente, do índice de repetência:

[...] o interesse e o compromisso pelas aulas de música contribuíram para que eles não faltassem, não deixasse de ir à escola. Porque muitos deles, a partir desse contato com a música, participavam das apresentações, naqueles eventos que aconteciam na escola [...] (PR1 – Entrevista, 03/08/2022).

Os problemas referentes à evasão e à distorção idade-série, na visão de PR2, podem ser minimizados a partir do momento em que a escola passa a oferecer um espaço acolhedor, onde o aluno possa ter o prazer de estudar e frequentar as aulas. Desse modo, a música pode se tornar uma atividade para despertar o interesse nos alunos de forma prazerosa:

O aluno, quando está envolvido em um processo na questão da música, ele vai ter interesse em estar indo pra escola. E ele indo pra escola, ele vai estar vendo os demais conteúdos, porque ele está presente na sala de aula todos os dias, então ele está envolvido na escola como um todo [...] então, se ele está na escola, a chance dele aprender os demais conteúdos é muito mais fácil, e aí ele já está tendo umas outras aulas que são prazerosas, então ele tá tendo prazer de ir pra escola. E quando ele vai pra escola, ele começa a aprender, e quando ele sente que tá começando a aprender, ele quer ir sempre. Hoje, amanhã, depois, fazendo com que diminua essa evasão na escola. Então, se ele está aprendendo, ele está vendo resultado, ele tem interesse, ele tem vontade de ir pra escola. Sendo assim, vai diminuir a evasão (PR2 – Entrevista, 22/08/2022).

Nesse sentido, Hummes (2004) reforça a ideia de que “a música exerce a função de fonte de prazer em todas as idades e lugares”. E este prazer é o “propulsor da relação do homem com a música”. Porém, é importante salientar que, mesmo para esta autora, “o conhecimento musical ultrapassa a relação de prazer perpassando a ideia do compositor, o contexto social, a história e a construção musical” (HUMMES, 2004, p. 86).

De acordo com os trechos dos depoimentos prestados pelas professoras do Programa, é possível verificar que a relação entre os índices de evasão escolar e as oficinas de música também possuía vínculo com os sentimentos de pertencimento dos alunos ao espaço escolar, os quais, por sua vez, contribuíam para a sensação de prazer enquanto eles desenvolviam diferentes atividades – em especial, nas oficinas artísticas, culturais e esportivas.

4.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS E MUSICAIS DAS OFICINAS DE MÚSICA DO PROGRAMA CIRANDAR

De acordo com o documento oficial que rege o Programa Cirandar, *Inovando a Educação em Sarzedo – Programa de Ampliação da Jornada Escolar* (2008a), as atividades musicais eram desenvolvidas e organizadas de acordo com o nível de cada segmento escolar. Para tanto, os instrumentos disponíveis foram divididos e organizados em diferentes

modalidades, sendo a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental dedicados ao canto coral, os segundos e terceiros anos dedicados ao ensino da flauta doce, e os quartos e quintos anos dos anos finais do Ensino Fundamental às práticas musicais envolvendo o violão e instrumentos de fanfarra. Vale ressaltar que o documento supracitado indicava instrumentos de percussão (isto é, além dos instrumentos destinados à construção da fanfarra), a serem utilizados em todas as séries.

As atividades desenvolvidas nas aulas, conforme a fala da entrevistada M1, mantinham o foco nas vivências dos parâmetros do som, sempre acompanhadas por brincadeiras, de forma lúdica:

A minha aula sempre começava em roda, como a conversa, uma brincadeira musical, que poderia ser sobre agudo, forte, fraco, intensidade, dinâmica, para trabalhar isso nas brincadeiras. Depois pegávamos instrumentos e acompanhávamos algumas músicas e inventávamos algum teatro. Os instrumentos seriam alguns personagens no teatro (M1 – Entrevista, 12/07/2022).

O depoimento de M1 alude à reflexão de Swanwick (2003) sobre a fragmentação da música no ensino do discurso musical. Como anteriormente mencionado em nosso referencial teórico, o autor aponta que uma abordagem musical exclusivamente analítica nos retém no nível material da experiência, impedindo que os níveis sucessivos rumo às camadas de significado expressivo da música sejam alcançados. Desse modo, “Se ficarmos fixados na notação dos intervalos, podemos ficar ‘gaguejando’ a notação, tal qual crianças pequenas, que algumas vezes leem palavras de uma forma afetada, com pouca ideia sobre o seu significado” (SWANWICK, 2003, p. 60).

É preciso ressaltar que, infelizmente, em uma aula de música que assim se desenvolva essencialmente abstrata e teórica, a experiência não contemplará o nível expressivo musical, uma vez que não há espaço para a criatividade e para a intuição, fundamentais nos processos aos quais Swanwick (2003) se refere.

Em contraste com esse tipo de abordagem, percebe-se que M1 demonstra preocupação com a ludicidade, com o aspecto criativo e até mesmo com o diálogo da música com outras linguagens artísticas, quando sugere “um teatro em que os instrumentos musicais seriam os personagens”. Por consequência, fica implicado também em sua fala um olhar direcionado aos aspectos que envolvem a compreensão sonora e timbrística dos instrumentos musicais apoiados na materialidade dramática e no humor dos personagens criados pela cena teatral.

Em relação ao repertório utilizado durante as aulas de música, M1 o escolhia baseada no contexto específico de cada segmento escolar:

Os repertórios eram bem diversificados entre populares, estrangeiro e clássico. Cada monitor tinha liberdade de selecionar seu repertório e introduzir em suas aulas. Na Educação Infantil era mais usado cantigas de rodas, brincadeiras populares, mini-instrumentos que eles só percutiam mesmo. Já no Ensino Fundamental, eles usavam obras, peças do Heitor Villa-Lobos, a obra Carnaval dos Animais [Saint-Säens] era bem usada (M1 – Entrevista, 12/07/2022).

Quando M1 relata a liberdade da escolha de repertório, é importante observar que ela se refere apenas à liberdade do professor, não incluindo os alunos em sua fala. A escolha da música erudita – especialmente a música de concerto europeia – no Ensino Fundamental demonstra aspectos coloniais presentes nas concepções acerca do repertório musical a ser ensinado/compartilhado na escola. Para Queiroz (2020, p. 157),

A colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação. Na prática, sendo constitutiva da força da modernidade no mundo atual, a colonialidade representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal.

A partir do conceito de colonialidade, Queiroz (2015, p. 206) sinaliza a centralidade da escolha da música europeia no ensino de música da educação básica, alertando-nos sobre a existência de uma diversidade musical que precisa ainda ser explorada e melhor compreendida através de estudos e diálogos com outros saberes culturais.

Ainda para o autor, toda cultura musical é o resultado de uma combinação social, ideológica e política, a qual lhe confere singularidade nas formas de conceber, produzir, avaliar e divulgar a música. Os parâmetros pervasivos que configuram a educação musical perpetuada em nossos tempos são legitimadores de preconceitos, os quais, por sua vez, são construídos na sociedade de forma homogênea, definindo certas músicas como “melhores” ou mais “adequadas” do que outras e, por isso, mais dignas de serem praticadas, ouvidas e ensinadas/aprendidas. “Esses equívocos nos fazem ainda hoje adotar padrões estéticos de uma determinada música para analisar, valorar e ensinar outras, por vezes sem problematizar se tais padrões são adequados” (QUEIROZ, 2015, p. 211).

Na visão de Queiroz e Marinho (2007, p. 75), a maioria dos professores de música não vê a alternativa em considerar as músicas que os alunos “gostam”, pois, a maioria delas faz parte do repertório tocado pela mídia atual e, portanto, na visão desses profissionais, é de “baixa qualidade”.

Na mesma direção, Penna (2008) reflete sobre o modelo corrente que tem sido adotado na educação musical das escolas brasileiras e do repertório nelas empregado que privilegia determinados padrões musicais historicamente legitimados:

[...] esta música em nome da qual agimos é um padrão, uma forma (entre outras) de expressão musical tornada modelo e tornada valor através de um processo histórico-social. Assim, quando musicalizamos em nome dela ou para ela, estamos transmitindo ou mesmo impondo um padrão cultural (PENNA, 2008, p. 34).

O tipo de repertório utilizado por M1 enfrentava alguma relutância por parte dos alunos e alunas dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, ao passo que, na Educação Infantil, a aceitação era maior:

Na Educação Infantil era bem mais fácil de se lidar. Agora, começando do quarto e quinto ano, tinha mais dificuldade de eles entenderem. Eles estavam mais habituados e acostumados em somente ouvir basicamente o funk, que para eles, a música era apenas funk, sertanejo, essas músicas mais tradicionais (M1 – Entrevista, 12/07/2022).

Em relação ao repertório musical que M2 trabalhava em suas aulas de música para os diferentes segmentos do Programa Cirandar, ela demonstrou preocupação em trabalhar canções com as quais as crianças já estariam habituadas, utilizando instrumentos musicais específicos:

Então, na Educação Infantil eu procurava iniciar mesmo com músicas que eles já conheciam, até pela faixa etária. Então nessa, nesse tempo em que eu estive lá, eu utilizei muitas cantigas de roda, canções de domínio público. [...] eu trabalhava muito a cantiga de roda, unindo seus instrumentos de percussão. Muito xilofone, muito pandeiro, muito triângulo agogô, chocalho – esses que eu fazia da Educação Infantil até o segundo ano.

[...] no segundo e terceiro ano eu trabalhava muito a flauta doce. O repertório sempre foi “Asa branca”, “Ode à alegria”, da nona sinfonia de Beethoven, algumas do Tim Maia, algumas canções de música MPB (Música Popular Brasileira). E também tinha aula que eu propunha aos alunos, que eles falassem algumas músicas que eles gostavam. Alguns propunham canções gospel (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Na fala da monitora M2, foi possível perceber que o repertório também era construído com base no gosto musical dos alunos, o que, na prática, pode tornar a aula mais interessante para eles, pois, a partir do momento em que os alunos aprendem música de forma articulada a vivências pessoais, a aula torna-se significativa para eles, o que está em consonância com o pensamento de Penna (2008).

No violão eu trabalhava basicamente as canções que eu trabalhava na flauta. Aí eu já fazia um trabalho assim: quem tinha condições acompanhando com um ou dois acordes simples, no máximo três, eles acompanhavam no violão a melodia que a flauta fazia. Então eles acompanhavam “Asa branca”, a nona sinfonia de Beethoven, cantigas populares (M2 – Entrevista 13/09/2022).

É notório que a ênfase das aulas descritas por M2 parece estar na performance instrumental, por meio do violão e dos instrumentos de fanfarra:

No quarto e quinto ano eu trabalhava o violão, e no quinto dava preferência para Fanfarra. [...] dentro dos tempos que eu ensinei a fanfarra, eu não tinha muita experiência, nunca tinha ensinado, nunca tinha feito parte de uma Fanfarra. Nunca tinha estudado nada. Então eu comecei a pesquisar no YouTube, no Google, com os colegas mesmo, como que eles ensinavam (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Contudo, apesar de M2 trabalhar as ideias musicais acima citadas, nos mais diferenciados repertórios, em suas práticas musicais não são citados momentos de criação e/ou improvisação por parte dos alunos. Swanwick (2003, p. 54) pondera que “uma aula de música deve ser um local onde as principais atividades devem ser: compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir”, tudo isso em “um âmbito cultural amplo”.

No Edital nº 03/2017, em relação ao cargo de monitor de música para atuação no Programa Cirandar, pede-se que ele saiba ensinar bateria para a formação da fanfarra. Assim, embora não possuísse experiência prévia nesse sentido, M2 conseguiu, por meio de pesquisas e busca por autoaperfeiçoamento, desenvolver técnicas para o ensino desses instrumentos.

Porque toda vez que eu fui ensinar, eu fui descobrindo uma forma de ensinar no dia a dia mesmo. Porque, quando eu ia ensinar, eu ensinava todos os alunos de uma vez e distribuía todos os instrumentos. Eu não consegui ensinar nada, e os alunos batucavam muito, fazia barulho, estragavam os instrumentos, batiam uns nos outros com os instrumentos. Então eu vi que essa forma de ensinar não tava dando muito certo, e aí, fora que atrapalhava. Porque o volume desses instrumentos é muito alto para se ensaiar em sala de aula. Ainda mais com todos os alunos de uma vez só. E acabava que atrapalhava as outras salas dos outros professores (regentes). Então eu comecei a ensinar o ritmo só com sílabas mesmo. Eu começava a ensinar no

quadro com sílaba, e depois de eu ensinar a qual sílaba, eu começava a ensinar com lápis, mas não todos os alunos de uma vez. Então eu fazia várias etapas de prova: aqueles alunos que soubessem decorado aqueles ritmos com sílaba de forma oral, eles pulavam para outra etapa, que era etapa do lápis. Então era tipo uma mini-prova. Eles começavam a fazer os ritmos com o lápis, um aluno de cada vez. Se eles passassem nessa etapa, eles pegavam o próprio instrumento, mas um aluno de cada vez. Não todos de uma vez só. Quando a maioria já sabia todos os ritmos, eu pegava todos esses alunos e levava para quadra. Depois que eles sabiam os ritmos, já tinham treinado na quadra, eu voltava com eles para sala de aula. E aí eu criei uma coreografia própria. Coreografia do túnel, coreografia das escadas, coreografias dos caracóis. Eu tinha meu próprio método de comunicar com os alunos através de apito, através de gesto, nunca por voz. Então eu criei essa forma de comunicação com eles, e, depois disso, eles passavam novamente a treinar na quadra com todos os instrumentos com o ritmo e com a coreografia. Então eram por etapas (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Pode-se perceber que os instrumentos de percussão estão em maior evidência na fala de M2, sugerindo um tipo de trabalho musical voltado para a fanfarra, já que esse é um dos objetivos da proposta do ensino de música no Programa Cirandar, além de configurar uma possibilidade para que alunos se apresentem em diversas ocasiões e festividades escolares.

Já as atividades desenvolvidas pela monitora eram de caráter lúdico e envolviam, segundo ela, “ação combinada, ritmo e coordenação motora”. Ela criava suas próprias atividades, como a “atividade do equilíbrio”, em que as crianças deveriam caminhar sobre uma fita crepe colada ao chão e, ao mesmo tempo, fazer ritmo com algum instrumento de percussão na mão direita e na mão esquerda. Nesse contexto, embora M2 fale dos aspectos lúdicos presentes em suas aulas, percebe-se uma forte tendência à utilização da música como ferramenta pedagógica destituída de seu papel musicalizador como o objetivo central.

Ademais, preocupada com a dinâmica de suas aulas e com o aspecto lúdico do ensino de música, M2 não explicita a preocupação em relação à escrita musical:

Eu evitava o máximo deles escreverem, porque eu queria fazer uma aula mais dinâmica. Tinha algumas poucas aulas que eles escreviam alguma coisa, quando tinha iniciação à partitura. Aí sim, mas fora isso, as atividades eram bem de dinâmicas mesmo. É, cantiga de roda, sempre assentávamos em roda, cantávamos músicas, eles tocavam os instrumentos que tinham, e, como premiação, eles poderiam, em alguma aula específica, escolher o instrumento que eles quisessem [...] (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Embora preocupada com o dinamismo de suas aulas para um maior engajamento dos alunos, M2 utilizava a escolha de instrumentos como “premiação”, e não como um direito de seus alunos. De forma semelhante, podemos comparar esta concepção à não utilização do

repertório da mídia, já discutida anteriormente, com base em Penna (2008, p. 44), quando a autora afirma que é preciso levar em consideração “o meio sociocultural de cada um, para que a sua relação com esse meio possa contribuir para que o processo seja mais significativo e participante”.

Como visto anteriormente, os aspectos lúdicos eram parte importante do ensino de música, na concepção de M2, porém, ao mencionar as aulas de flauta e violão, a monitora deu maior destaque à partitura musical, considerando que, nas aulas de instrumento, havia a necessidade de uma “maior concentração”:

Eu trabalhava as mesmas atividades lúdicas em todas as séries. Eram só na aula de violão e flauta mesmo que eles tinham que ter um pouquinho mais de concentração, e eu distribuía sempre em cifra melódica para flauta doce – nunca por partitura. Quando eu dava a partitura, eu colocava na próxima linha a cifra, com as letras em caixa-alta, para facilitar a leitura deles (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Swanwick (2003, p. 69) analisa que a fluência musical precede a leitura e a escrita musical, pois são exatamente “a fluência e a habilidade auditiva de imaginar a música” que trazem um valor significativo para os alunos.

Ainda no que diz respeito às atividades desenvolvidas nas aulas de música, outro ponto fundamental que chamou a atenção na entrevista concedida por M2 se referia à mudança do espaço como estratégia para a realização das atividades dentro da escola:

Então, sobre o ensino da flauta doce, eu procurava ensinar a teoria na sala de aula, e aí, quando eles iam executar, cada um tinha sua pastinha, e eu levava para ambientes externo. Porque quando eles estão começando a soprar a flauta, como eles não têm muito controle do diafragma e do sopro, então fica muito barulhento. E aí eu espalhava todo mundo de flauta lá na área externa da escola. Muitas vezes, alguns ficavam em grupinho lá embaixo da árvore, o outro grupo no outro canto, eu procurava espalhar. E aí eu percebi que eles começavam aprender muito mais. E aí o barulho, como era ambiente externo, eles, quando estavam lá, não atrapalhava tanto (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Quando M2 se refere ao “barulho” feito pelas aulas de flauta, ela está sinalizando para o aspecto da falta de espaço para a música, para o som, na escola. Na pesquisa de Lopes da Silva (2009) sobre as oficinas de música no Programa Escola Aberta, a autora identificou que as atividades sonoras precisavam ficar isoladas, como explicou a Coordenadora da Escola Aberta Chapéu do Sol: “[...] a Capoeira é barulhenta, né? Se eu botar perto do Ballet, atrapalha o Ballet” (LOPES da SILVA, 2009, p. 158).

Para falar do “não lugar” da música no espaço escolar, a autora cita Lopes (1996):

A espacialidade associa-se [...] a uma pluralidade de leituras e de representações do espaço. Para cada jovem estudante, a escola possuirá centros de atracção, mas também de repulsa; locais familiares e próximos, mas também outros que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação; locais que se apropriam, que se domina e onde se domina e locais onde se é dominado; locais onde se ‘conquistam’ e locais que se ‘defendem’; locais de ‘repressão’ e locais de ‘emancipação’; locais de presença ‘obrigatória’ e locais ‘facultativos’ ou ‘optativos’, locais de ‘desejo’ e locais que não se ‘desejam’; locais fora do espaço (utopias) e muitos espaços incongruentes e fragmentários dentro do mesmo local (heterotopias) (LOPES, 1996, p. 59, apud LOPES da SILVA, 2009, p. 159).

Lopes da Silva (2009) analisa que, embora Lopes (1996) “esteja se referindo às escolas regulares” na citação acima, “a Escola Aberta também instituiu locais, permitidos e proibidos, para serem ocupados por determinadas pessoas, como, por exemplo, o prédio onde ficava a oficina de Ballet”. Além disso, Lopes da Silva (2009) avalia que:

A distribuição das salas designadas para a realização de cada oficina, embora tivesse a pretensão de ser acessível a toda a comunidade, muitas precisavam ter suas portas fechadas durante os ensaios, para que não atrapalhassem o funcionamento das outras oficinas. Estas e outras atitudes delimitavam a participação da comunidade escolar e revelavam quão controlados eram os espaços da Escola Aberta (LOPES da SILVA, 2009, p. 159).

Quanto às aulas de violão dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, o espaço utilizado era a sala reservada para as aulas de música, pois “*eles deixavam [o instrumento] cair – essas coisas – e como eu não colocava todos de uma vez só, era mais fácil treinar o violão na sala de [música] aula*” (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Nesta fala da monitora, fica claro que, para a aula de música ser legitimada, esta deve ser realizada apenas com instrumentos musicais. Embora o ensino de instrumentos musicais possa ser uma das possibilidades para as aulas de música nas escolas e em projetos educacionais, é importante destacar que ele não é a única forma possível de ensinar música na escola, e possivelmente não seja o caminho mais adequado para esse contexto devido ao número de alunos em sala de aula, diversidade de repertórios e práticas musicais dos que lá estão. Cada abordagem tem suas vantagens e desvantagens, e a escolha dependerá das necessidades e características específicas de cada contexto educacional, e, portanto, é importante que a escola esteja aberta a explorar diferentes possibilidades de ensino de música, a fim de encontrar a melhor forma de promover o aprendizado e o interesse dos alunos pelo fazer musical.

A concepção de ensino de instrumento musical na educação básica está relacionada com a análise de Penna (2008), quando a autora ressalta que o modelo de ensino pautado no conservatório, sua predominância como padrão de “ensino musical sério” e a consequente falta de questionamento deste modelo são fatores que retardam e até mesmo impedem a renovação do ensino e da prática metodológica. Para ela, é importante que deixemos de lado as práticas tradicionais e que busquemos estabelecer alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical se desenvolve, sempre visando a “projetos que promovam a democratização da arte e da cultura” (PENNA, 2008, p. 63).

Embora a presença dos instrumentos nas aulas de música e a possível realização de aulas coletivas desses sejam muito bem-vindas, Penna (2008), ressalta a importância dos saberes musicais dos alunos também serem incluídos nas aulas de música na escola:

O fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. Afinal, a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano (PENNA, 2008, p. 91).

4.3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES E MONITORES DE MÚSICA

O Edital nº 03/2017 prevê que o monitor de música tenha em sua formação, graduação em música ou graduação Plena em Pedagogia e Registro/Carteira de Música Teórico da Ordem dos Músicos do Brasil, com experiência para lecionar Canto e Instrumentos Musicais. Ter conhecimento musical específico é, portanto, considerado um importante requisito para a contratação dos monitores de música para atuar nas oficinas de música do Programa Cirandar. Contudo, na perspectiva da coordenadora pedagógica do Programa Cirandar CPC, além da formação musical, a didática e a metodologia seriam primordiais para transmitir conhecimentos: “*ter um professor formado eu considero que é o primeiro caminho. Não que ele vá garantir, no sentido do conhecimento, pois depende muito da didática e da metodologia*” (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

Penna (2013, p. 61) afirma que padrões técnico-profissionalizantes em determinados projetos de música da educação básica podem não atender “às necessidades de um trabalho curricular de educação musical básica”. A autora analisa as diferenças existentes entre o ensino de música nos contextos da educação básica e da escola especializada de música, e afirma

também que é bastante comum professores de música desistirem da sala de aula por sentirem-se despreparados para lidar com a realidade das escolas públicas de um modo geral.

Ao ser questionada acerca do uso da nomenclatura “monitor”, ao invés de “professor”, CPC esclareceu que se devia ao tipo de atuação desses sujeitos no Programa. Segundo ela, o monitor seria responsável pela turma apenas por um determinado período, ao passo que o professor regente ficaria todos os dias com a mesma turma.

O monitor foi por causa da organização, [...] embora ele fosse professor, a gente tratava de monitor, porque ele não tinha a regência total, todos os dias naquela escola. Ele ia algumas vezes pra dar aulas naquelas turmas (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

Como relatado anteriormente, na seção 4.2.3 desta pesquisa, M1 é licenciada em Pedagogia e especialista em Artes e Música, tendo atuado como flautista no Projeto Música de Sarzedo. M2, por sua vez, possui formação específica em música (Educação Musical) e revela estar pouco satisfeita com a nomenclatura “monitora”, pois chegou à conclusão de que perdia alguns privilégios, como exemplifica ao mencionar a diferença salarial entre as categorias, além de possuir uma carga horária maior em relação ao cargo de professor regente.

Mas tem que valorizar o profissional. Isso daí precisa valorizar. Isso daí para mim hoje é o que mais assim pesa porque você tem a satisfação, você tem o seu pagamento pessoal, que é sua realização profissional pessoal. Mas a valorização dos professores que eles tratam como monitores, isso precisa modificar. Porque infelizmente é tratado como uma outra classe, não tem os mesmos benefícios, o salário é diferente, é uma carga horária maior (M2 – Entrevista 13/09/2022).

Além da insatisfação quanto à carreira de monitor, M2 sinalizou a dificuldade em encontrar profissionais com formação específica para atuarem nas oficinas de música:

Não faz sentido nenhum, e tanto que é difícil achar os profissionais com formação específica. O último processo seletivo que teve, se eu não me engano, foram 7 vagas e tiveram apenas 9 ou 10 inscritos para 7 vagas. Então é difícil de achar o profissional com essas qualificações que eles exigem. E se exige um curso superior, como que eles podem tratar a pessoa como monitor? Não tem lógica! Então é necessário, precisa reaver isso com urgência (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

A baixa quantidade de candidatos com as qualificações necessárias para preencher as vagas dos editais do Programa revelam a disparidade entre as qualificações exigidas e o cargo de monitor de música. Como avalia M2, é preciso que haja um conhecimento sobre as

especificidades de formação de um professor de música e possíveis papéis a serem desempenhados nas oficinas do Programa pelos monitores contratados. Isso sem falar na questão da valorização do professor de música que deve ter seus direitos profissionais e autonomia pedagógica e musical asseguradas.

Penna (2011), concorda com o posicionamento de que as escolas devem valorizar os monitores como profissionais da educação. Para a autora, não se deve desprestigiar o profissional da área e desvalorizar sua formação pedagógica, pois, caso isso aconteça, poderá comprometer a educação de qualidade pela qual lutamos.

O cargo de monitor de música do Programa Cirandar exige também que o profissional saiba ensinar bateria, objetivando a formação da fanfarra. Isto posto, embora M2 não possuísse experiência prévia com esse instrumento, buscou formação para que pudesse ocupar a vaga. Acerca do seu processo de ensino dos instrumentos de percussão aos alunos, M2 relata:

Porque toda vez que eu ia ensinar, eu fui descobrindo uma forma de ensinar no dia a dia mesmo. Porque, quando eu ia ensinar, eu ensinava todos os alunos de uma vez e distribuía todos os instrumentos. Eu não consegui ensinar nada, e os alunos batucavam muito, fazia barulho, estragavam os instrumentos, batiam uns nos outros com os instrumentos. Então eu vi que essa forma de ensinar não tava dando muito certo, e aí, fora que atrapalhava. Porque o volume desses instrumentos é muito alto para se ensaiar em sala de aula. Ainda mais com todos os alunos de uma vez só, e acabava que atrapalhava as outras salas dos outros professores (regentes). Então eu comecei a ensinar o ritmo só com sílabas mesmo. Eu começava a ensinar no quadro com sílaba, e depois de eu ensinar a qual sílaba, eu começava a ensinar com lápis, mas não todos os alunos de uma vez. Então eu fazia várias etapas de prova: aqueles alunos que soubessem decorado aqueles ritmos com sílaba de forma oral, eles pulavam para outra etapa, que era etapa do lápis. Então era tipo uma mini-prova. Eles começavam a fazer os ritmos com o lápis, um aluno de cada vez. Se eles passassem nessa etapa, eles pegavam o próprio instrumento, mas um aluno de cada vez. Não todos de uma vez só. Quando a maioria já sabia todos os ritmos, eu pegava todos esses alunos e levava para quadra. Depois que eles sabiam os ritmos, já tinham treinado na quadra, eu voltava com eles para sala de aula (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

Uma vez que dentre as exigências para atuação nas oficinas do Programa estava a formação de fanfarra, os instrumentos de percussão tornaram-se o centro do processo de ensino e aprendizagem musical das oficinas de música. Nesse sentido, percebe-se que o edital de seleção para monitores de música está calcado sobre uma concepção conservatorial de ensino de música, que nada ou pouco tem a ver com uma proposta de educação musical no espaço escolar. Para Penna (2007, p. 51), “este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música”. Ademais,

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (PENNA, 2007, p. 53).

Além dos monitores de música que atuavam nas oficinas, era esperada uma integração entre estes e as professoras de referência das turmas participantes. A participação da PR1 nas aulas de música no Programa, consistia, segundo ela, em incentivar os alunos a que se interessassem e participassem das atividades. Igualmente, era considerado como parte da atuação das professoras regentes manter a disciplina dos alunos durante as oficinas:

E também eu cobrava disciplina. Porque eles tinham que respeitar o professor de música, eles tinham que manter o silêncio, naquele momento que eles estivessem longe da gente. Porque o professor de sala, ele tá ali no dia a dia (PR1, entrevista, 03/08/2022).

Penna (2011, p. 148) nos traz uma importante reflexão sobre o professor comunitário do Programa Mais Educação ao dizer que “ele é o que conhece a escola e a comunidade atendida em sua especificidade”. No Mais Educação, era o professor comunitário quem tinha a autonomia para selecionar os monitores de música, definindo, nos editais de seleção do Programa, o perfil e as competências que eles deveriam possuir para atuar nas oficinas. Nesse sentido, percebe-se uma diferença entre as noções de autonomia para a atuação nestes contextos e de autonomia para a seleção e definição das competências necessárias aos professores interessados em integrar o Programa Cirandar, os quais, de acordo com o edital, deveriam dispor de múltiplas habilidades pedagógicas e musicais, como discutido no Capítulo 1.

No Cirandar, a professora regente ocupava um papel de controle dos alunos que apresentassem alguma dificuldade em outras matérias, os quais, por sua vez, participavam de aulas de reforço, enquanto os outros participavam das oficinas:

Aqueles alunos que apresentavam dificuldades, eu me lembro, eles ficavam com a gente na sala. [...] Eles ficavam pra gente dar um reforço, um suporte maior. Um atendimento individualizado, ou que era na matemática, ou no português, o que fosse. Onde ele apresentasse dificuldade a gente dava esse atendimento nesse momento (PR1 – Entrevista, 03/08/2022).

A fala de PR1 está de acordo com o documento *Inovando a Educação em Sarzedo – Programa de Ampliação da Jornada Escolar* (2008), que determina ser função dos professores regentes realizar atendimento individualizado para os alunos que apresentassem maiores

dificuldades no seu dia a dia escolar. Vale ressaltar que no documento supracitado este atendimento era realizado em dias alternados, para que os alunos em recuperação não ficassem “fora” de todas as oficinas ofertadas pelo Programa. Independentemente do desenvolvimento dos alunos em outras disciplinas, todos – sem exceção – deveriam ter o direito de participar das atividades ofertadas.

Sobre a complexidade dos processos educacionais e da atuação dos professores no espaço escolar, Penna (2008, p. 42), salienta que

[...] a transformação da educação como um todo não se opera pela ação isolada de um professor ou em apenas uma área de conhecimento, ela também se realiza através dessas várias instâncias: através da ação e da atitude de cada educador, através de cada matéria escolar etc. Por isso é tão necessário repensar profundamente a nossa prática e seus pressupostos, articulando esforços tanto no plano da ação como da reflexão (PENNA, 2008, p. 42).

A análise de Penna (2008) aponta para a necessária integração entre os professores em programas educacionais. Essa visão tem ressonância com a ideia de que a música ou as oficinas de música não devem ficar isoladas do Programa como um todo, e, também, os professores regentes podem atuar de forma colaborativa nas oficinas de música, não apenas, como coadjuvantes ou “monitores de comportamento dos alunos”. Igualmente, as oficinas de música não deveriam ser consideradas como um “prêmio” apenas para os alunos que cumprem com as tarefas “mais importantes”.

Ainda na visão de PR1, o ensino de música era exclusivamente voltado para as apresentações escolares e eventos que aconteciam fora do espaço escolar, como desfilar no dia 7 de setembro, por exemplo. Nesse sentido, a professora não via possibilidade de contribuir para as oficinas de música pela sua falta de formação musical, exceto atuando como mediadora dos comportamentos dos alunos e utilizando a música como apoio para as disciplinas pelas quais era responsável:

[As atividades de música] permitem uma maior concentração, parece que o menino aguçava mais a concentração dele e o raciocínio. Eu falei também na questão da disciplina. Eu acho que ajudava muito, porque tanto na sala quanto lá com vocês, no momento da música, eles tinham que ter disciplina. Porque no momento de música, se não tiver uma disciplina, não tem como desenvolver um trabalho (PR1 – Entrevista, 03/08/2022).

Na mesma direção, PR2 fala sobre sua atuação com a música em suas aulas:

[...] eu gosto muito de trabalhar a música principalmente pra tá introduzindo conteúdos de Geografia, História, Ciências, Educação Religiosa. [...] E várias outras. Ah! vou trabalhar conteúdo de ensino religioso que é a questão das emoções, dos sentimentos, aí você coloca uma música, então a criança tem o prazer de tá ouvindo aquela música, e ainda consegue interpretar as questões que você quer colocar através da música (PR2 – Entrevista, 22/08/2022).

Na fala das professoras regentes, PR1 e PR2, fica evidente o conceito de interdisciplinaridade como possibilidade de utilizar a música em outras disciplinas e habilidades. Sob essa ótica, Santos (2015) sugere que a música, como ferramenta pedagógica a ser usada como auxílio no desenvolvimento de habilidades e comportamentos, não é competência exclusiva da educação musical, embora, pensando por outro ângulo, igualmente “ninguém defenda o ensino de Matemática na escola para desenvolver a concentração” (SANTOS, 2015, p. 46). Ademais,

Música não está na Educação Infantil para desenvolver o aspecto psicomotor ou linguístico, para o que bastaria a presença do profissional de Educação Física, ou um professor que cante (respeitada a tessitura da voz infantil), promovendo o aumento do vocabulário da criança. Brinquedos cantados não existem para “melhorar atividades do dia a dia”, ou promover momentos de alegria e descontração. [...] Música não está na escola para desenvolver a concentração, a coordenação motora, ou para fazer os outros aprendizados se tornarem mais fáceis e prazerosos. Música não está na escola para desenvolver a autonomia — atitude que compete a todos os componentes curriculares desenvolver (SANTOS, 2015, p. 46-48).

PR2 afirma que, embora as crianças gostassem de cantar durante suas aulas, ela não considerava sua maneira de cantar adequada, pois não possuía conhecimentos técnicos e musicais:

Então, às vezes a gente canta, não como um professor de música, mas aí agora vamos lá, vamos cantar. [...] Eu uso a música na questão da leitura, da interpretação. E as crianças gostam de cantar. Eles querem cantar mais e mexe com tantas as questões da sensibilidade das crianças, então eu acho que em qualquer conteúdo, quando você introduz a música, é muito mais fácil da criança compreender. Seja Português, seja Geografia, História, Ciências, Educação Religiosa, até mesmo a Matemática! Você está apresentando os fatos na multiplicação, você introduz com a música, a criança nem precisa de decorar os fatos. Ela vai mentalizar, e, na hora que perguntar, ela já sabe as respostas do fato. Eu acho que é muito interessante trabalhar a música nas outras disciplinas do currículo (PR2 – Entrevista, 22/08/2022).

As falas das professoras regentes demonstram um despreparo acerca das possibilidades de trabalhar com a música em suas aulas, devido à ausência de formação musical acadêmica para tanto. Bellochio e Spanavello (2005), nesse sentido, argumentam que:

Os professores unidocentes possuem uma opinião formada sobre a importância da educação musical no espaço da escola, mas têm dificuldade em definir especificamente os objetivos desse trabalho e, conseqüentemente, acabam tornando-o menos importante do que os demais conteúdos que historicamente possuem lugar privilegiado nos currículos escolares (SPANAVELLO; BELLOCHIO 2005, p. 90).

Na esteira destes autores, é possível inferir que o fator de resistência à participação efetiva das professoras regentes nas oficinas, esteja associada à sua falta de conhecimento sobre os objetivos do ensino da música na escolarização de seus alunos, bem como sobre a presença deste conteúdo no currículo.

Assim como a gente motiva, a gente tem que dar abertura ao aluno mostrar aquilo que ele aprendeu. Então, de uma forma ou de outra, eu me sentia convidada a participar das aulas através dos meus alunos e até mesmo do professor (de música). Sempre quando o professor estava lá preparando uma apresentação, convidava a gente pra assistir, pra ver se estava legal, se era aquilo mesmo, se a gente estava gostando, então tinha uma boa interação com os professores lá da escola Marinete (PR2 – Entrevista, 22/08/2022).

A percepção das possibilidades de participação de PR2 está relacionada com as funções colocadas à música no Programa., muito embora ela percebesse a existência de interação entre os alunos e professores quando incentivava a participação deles nas atividades relacionadas à música.

Portanto, a música no Programa pode ser vista como uma forma de estimular a participação dos alunos, promover a interação entre eles e os professores, e contribuir para seu desenvolvimento social e emocional. A valorização da participação dos alunos e a criação de um ambiente de aprendizagem interativo são aspectos importantes para o sucesso do programa.

Por sua vez, para CPC, o ensino de música no Programa Cirandar é voltado para as aulas com instrumentos musicais, canto coral e corporeidade:

Na Educação Infantil, as crianças são muito pequenas, elas não têm condições de dominar nenhum instrumento. Então a gente pensou: inicia construindo a música com o próprio corpo e utilizando alguns instrumentos pequenos, que era o pandeiro, o xilofone. Então a gente pensou: os “menorzinhos” que eram da Educação Infantil e o primeiro ano, a gente inicia com o canto coral, que é produzindo a música com o som do próprio corpo e eles cantando e construindo esse coral (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

Para o Ensino Fundamental, previa-se o ensino de instrumentos musicais e a leitura de partituras:

Depois que os meninos estavam nessa fase, do primeiro ano, eles iriam pro segundo e terceiro ano [...]. Os meninos tinham a oportunidade de tá conhecendo mais um novo instrumento, e aí, realmente, já era mais organizado mesmo. Tinha toda a apresentação dessa flauta, como que ele iria tocar essa partitura que ele teria que seguir. Sempre com músicas muito simples. Porque a gente queria promover de forma lúdica o automatismo de algumas músicas que eles conseguissem tocar. Então a gente passou pra flauta. Passado essa fase, para o quarto e quinto ano que a gente entrou com o violão, e, claro, sempre mantendo o canto coral, porque não tem como não ter. Então entrava o violão, que a gente acredita que eles já davam conta de tá segurando esse instrumento, até pelo tamanho da criança, e alguns instrumentos de percussão que era a fanfarra (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

Sobre o ensino de música na escola, Swanwick (2003) analisa que

A música não é uma entidade única, facilmente reduzível para o trabalho em aulas convencionais, mas uma multiplicidade de atividades, cada uma requerendo algum conhecimento especial, variando em tamanho de grupos e em níveis e tipos de equipamento (SWANWICK, 2003, p. 108).

Para este autor ainda, a “capacidade de ler e escrever não é o objetivo final da educação musical, pois a leitura é simplesmente um meio para um fim”. Por consequência, mais importante para fins de ensino de música é “ouvir, articular, depois ler e escrever” (SWANWICK, 2003, p. 69). No mesmo sentido, Penna (2008, p. 52) analisa que o ensino de música pautado na leitura e na escrita musical como objetivos centrais “deslegitima inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira”. Concluindo seu raciocínio, a autora afirma:

Por si mesma, a partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação, permitindo “fixar o texto musical” e repeti-lo, além de ajudar a “perceber sua estrutura e organização” (PENNA, 2008, p. 53).

As falas das professoras, dos monitores e dos coordenadores demonstraram diversas concepções sobre o ensino de música nas oficinas do Programa e sobre a sua participação nesses espaços. De forma geral, os discursos revelaram uma perspectiva predominantemente conteudista do objeto musical, que está em consonância com as exigências postas ao monitor de música nos editais para a atuação no Programa. Com isso, não queremos desconsiderar a

importância da presença dos instrumentos musicais nas oficinas, mas refletir sobre a necessidade de que a aula de música seja legitimada e limitada apenas à aprendizagem de instrumentos e/ou canto coral.

4.4 RELAÇÕES ENTRE OFICINAS DE MÚSICA DO PROGRAMA CIRANDAR E A ORQUESTRA, DO PROJETO MÚSICA DE SARZEDO

Como mencionado na introdução da presente pesquisa, a cidade de Sarzedo, além do Programa Cirandar, possui um projeto musical voltado para o ensino de instrumentos de cordas, sopros (metais e madeiras) e percussão, que é o Projeto Música de Sarzedo.

Em 2019, os monitores de música que atuavam no Programa Cirandar ficaram responsáveis por selecionar novos alunos para integrar a Orquestra de Cordas de Sarzedo e a banda municipal Sarzedense. Como visto na Seção 5.3, a música no Programa tinha claramente a função de ensinar instrumentos e/ou canto, em uma perspectiva muito próxima às aulas especializadas de música oferecidas em conservatórios.

Para participar da Orquestra, era feita uma seleção dos alunos que se destacavam musicalmente nas oficinas. Nesse sentido, os monitores foram questionados sobre os critérios utilizados na seleção dos novos integrantes da referida orquestra. Para M1, o aluno selecionado “*seria aquele que teria mais prazer, que gostava mais das aulas de música e que se desenvolvia mais e que apresentava um certo talento*” (M1 – Entrevista, 12/07/2022). Já para M2, um dos critérios seria a forma como o aluno se dedicava ao fazer musical:

O primeiro critério foi dedicação. Tinha uns lá que não eram tão bons assim. Que você fala nossa, esse aluno é exímio, é ótimo, excelente, mas tinha uns que vai ser mesmo pelo esforço. Então aquele esforço que eles faziam os tornaram muito bons. (M2 – Entrevista 13/09/2022).

Em alguns casos, a escolha se dava pela habilidade que alguns alunos apresentavam ao tocar flauta doce, mas também pelo interesse significativo por parte dos alunos em se expressarem musicalmente, quando, por exemplo, deixavam de lanchar para se dedicar às atividades musicais propostas. Esse entusiasmo dos alunos em relação à música foi tão grande que motivou a criação de um evento cultural na escola, evidenciando a importância da música como elemento integrador da comunidade escolar e de fomento à cultura local. Nesse sentido, é possível afirmar que a música tem um papel importante na formação cultural e social dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Dessa forma, é essencial que a escola reconheça e valorize a importância da música no contexto

educacional, oferecendo espaço e recursos adequados para o seu ensino e aprendizagem, bem como incentivando a participação dos alunos em atividades musicais e culturais.

Eles gostavam tanto de flauta, que eles começaram a treinar no horário de lanche, e deixavam de lanchar. E eu falei assim: “não gente, eu fico muito feliz que vocês estejam tão interessados, mas vocês têm que lanchar!”, então era de praxe. Isso acontecia tanto na escola Helena quanto na Escola Marinete. Tinha um grupinho de flauta, eles, assim quando lanchavam, era muito rápido, aí se juntavam lá no horário de lanche, porque eram várias salas diferentes, e eles faziam o grupinho de flauta no horário do lanche. Tanto que deu início ao projeto da quarta cultural nas escolas, porque, de tanto que eles treinavam no horário do lanche, eles passaram a apresentar no horário do lanche. Aí passaram a apresentar essas músicas mesmo que eles treinavam na flauta doce, e assim surgiu esse projetinho de escola de quarta cultural, quinta cultural, sexta cultural (M2 – Entrevista, 13/09/2022).

A coordenadora pedagógica do Programa Cirandar fala sobre a escolha dos alunos das escolas municipais de participarem da Orquestra do Projeto Música de Sarzedo:

Não foi fácil, uma vez que o nosso objetivo não era formar músicos, vamos dizer especificamente, da oficina de música. Só que também, para você se envolver num projeto que é uma banda municipal, que lá você vai passar por uns testes pra poder ver a sua aptidão, porque, realmente, eu acho que, pra uma banda, isso tem que ter. Então a gente começou – sem que as crianças soubessem – verificar e pensar as crianças que se destacavam mais, não porque a gente tivesse avaliando a criança que tinha que ter essa aptidão, mas aquele que gostava mais de participar das aulas, aquele que tinha um interesse maior. Ele já tinha um desenvolvimento bacana pra poder trabalhar com aquele instrumento, que fosse um violão ou a flauta, então a gente começou a ter um olhar pra aquelas crianças que, além de gostar muito das aulas de música, eles tinham aptidão (CPC – Entrevista, 30/08/2022).

A fala de CPC revela uma visão acerca da importância do talento para participação na orquestra ou banda do Projeto Música de Sarzedo. Na análise de Penna (2008), a ideia de talento como critério para avaliação dos alunos traz “a visão da musicalidade como inata”, a qual “desconsidera totalmente os fatores sociais e culturais que promovem um acesso diferenciado à arte e que afetam a experiência musical” (PENNA, 2008, p. 61). A autora afirma que, uma vez que os professores continuem fomentando a ideia de que o aluno precisa ser talentoso ou ter aptidão para o fazer musical, o ensino de música continuará sendo excludente, pois a “falta de talento, aptidão ou musicalidade” torna a educação musical “incapaz de atender às necessidades dos alunos” (PENNA, 2008, p. 40).

A relação entre as oficinas de música do Programa e a Orquestra de Sarzedo sinalizava para uma possível concepção de Educação Musical como recurso para o desenvolvimento de

alunos talentosos ou dotados de “dom musical”. Fica evidente, também, que o discurso de que o Programa não tem o objetivo de “formar músicos” não está em consonância com as práticas musicais ali desenvolvidas. Essa inconsistência pedagógica, por sua vez, em nossa interpretação, deve-se ao perfil exigido para a contratação dos monitores (músicos e não professores de música), bem como ao pouco entendimento dos próprios monitores, coordenadores e professoras regentes acerca dos objetivos do ensino de música na educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender os sentidos da pedagogia musical das oficinas de música do Programa Cirandar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marinete Damasceno Pinheiro, da cidade de Sarzedo – MG, a presente pesquisa propôs-se a compreender questões relacionadas aos critérios de definição dos objetivos do ensino de música para cada etapa de escolarização da referida escola, bem como a fundamentação da escolha de determinados instrumentos musicais a serem ensinados em cada etapa de ensino, as concepções de Educação Musical presentes nos discursos dos organizadores e gestores do Programa e as relações entre as aulas de música nele oferecidas e a diminuição dos índices de repetência e evasão escolar na instituição de ensino.

O estudo de caso qualitativo foi a metodologia adotada para essa pesquisa, a fim de compreender as particularidades do Programa Cirandar proposto na Escola *locus* deste estudo. Além disso, para a coleta dos dados, foram realizadas pesquisa documental sobre o Programa e entrevistas semiestruturadas com cinco participantes (2 monitoras de música, 2 professoras regentes e a coordenadora pedagógica do Programa).

Após uma primeira análise das entrevistas, foram definidas as categorias analíticas a serem utilizadas na organização dos dados, à luz do referencial teórico utilizado, o qual, por sua vez, possibilitou ampliar e modificar o meu olhar sobre o Programa em foco. Talvez por ter tido uma formação mais voltada à aprendizagem de um instrumento musical e, também, pela afinidade prática com o Programa – pelo fato de ter sido um de seus monitores de 2007 a 2015 –, no início da pesquisa, só me preocupava a análise dos aspectos técnicos e musicais dos alunos. Até aquele momento, entendia que o ensino de música oferecido nas oficinas deveria ser voltado apenas ao ensino de instrumentos ou de canto, deixando de lado questões pedagógicas como preferências musicais, diferenças de habilidades e saberes musicais dos alunos. A concepção do ensino de música focada na aprendizagem de um instrumento e dos aspectos teóricos e musicais presentes nas oficinas do Programa foi evidenciado nos discursos das professoras entrevistadas e das monitoras de música. Podemos inferir que essa visão está atrelada à escassa presença da pedagogia musical na formação dos professores, tanto em alguns cursos de graduação em música quanto – e principalmente – nos cursos de Pedagogia.

As escolas de educação básica têm como missão proporcionar uma educação geral e abrangente, voltada para alunos de diferentes perfis e necessidades, e com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes da sociedade. Nesse sentido, ela oferece uma variedade de

disciplinas, incluindo português, matemática, história, geografia, ciências, entre outras, e busca desenvolver habilidades e competências cognitivas e socioemocionais em seus alunos.

A escola especializada de música é uma instituição de ensino que se dedica especificamente ao ensino da música, e, portanto, seu foco principal é formar músicos (profissionais ou não), desenvolver habilidades técnicas e musicais com possibilidade de atuação artística e/ou profissional na área. Diferente da escola de educação básica, a escola especializada de música tende a oferecer um ambiente mais propício para o estudo e a prática musical, com recursos e equipamentos adequados, como salas de ensaio, estúdios de gravação, equipamentos de som e iluminação, entre outros.

Trazendo a concepção tecnicista conservatorial que enfatiza o desenvolvimento técnico do aluno em detrimento de outras habilidades musicais, como a criatividade, a improvisação e a expressão pessoal ou de autoconhecimento (QUEIROZ, 2020), esse modelo tem suas raízes no conservatório de música europeu do século XIX e é caracterizado pela ênfase no treinamento técnico, na disciplina rigorosa e no repertório canônico da música de concerto.

Da mesma maneira que se deu minha formação na área da música na qual fui exposto a um amplo conjunto de práticas e técnicas musicais que incluíam a música orquestral, a música de câmara e a formação de solistas virtuosos, entre outros aspectos relacionados a esse universo musical – formação muito valiosa e que me proporcionou uma base sólida de conhecimentos musicais – é preciso que o professor de música da escola regular esteja ciente e atento para perceber que existem outras formas de música igualmente importantes e interessantes, pois, como bem coloca Penna (2020), há uma crescente conscientização de que a música é uma forma de expressão artística e que o ensino de música deve incluir outras habilidades, além da técnica instrumental. A abordagem contemporânea valoriza o desenvolvimento da criatividade, improvisação e a expressividade musical, e é mais centrada no aluno e em suas necessidades individuais.

A partir da leitura dos referenciais teóricos que constituíram esse trabalho, fui capaz de desconstruir meu olhar em relação à concepção tecnicista do ensino de música como a única possibilidade de ensino de música na escola. A partir da minha imersão nesse tema, pude perceber que o ensino de música pode e deve ser mais amplo e abrangente, explorando outras dimensões da música, como a cultura, a história, as emoções e a expressão pessoal dos alunos. Isso significa que o ensino de música não deve se limitar apenas à técnica instrumental, mas também considerar a formação integral dos alunos, levando em conta suas características individuais e culturais.

Cabe ainda dizer que a função tecnicista do ensino de música depreendida em nossas análises dos documentos reguladores do Programa Cirandar e dos discursos dos entrevistados não está em consonância com a noção de música como um conteúdo do componente curricular Artes, conforme proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e nem mesmo na Base Nacional Comum Curricular (2017), e, talvez por isso não se exija formação específica do professor de música nos editais de seleção para atuar nas oficinas.

A não exigência de curso superior em música para atuar no Programa Cirandar reflete a falta de investimento na área educacional e ao pouco entendimento acerca do lugar do ensino de música no contexto escolar. Muitas vezes, a música é vista como uma disciplina complementar, que não requer um conhecimento aprofundado e especializado, mas sim uma formação geral na área. Nesse sentido, a formação em pedagogia ou em outras áreas afins pode ser considerada suficiente para atuar como professor de música na escola regular. Além disso, o sistema de educação público no Brasil muitas vezes opera com déficit de professores, o que pode levar à contratação de profissionais sem formação específica na área musical.

No entanto, é importante destacar que essa falta de exigência de formação específica na área musical pode ter impactos negativos na qualidade do ensino musical oferecido nas escolas públicas. A formação musical e pedagógica é imprescindível para a formação de professores qualificados e capacitados para desenvolver atividades musicais mais abrangentes e adequadas às necessidades dos alunos.

Como analisa Penna (2013, p. 62):

O grande desafio é tornar o ensino de música presente na escola de forma mais efetiva, intensa e significativa, como parte da formação de *todos os alunos*, através do desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de promover a interação dos estudantes com as diversas sonoridades presentes em seu cotidiano, de modo a ampliar seu universo sonoro-musical. Para tanto, a música precisa entrar em sala de aula, *com caráter curricular* (PENNA, 2013 p. 62, grifos do autor).

Fazendo uma analogia com a afirmação de Penna (2013), podemos dizer que, quando o Programa atribui ao ensino de música a diminuição ou a solução dos problemas de evasão escolar e/ou distorção idade-série, é preciso considerar o Programa como um todo, e não somente o ensino de música. A música deve estar no currículo escolar porque é um direito de todos e todas, e porque é parte importante da formação escolar dos alunos e alunas.

Sobre as funções da música na escola, ficou evidente o papel secundário que ela tinha nas visões das entrevistadas, quando afirmaram que a música tinha o papel de desenvolver

habilidades como “coordenação motora, cognitiva e social”; motivação para a “assiduidade de participação dos alunos no Programa”; desenvolvimento “do talento e do dom”; “disciplina”; desenvolvimento da “concentração”; e, ainda, contribuição para a “alfabetização e o letramento”. O papel coadjuvante da música em programas educacionais – o que envolve, especialmente, seu uso como ferramenta para o ensino de outros conteúdos e habilidades e em apresentações em festividades escolares – também se verifica nas pesquisas de Hummes (2004), Penna (2011), Lopes da Silva (2009) e Veber (2013), bem como em projetos da rede de educação na cidade de Montenegro, RS, no Programa Escola Aberta, em Porto Alegre, RS, no Programa Mais Educação, na Paraíba, e no Programa Escola Integrada, em Santa Catarina, respectivamente.

Outro aspecto evidenciado em relação à participação dos alunos nas oficinas de música do Programa foi o mérito ou a premiação por bom comportamento ou bons resultados escolares. Nesse sentido, aquele aluno que apresentasse alguma dificuldade relacionada a outras disciplinas não poderia participar das atividades ofertadas pelo Programa Cirandar, devendo acompanhar a professora regente nas aulas de reforço escolar. Pode-se dizer também que a definição dos instrumentos a serem aprendidos em cada etapa escolar poderia ser visto como um aspecto não inclusivo para a participação de todos e todas, assim como as escolhas dos repertórios musicais pré-definidos, os quais, muitas vezes, não faziam parte da vida dos alunos. Exemplo disso pode ser evidenciado na fala de M2 quando classifica a possibilidade de escolha dos instrumentos e do repertório nas oficinas de música como “premiação”.

Embora para as entrevistadas era unânime a importância da inserção da música na escola, ficou evidente a concepção de que a música deveria estar no Programa para desenvolver o “talento e o dom” dos alunos, para que pudessem desenvolver habilidades musicais de leitura de partitura ou executar um instrumento musical e, conseqüentemente, poderem participar da “Orquestra de Sarzedo”. Essa visão está relacionada ao modelo de ensino de música advindo da tradição conservatorial, apontado por Penna (2007) e Queiroz (2015), e que se relaciona com as reais funções que a música deve desempenhar no espaço escolar apenas de forma parcial e restrita.

Para além dos problemas apontados no Programa, cabe ressaltar os pontos positivos. Na visão das entrevistadas, a música desempenhou um papel significativo na ampliação dos horizontes de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas na escola, possibilitando o desenvolvimento de relações mais ricas e diversas. Além da ênfase tradicional em leitura e escrita, a música permitiu que os alunos mostrassem outras habilidades e talentos, possibilitando uma abordagem mais

holística e integrada do ensino. Dessa forma, a música se tornou um conhecimento valioso para o enriquecimento do processo educacional dos alunos.

A iniciativa de propor projetos que incluam a música como elemento educativo e cultural como no Programa Cirandar e Música de Sarzedo são louváveis diante da desvalorização da cultura e da música na educação. É importante ressaltar que, mesmo com as limitações do Programa, nas oficinas de música houve momentos de vivências musicais criativas que levaram os alunos a ter prazer e interesse pela prática musical. Muito dessas vivências devem-se ao empenho coletivo dos monitores e professoras regentes em tornar as aulas de música experiências positivas para os alunos.

Quanto a possível relação entre o ensino de música e a melhora dos índices de evasão do Programa entre 2007 e 2020 demonstrados nos gráficos apresentados no Capítulo 1, eles devem ser analisados em conjunto com a totalidade do Programa, e não apenas com foco nas aulas de música. Os desafios relacionados à evasão escolar e à distorção idade-série podem ser minimizados por meio da criação de um ambiente escolar acolhedor e agradável, que permita ao aluno desfrutar do processo de aprendizagem e se sentir motivado a frequentar as aulas.

Nesse sentido, ao oferecer atividades musicais, a escola pode proporcionar aos alunos uma experiência mais rica e diversificada de aprendizagem, promovendo não apenas o desenvolvimento musical, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, que são fundamentais para o sucesso escolar e pessoal dos estudantes. Desse modo, a música pode ser um dos elemento-chave na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade e proporcione oportunidades de crescimento e desenvolvimento para todos os alunos.

Os depoimentos das entrevistadas que atuaram no Programa deixaram claro que a relação entre os índices de evasão escolar e as oficinas de música pode estar relacionada aos sentimentos de pertencimento dos alunos ao ambiente escolar. Esses sentimentos contribuem para a sensação de prazer que os alunos experimentam ao se envolverem em diferentes atividades, especialmente nas oficinas artísticas, culturais e esportivas. Esse vínculo entre a música e a sensação de pertencimento ao ambiente educacional sugere que a música pode ser uma atividade valiosa para a promoção da inclusão e da participação dos alunos na escola, bem como para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais positiva e acolhedora. Dessa forma, a música pode contribuir para um esforço conjunto para a melhoria dos índices de evasão escolar e aumento da efetividade do processo educacional, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e significativa.

Encerro esta dissertação dizendo que o estudo de caso nela registrado oferece contribuições para a discussão da importância dos aspectos pedagógicos e musicais que envolvem o ensino de música na escola e nos Programas de Educação. Ressalto ser necessária a inclusão de professores de música nos contextos escolares para que a música seja, de fato, “parte da formação de todos os alunos”, por meio de “ações pedagógicas capazes de promover a interação dos estudantes com as diversas sonoridades presentes em seu cotidiano” (PENNA, 2013, p. 62). Essa pesquisa vem, portanto, contribuir para a reforçar a compreensão do papel da música em Programas desenvolvidos no espaço escolar e da importância da participação da área de Educação Musical na formulação de políticas públicas de educação que tenham a música como seu ponto central.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. E. D. A. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista FAEEBA, Salvador, v. 22, p. 95-104, 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20André.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 dez. 2021.
- CONTAGEM. Secretaria de Educação. **Política Educacional de Contagem**. Contagem, 2017. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2017/07/diretrizes-norteadoras.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS**. 2004. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- KAIRÓS. **Portifólio Instituto Kairós**. Nova Lima, [2002?]. Disponível em: http://www.institutokairos.org.br/portifolio_instituto_kairos.pdf.
- PENNA, M. **A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios**. InterMeio, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- PENNA, M. **Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação**. Revista da ABEM, Londrina, v. 19, n. 25, 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/197>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENNA, M. **Música(s) e seus ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PENNA, M. **Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed16/revista16_artigo6.pdf. Acesso em: 9 ag. 2022.

QUEIROZ, L.R.S; MARINHO, V. M. **Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/articloe/view/282/212>

QUEIROZ, L. R. S. **Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música.** Proa: Revista de Antropologia e Arte, Campinas, v. 1, n. 10, p. 153-199, jan.-jun. 2020. Disponível em: <http://www.unirio.br/proemus/perspectivasdecoloniais.pdf> Acesso em: 9 fev. 2023.

QUEIROZ, L. R. S. **Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural.** In: SILVA, H. L.; ZILLE, J. A. B. (org.). Música e educação. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197–215. (Série Diálogos com o Som).

SANTOS, R. M. S. **Música na escola: a produção contínua de jogos.** In: SANTOS, R. M. S.; BATISTA, L. M. (org.). **Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica.** Rio de Janeiro: SESC, 2015. p. 38-74. v. 4.

SARZEDO. **Atos do poder executivo - Administração indireta.** Diário Oficial de Sarzedo, edição 393 de 26 de março de 2019. Sarzedo, 2009. Disponível em: https://www.sarzedo.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7BBBA21BAD6-5ADB-B1AA-DD05-B0A5AD8CA4CB%7D.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

SARZEDO. Edital nº 03/2017. **Processo seletivo para provimento de cargos do quadro de pessoal da educação.** Sarzedo, 2017. Disponível em: <https://www.sarzedo.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/edital-003-2017/6607>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SARZEDO. **Inovando a Educação de Sarzedo** – Programa de Ampliação de Jornada Escolar. Sarzedo, 2008a. Não publicado.

SARZEDO. Lei 420/2009: **Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Projeto Cirandar e dá outras providências.** Sarzedo: Câmara Municipal de Sarzedo, 2009. Disponível em: <http://www.camarasarzedo.mg.gov.br/leis/leisordinaria/ano2009/420.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SARZEDO. **Plano de Desenvolvimento Escolar** – Regimento Interno da Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro. Sarzedo, 2019. Não Publicado.

SARZEDO. Prefeitura Municipal de Sarzedo. **Sarzedo, [s. d.]**. Disponível em: <http://www.sarzedo.mg.gov.br/index.php/explore/historia>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SARZEDO. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Ampliação de Jornada Escolar aumenta o interesse e a qualidade da aprendizagem dos alunos.** Sarzedo: Prefeitura Municipal de Sarzedo, 2008b. Não publicado.

SARZEDO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Sarzedo, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/64349361-Sarzedo-mg-plano-municipal-de-educacao.html>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SARZEDO. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico. **Cartilha de Planejamento Municipal**. Sarzedo: Prefeitura de Sarzedo, 2016. Disponível em: https://www.sarzedo.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Cartilha_Plano_Diretor?cdLocal=2&arquivo=%7BC75ECD1C-DCDE-6AB4-AAC8-EAE41AEC7AAE%7D.pdf. Acesso em: 8 dez. 2021.

SILVA, H. L. **Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta**: um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS. 2009. 270 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. **Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental**: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_artigo11.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VEBER, A. **Ensino de música na Educação Básica**: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 166 f.

VIANNA, I. O. A. **Metodologia do trabalho científico**: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2001.

APÊNDICE A – EDITAL Nº03/2017 MUNICÍPIO DE SARZEDO**Cargos e Atribuições****MONITOR DE MÚSICA**

- Ministras aulas de música para todos os alunos executando o trabalho docente em consonância com a proposta pedagógica da Escola e com o Planejamento da rede Municipal de ensino.
- Tratar gradualmente a base técnica da voz cantada, a expressividade artística e a capacidade de percepção e transmissão de ideias musicais dentro de estilos específicos;
- Formar e reger coral infantil e adulto, acompanhar o grupo em apresentações internas e externas;
- Trabalhar conteúdos de técnica vocal tais como respiração, sonoridade, afinação, articulação e dicção de peças em diversos idiomas, também conteúdos interpretativos como fraseado musical, relação texto música, abordagens estilísticas, postura de palco, domínio e memorização da obra executada.
- Desenvolver um repertório de acordo com planejamento.
- Ministras aulas utilizando a notação e partitura na iniciação musical, apreciação musical com ênfase em música popular e erudita oportunizando o aluno vivenciar a estética de diferentes gêneros musicais, construindo o conhecimento;
- Ministras aulas de flauta doce e/ou outros instrumentos musicais para crianças.
- Higienizar as flautas utilizadas, diariamente;
- Ministras aulas de bateria e fanfarra de acordo com as faixas etárias, procurando aprimorar nos ritmos, sua contextualização histórica (formação e adaptação), técnica, coordenação, leituras, estilos (bateristas), *Play Along*, transcrição e análise (arranjo e solos).
- Quando necessário, fazer levantamento da produção de música autoral, folclórica e de raiz local e regiões circunvizinhas, buscando novas experiências artísticas;
- Planejar, acompanhar, programar e avaliar o desenvolvimento dos alunos.
- Criar grupos musicais, podendo interagir com outros grupos da instituição;
- Zelar pelo acervo instrumental das escolas.
- Acompanhar os alunos em apresentações internas e externas sempre que solicitado.
- Planejar e desenvolver pesquisas e criações artísticas.
- Ministras as aulas teóricas e práticas de acordo com o conteúdo lecionado e o programa adotado e horário pré-estabelecidos em consonância com a Proposta Pedagógica da escola;
- Apresentar Equipe pedagógica o planejamento das atividades, esclarecendo os tópicos a serem abordados e o período.
- Liderar e orientar técnica e artisticamente os alunos com vistas ao melhor desempenho individual e do grupo;
- Cuidar continuamente da sua atualização profissional com base em pressupostos artístico- pedagógicos contemporâneos;
- Trabalhar o convívio social da criança, desenvolver a coordenação motora e o equilíbrio;

- Apresentar a Equipe Pedagógica o planejamento das atividades, esclarecendo os tópicos a serem abordados e o período;
- Desenvolver atividades psicomotoras, disciplina, hábitos alimentares saudáveis e a boa convivência;
- Contribuir para a organização do tempo destinado a utilização das aulas no intuito de garantir a participação de todos;
- Zelar pela disciplina e pelas relações interpessoais agindo com ética profissional dentro e fora da sala de aula;
- Participar de reuniões pedagógicas e administrativas, se solicitadas.
- Participar e acompanhar eventos fora da escola;
- Cumprir as diretrizes e normas disciplinares estabelecidas;
- Exercer outras atividades correlatas: apoio às apresentações, seminários, workshops e suporte eventual nas atividades do aluno;
- Planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos alunos;
- Preencher o diário escolar e fazer relatórios por etapa;
- Cumprir as datas de entrega das documentações solicitadas pela Direção;
- Proporcionar vivências e experiências de solidariedade, cooperação e superação;
- Orientar sobre a preservação do patrimônio histórico cultural, escolar e do meio ambiente;
- Constatar as necessidades dos alunos e encaminhá-los ao setor específico de atendimento, mediante relatório escrito;
- Participar da elaboração do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica da escola e outras atividades correlatas.
- Manter a pontualidade e assiduidade;
- Comunicar previamente à Direção sempre que estiver impossibilitado de comparecer à Unidade Escolar;
- Preencher a documentação solicitada pela Secretaria e entregá-la no prazo estipulado;
- Manter o bom relacionamento com os alunos, pais e colegas de trabalho;
- Avaliar o aproveitamento dos alunos através de observação direta, trabalhos práticos, exercícios e provas;
- Participar de bancas examinadoras, quando convocado pelo diretor;
- Providenciar o material didático necessário às aulas;
- Colaborar na organização e execução dos programas de comemorações cívicas e festividades escolares;
- Organizar excursões, exposições, competições esportivas e outras atividades complementares do ensino;
- Registrar a frequência dos alunos às aulas;
- Manter a disciplina dos alunos em sala de aula;
- Colaborar na preservação da ordem do estabelecimento;
- Utilizar o tempo de planejamento para a elaboração de materiais, reuniões com Coordenação do projeto, Direção e Supervisão Escolar;
- Em caso de encerramento de atividades do Programa Cirandar, o conteúdo a ser lecionado deverá ser determinado, de acordo com a formação, pela Coordenação Pedagógica do Município;
- Motivar o aluno a participar das aulas com interesse;

- Zelar pelo cumprimento do planejamento educacional fazendo com que ele possa contribuir para as aprendizagens desenvolvidas na escola;
- Registrar e controlar a retirada/empréstimo de equipamentos da sala de música;
- Atuar como parceiro do Professor Regente de sala de aula, sempre que necessário;
- Comunicar aos responsáveis quando da disfunção de alguns dos recursos contidos na sala de música;
- Organizar e zelar pela limpeza dos instrumentos musicais;
- Cumprir integralmente sua carga horária de trabalho de acordo com calendário escolar;
- Atender e acompanhar os alunos na execução das atividades;
- Solicitar suporte técnico somente quando identificada a necessidade de algum reparo nos equipamentos;
- Relatar a Direção e Coordenação da Unidade Escolar qualquer ocorrência que não se enquadra nessas orientações;
- Promover o uso adequado dos materiais e equipamentos específicos, inclusive os recursos tecnológicos, para qualificação das atividades didático-pedagógicas;
- Executar outras atividades afins.

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Monitores de música

1. Em sua interpretação, em que consiste a educação musical no Programa Cirandar?
2. Em que sentido a música pode contribuir para atenuar o problema da evasão escolar?
3. Quais repertórios musicais são propostos nas aulas de música dos diferentes segmentos do Programa Cirandar? Por quê?
4. Quais atividades você costuma desenvolver em suas aulas de música nos diferentes níveis de escolarização do Programa Cirandar? Quais os objetivos destas atividades?
5. Qual a relação entre as oficinas de música do Programa Cirandar e a Orquestra do Projeto Música de Sarzedo?

Professoras regentes de classe

1. Qual a importância da música no Programa Cirandar?
2. Existe uma relação entre o ensino de música e a diminuição da evasão escolar proposta pelo Programa Cirandar?
3. Em sua visão, qual a relação entre a música e as demais disciplinas do currículo escolar proposto no Programa?
4. Qual a sua participação nas aulas de música do Programa Cirandar?

Coordenação do Programa Cirandar

1. Qual a origem do nome do Programa Cirandar?
2. Com a chegada da pandemia, as atividades de música do Programa foram interrompidas e passaram a ser virtuais. Por quê?
3. Sendo o Programa Cirandar um projeto criado para combater os problemas educacionais, qual foi o motivo para a não continuidade das oficinas de música após o retorno às atividades presenciais?
4. Qual o papel das oficinas de música no Programa Cirandar?
5. Existe relação entre o ensino de música oferecido nas oficinas do Programa e o problema da evasão escolar?
6. Como você avalia as exigências de formação pedagógica e musical dos monitores para atuarem nas oficinas de música? (Por que monitores, e não professores de música?)
7. Qual a relação entre as oficinas de música do Programa Cirandar e a Orquestra do Projeto Música de Sarzedo?
8. Como você avalia o Programa Cirandar nestes 13 anos? Qual a contribuição da música para o Programa?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa de mestrado intitulada “Sentidos da Pedagogia Musical no Programa Cirandar: Um estudo de caso na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro”, sob responsabilidade de Maxwell Silva Costa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Helena Lopes da Silva.

Esta pesquisa pretende compreender as funções da música no Programa Cirandar na Escola Municipal Marinete Damasceno Pinheiro. Caso você concorde em participar, as atividades que fazem parte da pesquisa incluem entrevistas com os participantes diretos do Programa Cirandar que ficarão armazenados durante cinco anos.

A qualquer momento você pode pedir para interromper a gravação da entrevista, caso ache necessário. Esta pesquisa é importante para o campo da educação e do ensino de música, para que possamos pensar sobre as práticas musicais promovidas no espaço escolar, valorizando então todas as formas de aprendizagem musical, e assim contribuir para que esse assunto seja cada vez mais importante em todo o país.

Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a).

O sigilo das informações obtidas deve ser garantido, porém, os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras. Só haverá divulgação dos seus dados e identificação apenas com sua autorização.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar minha decisão de participar se assim desejar. Tendo o meu consentimento, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, 30 de agosto, 2022.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)