

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Instituto de Artes – Campus São Paulo
Mestrado Profissional Em Artes - PROF-ARTES

ANA CLARA SILVA MOREIRA LIMA

EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
desdobramentos para a educação infantil no município de Itupeva

SÃO PAULO

2023

ANA CLARA SILVA MOREIRA LIMA

**EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
desdobramentos para a educação infantil no município de Itupeva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES), do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, área Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Escobar Tudissaki

SÃO PAULO

2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

L732e Lima, Ana Clara Silva Moreira,

Educação musical e educação integral : desdobramentos para a educação
infantil no município de Itupeva / Ana Clara Silva Moreira Lima. -- São Paulo,
2023.

99 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirlei Escobar Tudissaki.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação de crianças. 3. Educação
integral. 4. Música na educação. I. Tudissaki, Shirlei Escobar, 1982-. II.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. II. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

ANA CLARA SILVA MOREIRA LIMA

**EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
desdobramentos para a educação infantil no município de Itupeva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES) do Instituto de Artes da Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: 26/07/2023

Banca Examinadora

Prof^a Dra. Shirlei Escobar Tudissaki
Universidade Estadual Paulista - UNESP (Orientadora)

Prof^a Dra. Andreia Miranda
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof. Dr. Júlio César Amstalden
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Este trabalho dedico ao meu companheiro amado, Bruno. Que a nossa vida seja sempre esta: uma ligação que gera força, potência e que continuemos nos lapidando para sermos aquilo que o Criador nos desenhou para ser.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por todas as portas, pontes e caminhos que proveu para que eu chegasse até aqui, bem como por todos que encontrei neste caminhar e os aprendizados sobre processo, sendo esta também parte da Sua provisão, e sobretudo pela Sua divina luz, através dos meus pensamentos, sentimentos, força e dons que me concedeu.

Gostaria de agradecer ao meu companheiro querido e marido, Bruno, que me tomou pela mão, quando preciso, e trilhou comigo esse caminho que não é o seu, mas o fez por amor e fé. Agradecimentos muito especiais também vão para minha família: meus avós, mãe, tias, primas e primos. Todos que deram de si o que podiam para sedimentar esse caminho: carinho, afeto, apoio, broncas e conselhos. Não posso deixar de agradecer aos meus sobrinhos de coração: Taís, Leonardo e Manuela. Porque toda vez os vejo, me maravilho de tal modo com a maravilha que é ver o ser crescer e desabrochar, que nunca poderia deixar de me debruçar sobre a formação e desenvolvimento do ser humano.

À orientadora desta dissertação, Profa. Dra. Shirlei Escobar Tudissaki, que me ensinou da melhor maneira possível (através do bom exemplo) que existe uma prática acadêmica sã, íntegra e humana, já em sua primeira experiência como orientadora. Que esse bom exemplo inunde a academia e que todo o mestrando tenha a oportunidade de estabelecer uma parceria como essa. Não poderia ter pedido uma orientadora melhor.

Aos colegas de pós-graduação, Anderson e Milena, que também desenvolveram pesquisas de altíssima qualidade e relevância, além de serem bons ombros amigos, conselheiros e parceiros. Aos queridos professores Júlio Amstalden e Andreia Miranda, que foram meus professores durante a graduação e agora integram a banca de avaliação deste trabalho. Estão comigo nessa colheita, de uma semente que eles mesmos plantaram durante o curso de música da Unimep. Seu exemplo mudou minha vida para sempre.

À equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, sobretudo à equipe gestora vigente na EMEFEI Jardim Vitória durante os anos de 2021 e 2022, por serem tão solícitos colaboradores deste trabalho, e também aos professores da equipe de Música da prefeitura municipal de Itupeva.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender os processos educativo-musicais realizados no colégio integral EMEFEI Jardim Vitória, especificamente aplicados às turmas de educação infantil, que possuem em sua grade curricular uma quantidade expressiva de aulas de música. Também buscou-se compreender o embasamento teórico dos professores que atuaram nesse colégio ao longo dos anos e sua aplicação nas práticas pedagógicas e musicais empreendidas e entender se, pela experiência desses docentes, há avanços no desenvolvimento musical dos alunos. Para isso o estudo valeu-se da análise documental, entrevistas semiestruturadas, análise de conteúdo e observação não participante para suprir os objetivos propostos. Após a análise dos dados coletados concluiu-se que 16,6% dos professores acreditam que os alunos de educação infantil do colégio integral EMEFEI Jardim Vitória têm um melhor desenvolvimento musical do que alunos de escolas de meio período; 66,6% dos professores acreditam que há a possibilidade de esse avanço acontecer, mas não afirmam que ele aconteça, necessariamente; e 16,6% dos entrevistados afirmam que não há avanço, por questões contextuais do colégio.

Palavras-chave: Educação integral; Educação musical; Colégio de tempo integral.

ABSTRACT

This study aimed to understand the educational processes - musicals performed at the EMEFEI Jardim Vitória, specifically applied to kindergarten classes, which have a significant amount of music classes in their curriculum. We also sought to understand the theoretical basis of the teachers who worked at this school over the years and its application in the pedagogical and musical practices undertaken, and also to understand whether, through the experience of these teachers, there are advances in the musical development of students. For this, the study used document analysis, semi-structured interviews, content analysis and non-participant observation to meet the proposed objectives. After analyzing the collected data, it was concluded that 16,6% of the teachers believe that kindergarten students from the full-time school EMEFEI Jardim Vitória have a better musical development than students from part-time schools, 66,6% of the teachers believe that there is a possibility of this advance happening but they do not claim that it will happen, necessarily, and 16,6% of the interviewees affirms that there is no advance, due to contextual issues of the school.

Keywords: Comprehensive education; Music education; Full-time school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura esquemática da coleta de dados e seus métodos.....	18
Figura 2 – Indicadores <i>a priori</i> : por códigos e subcódigos	20
Figura 3 – Indicadores resultantes	20
Figura 4 – Pirâmide etária referente ao município de Itupeva	34
Figura 5 – A EMEFEI Jd. Vitória.....	35
Figura 6 – Planta baixa da Sala de Jd II/III	42
Figura 7 – Grade horária das aulas de música	44
Figura 8 – Idade e Gênero dos participantes	48
Figura 9 – Formação acadêmica dos participantes.....	49
Figura 10 – Nuvem de palavras contendo os autores que embasaram a prática dos professores	50
Figura 11 – Padrão de relações entre as ideias pedagógicas de Murray Schafer	56
Figura 12 – Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Frequência de aulas para a educação infantil	38
Quadro 2 – Frequência de aulas para o ensino fundamental	38
Quadro 3 – Documentos norteadores, programas e projetos da EMEFEI Jd. Vitória.....	39
Quadro 4 – Capítulos e livros escritos por Enny Parejo entre 2007 e 2019	60
Quadro 5 – Títulos publicados por Maria Teresa de Alencar Brito	61
Quadro 6 – Opiniões dos professores sobre o currículo de Música	62
Quadro 7 – Instrumentos musicais mais utilizados pelos professores de música	65
Quadro 8 – Recursos didáticos utilizados pelos professores de música.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEPs	Centros Integrados de educação Pública
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
EMEFEI	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEPP	Projeto Eco Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PROF-ARTES	Mestrado Profissional em Artes
SA	Situação de Aprendizagem
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Motivações para a pesquisa	13
1.2 Desafios da Pesquisa	13
1.3 Justificativas.....	15
1.4 Objetivos.....	16
1.5 Metodologia.....	17
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1 Ordenamentos legais	21
2.2 Pesquisas de pós-graduação no Brasil	24
3 DO ESTAR INTEGRAL E O SER INTEGRAL.....	26
3.1 Oferta de educação pública no Brasil: uma breve reflexão.....	26
3.2 Percurso histórico e legal da educação de tempo integral	27
3.3 Educação integral: abordagem educativa da integralidade do indivíduo.....	30
3.4 Integralidade pela arte: trazendo elementos para o debate	32
4 EMEFEI JARDIM VITÓRIA	34
4.1 A cidade de Itupeva	34
4.2 História e estrutura física.....	35
4.3 Organização pedagógica	36
5 AS AULAS DE MÚSICA.....	41
5.1 O lugar do som: a sala de aula de música.....	41
5.2 O tempo perguntou pro tempo... ..	43
5.3 Práticas da professora	44
6 A EQUIPE DOCENTE DE MÚSICA	48
6.1 O perfil dos professores.....	48
6.2 Embasamento teórico dos professores.....	49
6.2.1 Suzuki	50
6.2.2 Dalcroze.....	52
6.2.3 Willems.....	54
6.2.4 Kodály	54
6.2.5 Schafer	55
6.2.6 Swanwick	57

6.2.7 Enny Parejo	59
6.2.8 Teca de Alencar Brito.....	61
6.3 Aderência ao Currículo de Música	62
6.4 Instrumentos musicais.....	65
6.5 Recursos didáticos	66
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A – ENTREVISTA ADILSON	74
APÊNDICE B – ENTREVISTA ROSE GANDRA	79
APÊNDICE C – ENTREVISTA PROFESSOR 1	81
APÊNDICE D– ENTREVISTA PROFESSOR 2	84
APÊNDICE E – ENTREVISTA PROFESSOR 3.....	88
APÊNDICE F – ENTREVISTA PROFESSOR 4.....	90
APÊNDICE G – ENTREVISTA PROFESSOR 5	92
APÊNDICE H – ENTREVISTA PROFESSOR 6	95
APÊNDICE I – OBSERVAÇÃO DA AULA DE MÚSICA.....	98

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivações para a pesquisa

As questões que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa foram tecidas paralelamente à minha formação enquanto educadora musical. Em 2013 ingressei na licenciatura em música, alguns anos após a sanção da lei que previa a música como conteúdo obrigatório no ensino brasileiro.

Apesar da inevitável visibilidade da música como conteúdo obrigatório, durante os anos de minha formação cada vez mais se consolidava a questão: há espaço e condições para que a música seja trabalhada na educação básica a fim de explorar sua máxima potencialidade?

Após a formatura em julho de 2016, encontrei diversas oportunidades de atuação na educação não formal e desenvolvi projetos em escolas livres de música e organizações da sociedade civil, e essa oferta reforçava apenas a pergunta que já estava formada em mim.

Em 2019 ingressei como professora de música na rede municipal de ensino de Itupeva, em condições e contextos que não havia experimentado, mas muito propícios para o estudo e a exploração das minhas dúvidas sobre as aulas de música na educação básica.

Minha primeira experiência na rede municipal foi no colégio integral onde as aulas de especialidades, como a música, tinham quatro horas de aulas semanais, contra duas das escolas de meio período.

A atuação nessa escola incorreu em uma série de questões, destacando-se:

- Existe na educação básica, hoje, condições positivas para que a educação musical seja efetiva estando inserida na grade curricular?

- Tendo em conta que as crianças da educação infantil estão em um período de largo desenvolvimento cognitivo e intelectual, estas podem apresentar maior desenvolvimento musical em um colégio de tempo integral em relação às escolas de meio período?

1.2 Desafios da Pesquisa

Durante toda a minha caminhada na graduação tive muito respeito e admiração pela pesquisa e pela academia, desses sentimentos veio a vontade de endossar e contribuir com a pesquisa em minha área de atuação que já era escassa. Os anos se passaram e em 2021 ingressei

na pós-graduação e, para além de todo o conteúdo e conhecimento recebido, vieram também outras contribuições inesperadas, através de momentos e desafios igualmente inesperados.

Gostaria de me permitir uma pequena inserção neste texto, breve e informal, para que aqueles que o lerem – e espero que o leiam (muitos educadores e acadêmicos como eu, ou apenas interessados) – entendam que, para além dos livros, das teorias, ideologias, formulários e métodos, a pesquisa é, enfim, feita de pessoas: seres humanos que têm suas aspirações, seus sonhos e seus medos.

São esses seres humanos, que estão todos os dias no chão das salas de aulas, a quem me refiro e me reporto e são esses os responsáveis pelas dores e as delícias da pesquisa acadêmica, sobretudo a pesquisa acadêmica em educação. Este pequeno subcapítulo está presente nesta dissertação para que, em última instância, a minha pesquisa faça com que os possíveis leitores entendam a necessidade de tornar a academia mais humana, não abandonando os métodos e as formalidades, pois são essenciais, mas abraçando também os relatos sinceros dos pesquisadores e dos pesquisados em toda a sua complexidade.

Em 2022 havia chegado o momento de iniciar as observações após o ano das aulas do mestrado. A unidade escolhida para a observação já havia sido contatada e estava de acordo com a realização da pesquisa. A pesquisa então esbarrou em seu primeiro desafio: segundo a normativa vigente, era necessário submeter o pré-projeto a um órgão que o encaminharia para que um comitê de ética selecionado aprovasse a sua realização.

Mesmo tendo o processo de submissão do pré-projeto se iniciado em agosto do ano anterior (2021), diversos descaminhos e questões na plataforma fizeram com que o projeto não tivesse sido analisado ainda, impedindo a coleta de dados referente à observação das aulas até o mês de julho de 2022. A alternativa à situação seria reunir a autorização dos responsáveis dos alunos da turma via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

E foi então que a pesquisa esbarrou em seu segundo desafio: durante o recesso do mês de julho, previsto em calendário escolar, a Secretaria de Educação, observando a necessidade de reformas e reparos em uma das escolas da rede, decidiu fechá-la, transferindo as turmas para o colégio integral. Para realizar tal operação foi necessário mover algumas turmas de infantil para uma terceira escola (de meio período). Toda essa mudança fez com que a sala escolhida para a realização das observações desta pesquisa se tornasse uma sala multisseriada¹ composta de alunos das etapas II e III da educação infantil.

¹ Diz-se sala multisseriada a sala onde existem alunos de mais de uma turma, ou etapa da educação infantil ou ensino fundamental.

Nesse ponto do processo, tendo a observação sido já bastante comprometida pelas mudanças no contexto da turma, faltava reunir a autorização dos responsáveis via TCLE para tentar a realização da observação no segundo semestre de 2021. E então o terceiro desafio se apresentou: mesmo com as tentativas de contato, os responsáveis (em grande parte de um bairro distante nesse ponto da pesquisa) não aderiram ao termo. Apenas uma pequena quantidade (menos da metade da turma) retornou os termos assinados autorizando a coleta dos dados.

Todos esses acontecimentos fizeram com que a pesquisa em um momento já avançado da caminhada acadêmica se tornasse algo completamente diferente do que era o conceito do seu início e das minhas expectativas como pesquisadora.

A ideia, inicialmente, era acompanhar as aulas com regularidade semanal e realizar uma dupla avaliação (pesquisadora e professor da turma) a partir de instrumental avaliativo construído durante a pesquisa para mensurar os avanços dos alunos e os ganhos em seu desenvolvimento musical. Com o avanço do tempo e a impossibilidade da realização do que foi inicialmente planejado, a alternativa mais viável foi estudar as aulas de música na educação infantil do colégio integral com base nas práticas pedagógicas, vivências e abordagens metodológicas dos docentes que passaram pelo colégio ao longo dos anos.

Apesar de todos esses contratempos, busquei me lembrar do que me fez durante todo esse tempo de atuação profissional me sentir realizada, apesar de qualquer contexto adverso ou falta de estrutura: o momento de maravilha do educando, quando é capaz de apreender algo que antes ignorava. Coloquei-me nesse lugar de maravilha com o que eu fosse capaz de conhecer durante esse processo, me reinventando e estudando, agora, a experiência dos docentes em música e seus relatos sobre as aulas e seus estudantes.

1.3 Justificativas

A educação musical, trazida ao Brasil pelos jesuítas com intuito catequético, passou por diversas modificações quanto a valor, forma e intencionalidade, sendo religiosa, cívica ou puramente educacional. A partir da LDB 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) a música passou a ser considerada não mais disciplina escolar e sim, conteúdo, perdendo-se sua obrigatoriedade. A partir da LDB 9.394/1996, a música passou ser conteúdo obrigatório da matéria de arte, porém não exclusivo, o que diz muito a respeito da responsabilidade do ensino musical na educação básica, atribuída a um professor de educação artística, do qual se espera a polivalência para lecionar as quatro linguagens da arte: artes visuais, artes cênicas, música e dança.

Tratando mais especificamente da cidade de Itupeva, as aulas de música estão inseridas na grade curricular, sendo duas aulas semanais para os segmentos da educação infantil e uma aula semanal para os segmentos do ensino fundamental I, exceto no colégio de educação integral, em que a quantidade de aulas da disciplina dobra. As habilidades, competências e conteúdos a serem ministrados nas aulas de música do município são regidas pelo currículo de música, construído pela equipe docente de música, apoiando-se em documentos oficiais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo Paulista.

A turma de educação infantil foi escolhida pela importância dessa primeira etapa no ensino formal e pela quantidade de aulas de música que há na grade dessa turma.

Itupeva é um município localizado no interior de São Paulo, foi um dia bairro do município de Jundiá, emancipando-se em 1963. A cidade possui, segundo dados do IBGE, aproximadamente 44.859 habitantes, sendo 86% habitantes de área urbana e 14% habitantes de área rural. O IDH do município é de 0,762 e PIB do município é principalmente advindo dos setores de serviços e indústria.

Itupeva conta, entre educação infantil e ensino fundamental, com 21 escolas públicas municipais, uma equipe docente de 320 professores e atende aproximadamente 6819 alunos (Souza, 2017).

Tendo em vista a imparidade do município e suas particularidades, esta pesquisa trará dados e embasamento para reflexão e aprimoramento dos atores pedagógicos envolvidos e outros, em contextos correlativos a este.

1.4 Objetivos

Objetivo geral:

- Analisar o processo de desenvolvimento musical de alunos das turmas de educação infantil do colégio Integral Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEI) Jardim Vitória.

Objetivos específicos:

- Compreender o contexto da unidade escolhida;
- Analisar os relatos dos docentes de música e educadores do colégio integral EMEFEI Jardim Vitória a fim de entender como se dão os processos educativo-musicais no contexto singular na rede em que está inserido.

1.5 Metodologia

A metodologia adotada foi o estudo de caso, baseado nos escritos de André (2008), que afirma haver muitas contribuições dos estudos de caso para as pesquisas e avaliações educacionais quando há interesse em conhecer as particularidades de um processo educativo em sua complexidade e capturar o fluxo dos acontecimentos de forma natural.

Foram utilizadas, como ferramentas de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com docentes e gestão da escola, entrevistas com os professores da equipe de docente, bem como a análise de documentos oficiais do município e registro em diário da pesquisadora.

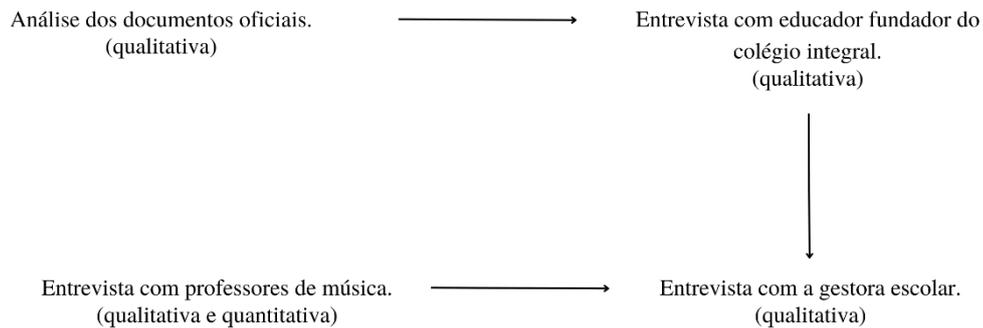
André (2008) também enfatiza a importância das técnicas de coleta de dados nos estudos de caso, afirmando serem as mesmas usadas nos estudos antropológicos e sociológicos: observação, análise de documentos, entrevistas e anotações.

No decorrer da investigação, esta se mostrou um estudo de natureza mista, que funde os métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa (Dal-Farra; Lopes, 2013). Durante o processo de entrevista dos professores que já trabalharam no colégio integral, ficou explícito o caráter quantitativo do estudo, uma vez que as relações que estabeleceram entre os dados coletados nas entrevistas, para além dos dados de cada uma, individualmente, geraram perspectivas de constatações importantes sobre os processos educativo-musicais no colégio integral.

A análise dos dados se deu por meio do estudo aprofundado do material coletado, como a transcrição das entrevistas, compilação e realização de relatório dos diários de campo realizados durante as observações. André (2008) acrescenta que, após a conclusão da coleta de dados, deve-se separar o material coletado organizando-o em ordem cronológica, revisão desses dados a fim de identificar questões importantes e iniciar a categorização dos dados. Desse modo, segue a esquematização da coleta de dados organizada por ordem cronológica e metodologia (Figura 1):

Figura 1 – Estrutura esquemática da coleta de dados e seus métodos

Quadro 1. Cronologia da coleta de dados e seus métodos.



Fonte: Elaborada pela autora

a) Entrevistas

Durante as entrevistas foi tecida uma grande teia de anseios do entrevistador e do entrevistado. De acordo com Szymanski (2000), essa grande teia de expectativas dita o tom da entrevista e estabelece entre os envolvidos um tipo específico de interação que é, dos elementos não verbais, o conteúdo mais significativo das entrevistas:

Pode-se, assim, notar uma organização do modo de agir – nos domínios de ação, como diria Maturana (1993) ao referir-se a emoções -, no sentido de assumir ou evitar comportamentos verbais e não verbais, em especial quando se sente a própria integridade ameaçada.

Essa organização do processo de interação inclui a emergência de significados não só referentes ao conteúdo da fala, mas também à situação de entrevista como um todo, à relação interpessoal que instalou, à história de vida do entrevistado e a seu ambiente sociocultural. Esses níveis de significados interagem também reflexivamente, como, por exemplo, a história de vida com a situação interpessoal na entrevista [...]. (Szymanski, 2000, p. 198)

Levando em consideração essa organização, todas as entrevistas se iniciaram por perguntas relativas à história de vida dos participantes e sua intersecção com o tema a ser abordado na entrevista ou o objeto cerne do estudo. Posteriormente, seguiam questões da história do objeto a ser estudado, o relato do entrevistado sobre a sua aproximação com o objeto do estudo, ainda na dimensão histórica, de modo a reconstituir os fatos. Por último, as questões envolviam as ações dos participantes em relação ao objeto de estudo.

As primeiras entrevistas a serem realizadas foram do professor Adilson e da gestora Rose. Naquele momento, o intuito das entrevistas era compreender o contexto de criação do

colégio integral EMEFEI Jd. Vitória e questões do contexto atual do colégio, legal e pedagogicamente. Além disso, buscou-se compreender qual o conceito e os objetivos dos idealizadores e entender se esses conceitos prevaleceram ao longo dos anos e a diferentes gestores.

As entrevistas realizadas com o professor Adilson, a gestora Rose e os professores de música foram de caráter semiestruturado, aplicadas na própria EMEFEI Jd. Vitória.

A entrevista semiestruturada – ou semiaberta, como encontra-se na literatura de referência – é uma entrevista em que não há um guia estrito para as perguntas, mas algumas perguntas norteadoras e as demais acontecem respaldadas pelas falas do entrevistado (Szymanski, 2000).

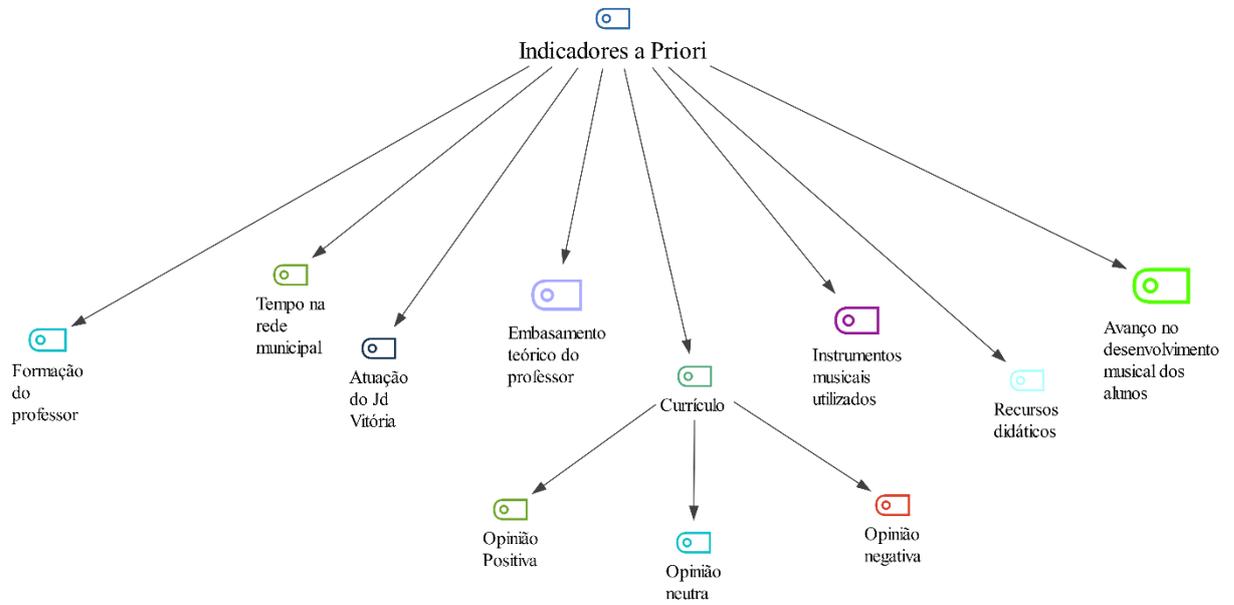
b) Metodologia de Análise de Dados

Para análise dos dados coletados por meio dos processos previamente descritos, foi utilizado um conjunto de técnicas encontrado nos escritos de Bardin (2016), conhecido como análise de conteúdo. Esta tem como objetivo viabilizar a análise de um determinado discurso (em suas mais diversas formas) através de um arcabouço de processos lógicos para que se possa produzir suas interpretações (Bardin, 2016).

Para a realização desta análise com máximo rigor científico, foi utilizado o software MaxQda². Primeiramente, após a coleta foi realizada a pré-análise das entrevistas de modo que todas foram incluídas no presente estudo. Mesmo aquelas cujas respostas aparentemente não estão aderidas ao tema da pergunta, carregam discursos implícitos relevantes à questão de pesquisa.

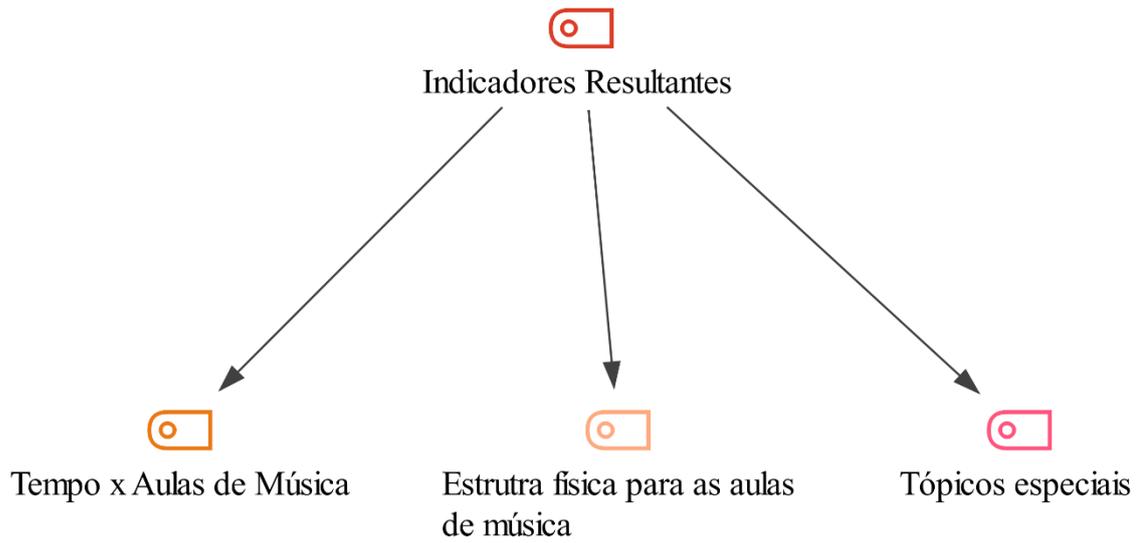
Após a leitura flutuante, foram feitos os destaques das unidades de registro e, a partir dos destaques, foi feita a categorização das unidades de registro em dois grupos de indicadores: indicadores *a priori* (Figura 2) e indicadores resultantes (Figura 3). Deu-se o nome “*a priori*” aos indicadores que têm correspondência direta com as perguntas do questionário e “indicadores resultantes” aos que surgiram a partir do destaque de unidades de registro que não têm associação direta com as perguntas, mas trazem comunicações relevantes à questão de pesquisa.

² MaxQda é um software para análise de dados em pesquisas cuja metodologia seja qualitativa ou mista. Mais informações podem ser encontradas em: <https://www.maxqda.com>

Figura 2 – Indicadores *a priori*: por códigos e subcódigos

Fonte: Elaborada pela autora usando o Software MaxQda

Figura 3 – Indicadores resultantes



Fonte: Elaborada pela autora usando o Software MaxQda

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Ordenamentos legais

A presença da música nas escolas brasileiras passou e passa por uma longa trajetória legal de validação e reconhecimento de sua importância e relevância enquanto área de conhecimento. Para fins de revisão de literatura foi analisado o currículo da disciplina de música, documento oficial, construído coletivamente pelos docentes de música entre os anos de 2016 e 2019.

O Currículo de Música do Município de Itupeva conta com alguns capítulos, abrangendo: a história da equipe de música na rede de ensino; atualizações do documento ao longo dos anos; os membros da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação que supervisionaram a construção do documento; as metodologias de avaliação propostas pelos docentes de música; os materiais e os instrumentos usados nas aulas; as festas, os eventos e as apresentações; as avaliações o referencial teórico do qual se apropria o documento; e a relação de temas propostos pelo currículo ao longo dos segmentos da educação infantil e fundamental I. No que concerne a planejamento e avaliação, o documento cita a Base Nacional Curricular Comum e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e propõe que a cada começo de ciclo o professor faça uma “avaliação diagnóstica” a fim de entender qual a sua bagagem musical. O referido currículo também propõe que o planejamento das aulas seja feito através de “situação de aprendizagem”, que, segundo o mesmo, é um documento instituído pela Equipe de Formação Pedagógica que norteia o trabalho pedagógico do professor em sala de aula no que diz respeito ao ensinar (Plano de ensino) e à aprendizagem do aluno (resultados daquilo que o aluno assimilou durante as aulas) (Itupeva, 2019).

Ao fim de cada ciclo, propõe que o professor realize um portfólio com as atividades, com registros diversos das etapas de aprendizagem pelas quais os alunos passaram e também o preenchimento de ficha avaliativa individual, conceituando os alunos entre três diferentes estágios:

PC (Parcialmente satisfatório) e PL (Plenamente satisfatório). Essa ficha tem caráter documental e vai anexado ao histórico de cada aluno. Com essas siglas o professor poderá conceituar seu aluno mediante suas observações, conferindo assim se esse aluno conseguiu adquirir determinada habilidade trabalhada no decorrer do processo de aprendizagem. (Itupeva, 2019, p. 10)

O documento também traz uma breve sessão que discorre sobre a importância dos instrumentos musicais, salas e materiais apropriados para a realização das aulas de música que, segundo o currículo, não estão à disposição dos professores.

Na sessão do documento que versa sobre festas, eventos e apresentações, o mesmo se apoia na Lei Municipal Complementar n. 389 de 11 de novembro de 2015, para recobrar as atribuições dos professores de música e suas responsabilidades junto à comunidade escolar:

- atuar no ensino da teoria geral da música;
- preparar e ministrar aulas de musicalização no ensino infantil e no ensino fundamental;
- promover práticas de conjunto e apresentações dos alunos em espetáculos, mostras, audições e recitais;
- desenvolver a Percepção Auditiva do aluno através de treinamento rítmico, melódico e harmônico;
- atuar no ensino dos fundamentos da música, técnica e prática instrumental e vocal;
- auxiliar o grupo nos ensaios, prática de conjunto e naípe;
- atuar nos ensaios de bandas e orquestras, grupos de câmara instrumental e vocal;
- dirigir grupos de Câmara Infantil;
- exercer as atividades comuns a todas as especialidades do Cargo de Professor de Educação Básica;
- elaborar plano pedagógico de ação;
- fazer uso do material didático;
- promover programas e métodos relacionados à sua especialidade;
- aplicar exercícios práticos e complementares;
- planejar e executar o plano de trabalho docente de acordo com expectativas de ensino e aprendizagem;
- executar outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua especialidade e ambiente organizacional. (Itupeva, 2019, p. 11)

O referido documento se apoia majoritariamente em leis referentes a diretrizes da educação e documentos oficiais das esferas nacional e municipal. São estes:

- a) BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996;
- b) BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (Pensa): Arte. Secretaria de Educação Fundamental, 1997;
- c) BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008; versa que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da disciplina de Artes;
- d) BRASIL. Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016, altera a redação da Lei n. 9.934, de modo que as quatro linguagens são agora citadas como componente curricular da disciplina de educação artística;
- e) ITUPEVA, Lei Complementar n. 256, de 31 de janeiro de 2011, versa sobre os professores especialistas, componentes da equipe docente da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Itupeva, entre as especialidades, a disciplina de música;

- f) BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998;
- g) BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Além desses documentos oficiais, o currículo cita alguns pedagogos musicais, porém, sem citar os escritos dos quais se apropria:

Enfim, para terminar o embasamento do currículo de música não poderíamos deixar de citar alguns teóricos que contribuem singularmente por meio de determinadas literaturas especializadas, a saber:

- Émile Jaques-Dalcroze: Sua didática está baseada no movimento, com isso pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado de música, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica.
 - Zoltán Kodály: A proposta de Kodály é essencialmente estruturada no uso da voz. O cantar envolve três tipos de materiais musicais: canções e jogos infantis cantados na língua materna; melodias folclóricas nacionais; temas derivados do repertório erudito ocidental.
 - Edgar Willems: considera a vivência musical como fio condutor de toda aprendizagem. Enfatiza que “é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles”.
 - Carl Orff: Sua proposta visa o ensino musical a partir da prática - “fazer música”.
 - Shinichi Suzuki: a Educação do Talento, que segundo ele talento não é fruto do acaso e nem uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático.
 - Murray Schafer: três eixos que caracterizam seu pensamento: a relação som/ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado.
 - Henri Wallon: Wallon trata da integração entre o organismo e o meio, e entre os domínios cognitivos, afetivos e motores do desenvolvimento humano.
- (Itupeva, 2019, p. 15)

Percebe-se que o currículo analisado nesse artigo – ainda que cite diversas leis de diretrizes e bases da educação, autores e pedagogos musicais – adota um modelo de proposta curricular muito semelhante à BNCC, também dividindo os conteúdos em habilidades e competências. Apesar da peculiaridade da equipe, da proposta pedagógica e do contexto, como no caso do município estudado, onde há na grade uma disciplina de música ministrada por profissionais graduados na área, ainda é forte a pressão das instituições de ensino sobre o corpo docente para aderir integralmente a propostas pedagógicas vindas de esferas governamentais superiores (órgãos de ensino federais) e os ditos “documentos oficiais”.

Esses documentos oficiais, sempre parciais a uma ideologia educacional vigente, traçam caminhos que podem se afastar por vezes do bem comum à troca entre professor e aluno e ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estão muito distantes da realidade de cada comunidade escolar.

2.2 Pesquisas de pós-graduação no Brasil

As pesquisas de pós-graduação consultadas neste estudo foram recolhidas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Dentre estas estão dissertações e teses publicadas entre 2010 e 2021. O foco deste levantamento foi encontrar pesquisas correlatas ao presente estudo que tratem do ensino de música na grade de aulas da educação básica em colégios do ensino integral. Vale destacar que os resultados mais relevantes deste levantamento retornaram resultados sobre o programa Mais Educação³.

Abaixo resumidas estão as pesquisas que mais se aproximaram do presente estudo:

- ✓ MOREIRA, Ruth Sara de O. - *A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia*, 2013 – Dissertação de mestrado – estudou as oficinas de música em duas escolas integrais de Goiânia através de estudo de caso, a fim de entender se as oficinas contribuem para o desenvolvimento musical e integral dos alunos.
- ✓ ROCHA, João Gomes da. - *A prática musical nas oficinas do programa mais educação: um estudo em duas escolas da rede municipal do Natal/RN*, 2016 – Dissertação de mestrado – apresentou um estudo de caso com intuito de entender, através de uma pesquisa qualitativa e multicaso, como acontecia a inserção da música nas oficinas do programa Mais Educação no município de Natal (RN).
- ✓ CARVALHO, Ronaldo Roella. - *A implementação da linguagem musical por meio do programa mais educação: possibilidades e desafios*, 2016 – Dissertação de mestrado – a pesquisa contou com o estudo da implementação de ações pedagógico musicais em uma escola da cidade de Vitória (ES), por meio do programa federal Mais Educação, buscando entender através de entrevistas e análise documental como aconteceu tal implementação.

Além destas, outras duas dissertações no banco de teses citam o ensino de música no município de Itupeva, relacionadas abaixo:

- ✓ SOUZA, Gabriel Costa de. - *Identidade profissional do professor de música: estudo de caso em Itupeva-SP*, 2017 - O estudo de caso, realizado no município

³ O programa Mais Educação, criado em 2016 pela portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela resolução FNDE nº 17/2017 e regulamentado pelo Decreto 7083/10, o programa parte do pressuposto da ampliação do tempo de crianças, adolescentes e jovens na escola para jornada de sete horas. As atividades extras acontecem no contraturno do período de aulas e se dividem em macrocampos, entre eles, cultura e artes.

de Itupeva, tem como objetivo entender os processos que envolvem a construção da identidade profissional do professor de música no município de Itupeva.

- ✓ SILVA, Juliana Freire de Oliveira. - *Ensino de música na escola: uma reflexão sobre a elaboração do currículo de música na educação básica de Itupeva/SP*, 2021 - A pesquisa propõe a reflexão sobre a importância da construção de currículo disciplinar para nortear atividades pedagógicas e investigar o processo de construção da primeira proposta curricular de música pelos docentes de música do município de Itupeva.

3 DO ESTAR INTEGRAL E O SER INTEGRAL

Aquele que dedica sua caminhada e propósito a educar e, por consequência, passa maior parte de seu tempo em ambientes educacionais, sobretudo nas escolas, que conhecemos como instituições de educação formal, percebe que, embora esta carregue consigo uma missão prioritariamente pedagógica, há muitos processos que acontecem na vida do estudante dentro dos muros escolares.

Sendo, então, a escola esse ambiente de tantas transformações para o indivíduo durante seu tempo de permanência nele, o que se pode esperar dos alunos que estão sob o regime de tempo integral? Será essa escola responsável por desenvolver o educando em mais aspectos do que a de meio período? O que pode oferecer ao indivíduo a permanência integral na escola? Oferecer o que melhor há nela ou protegê-lo do que há fora dela?

São diversas as funções sociais e educativas da escola de tempo integral, mas seu desenvolvimento, no Brasil, remonta os tempos de colônia e sua trajetória está brevemente relacionada neste capítulo.

3.1 Oferta de educação pública no Brasil: uma breve reflexão

Antes que haja uma metodologia para qualquer tipo de iniciativa educacional, existe um propósito. Este define os objetivos e, sob eles, as metodologias e outras formalidades relativas ao planejamento educacional.

Embora o propósito da educação devesse ser propiciar o pleno desenvolvimento do indivíduo, conhecimento de suas potencialidades e de seu papel na sociedade, muitas vezes esse cerne é trocado por outro, de modo que a educação fica submetida aos propósitos de outrem.

Para entender o que se vê hoje nas escolas é preciso entender que a grande maioria das práticas educacionais atuais são nada mais que a perpetuação de um modelo educacional instituído no Brasil Colônia, em que o propósito não era o desenvolvimento integral do ser, mas sim o manejo dos indivíduos presentes no território a fim de constituir uma estrutura social útil aos interesses da matriz colonizadora.

Após a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, os grupos indígenas locais experimentaram as primeiras iniciativas educacionais por parte da matriz, os chamados regimentos.

O Governo Geral foi o primeiro representante do poder público na colônia e tinha como obrigação apoiar as capitânias. Os primeiros jesuítas cumpriam o mandato do

Rei D. João III, denominado “Regimentos”, o que poderia ser considerado como a primeira política educacional da colônia. A partir dele foi formulado o plano de ensino do Padre Manuel da Nóbrega, dirigido para os filhos tanto dos indígenas quanto dos colonos. Mais tarde, ele foi suplantado pelo plano geral dos jesuítas, o “Ratio Studiorum” 13, tendo sua primeira edição em 1599 e privilegiando a formação das elites centradas nas chamadas “humanidades” ensinadas nos colégios e seminários criados nos principais povoados.

O primeiro plano educacional elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega teve o objetivo de catequizar e instruir os indígenas, além de incluir os filhos dos colonos. Foi organizada a educação para as diversas classes: mamelucos, órfãos, filhos de caciques e filhos dos colonos brancos. Começando com aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Completado esse ciclo, continuava, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental. Existia uma bifurcação para o aprendizado profissional e agrícola e outra para a aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (Leite, 2013, p. 16)

A partir desse momento entende-se que a educação fica submetida à função que cada indivíduo ocuparia no quadro social da colônia, sendo este desenhado pela matriz. Essa educação, submetida às demandas de uma determinada organização e interesses de instituições e não da população, venceu as barreiras da modernização e está perpetuada no chão das salas de aula brasileiras. Dessa maneira, eram apenas educados academicamente membros que descendiam da classe colonizadora, sendo instruídos para ofícios intelectivos e os indígenas recebiam uma formação puramente catequética (Ribeiro, 1995 *apud* Leite, 2013).

A partir da Independência do Brasil (enquanto colônia) e da instituição do Império, a situação tornou-se mais incerta. Isso porque, durante a primeira fase da elaboração da constituição, os projetos apresentados à assembleia não faziam menção à oferta de educação pública claramente, mas à necessidade de criação de um tratado (Leite, 2013).

Preterida, como tema das políticas públicas no momento de ascensão da nova república, criou-se um padrão inconsciente e coletivo de negligência dos objetivos da educação pública e de seus desfrutadores.

3.2 Percurso histórico e legal da educação de tempo integral

A história da escola de tempo integral no Brasil caminha em paralelo com a história da própria escola enquanto instituição no país. Segundo Giolo (2012), as escolas fundadas e mantidas pelos jesuítas no período de colonização no Brasil eram de tempo integral, assim como os liceus do período imperial.

Ainda segundo o autor, com a crescente demanda dos alunos após a industrialização e urbanização que aconteceram nos anos 1950, os colégios passaram a oferecer atividades pedagógicas por turnos, a fim de atender um número maior de estudantes, porém as escolas

destinadas à elite continuaram a oferecer ensino em período integral, onde o aluno recebia, em período de contraturno, aulas complementares e atividades culturais, científicas e esportivas.

O autor também afirma que as escolas destinadas às classes dominantes, ao longo da história, se comportaram de maneira diferenciada em relação à educação de tempo integral por entender como sendo maior a demanda educacional e intelectual das crianças advindas desse meio, e que a família aristocrática, por intermédio de sua relação informal e cotidiana com a educação de seus filhos, fazia com que a sua formação acontecesse em período integral:

Além disso, os contextos social e profissional das classes A e B têm vasos comunicantes, e de mão dupla, com a cultura escolar, o que faz com que a família, mas não apenas ela, dissemine, por meio até das relações espontâneas e cotidianas, conteúdos típicos da escola e, por sua vez, empurre facilmente, seus saberes (e suas demandas por determinados saberes) para dentro da sala de aula. A escola, nesse meio, é “naturalmente” de tempo integral. (Giolo, 2012, p. 94)

Enquanto isso, as escolas destinadas aos estudantes advindos das classes trabalhadoras tinham como objetivo a formação básica e suficiente para o trabalho braçal, ainda não ocupando toda a carga horária útil do dia por entender que esses estudantes dedicavam o outro período ao trabalho, em sua maioria:

De tempo parcial é a escola dos segmentos populares. Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral. Subjacente aos discursos e às políticas educacionais, prolongava-se a convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. (Giolo, 2012, p. 95)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1996, que visa a regulamentação do ensino público e privado no Brasil, traz em sua redação dois parágrafos acerca da oferta de ensino público de tempo integral na educação básica. São eles: Artigo 34 - “§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, cap. II, seção III, art. 34) e Artigo 87 - “§5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996, cap. V-A, título IX, art. 87).

Apesar de citada em dois artigos diferentes, a ampliação da oferta de educação integral, bem como a implementação de seu oferecimento em novas unidades, fica comprometida, uma vez que a redação é evasiva e não se pode esperar ações concretas, pois não é designada a responsabilidade dessa implementação a nenhum órgão e, sim, sua possibilidade (Giolo, 2012).

O próximo grande documento da educação sancionado em território nacional, que faz menção às escolas de período integral, é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. O PNE é um documento publicado regularmente com periodicidade decenal que tem como objetivo diagnosticar, propor metas e criar estratégias para a melhoria dos indicadores da educação nacional. A proposição de um plano nacional de educação nasceu na Constituição de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – Erradicação do analfabetismo;

II – Universalização do atendimento escolar;

III – Melhoria da qualidade do ensino;

IV – Formação para o trabalho;

V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 2016, cap. III, art. 214)

O plano, de 2001 cita em alguns momentos a oferta de ensino de tempo integral, primeiramente entre seus objetivos:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (PNE, 2001, p. 27)

Além de reforçar o incentivo à priorização da oferta de educação integral em áreas onde há população de “camadas sociais mais necessitadas” e “crianças de idades menores”, o documento elege como meta para o próximo decênio “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos” (PNE, 2001, p. 18).

A partir de 19 de dezembro de 2006, com a Emenda Constitucional n. 53, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que em sua redação estabelecia valores diferenciados para as diferentes propostas de permanência nas escolas (valores para escola de meio período e de tempo integral) (Giolo, 2012).

Fruto dessa trajetória, entre as diversas iniciativas e empreitadas pedagógicas, está o colégio integral EMEFEI Jardim Vitória.

3.3 Educação integral: abordagem educativa da integralidade do indivíduo

Para além da ampliação da jornada e da permanência do aluno na escola, que é o primeiro cenário que constrói a mente de quem ouve o termo “educação integral”, há outro conceito, mais subjetivo e complexo do que o acréscimo da jornada do estudante.

Durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa, surgiu o termo ‘educação integral’, como na citação abaixo do Professor Adilson Pereira: “Esse projeto visava inicialmente beneficiar as crianças que para que elas ficassem o dia todo na escola, sendo uma escola que buscasse a educação na sua integralidade” (Apêndice A).

A educação integral, por vezes citada como formação integral a que se refere o professor, é o conceito que propõe como possível, por meio da educação escolar, desenvolver o indivíduo em todas as suas particularidades, livre da segmentação por âmbitos de desenvolvimento.

Nesse modelo educacional, não há atenção focada no desenvolvimento pedagógico apenas:

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (Gatti *apud* Guará, 2006, p. 16)

A educação integral se propõe a educar o sujeito em idade escolar o posicionando no centro do processo educativo. Entender o ser humano e as suas interações, portanto, é compreendê-lo como ser multidimensional e prepará-lo para as demandas de uma vida que não se trata apenas de conhecimentos técnicos e acadêmicos (Guará, 2006).

Atender ao desenvolvimento desse indivíduo, que é plural em suas urgências, é utilizar diversos estímulos e contextos para criar um ambiente propício ao experimento de sua ação na sociedade e comunidade em que estará inserido:

Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (Guará, 2006, p. 16)

No Brasil, a proposta de uma educação multidimensional começou a se desenvolver em 1932 a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento redigido por vinte e seis educadores, entre eles Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Cecília Meireles, tinha como objetivo propor uma reforma educacional oposta à até então vigente “escola tradicional”. Como cerne, o manifesto propunha uma instituição que priorizasse a formação integral do indivíduo:

[...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (Azevedo *et al.*, 2010, p. 40)

Posteriormente em 1950, Anísio Teixeira inaugurou, na Bahia, a chamada “Escola Parque”, enquanto Governador do Estado, também conhecida como Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A escola era formada por pavilhões denominados escola-classe e um denominado escola-parque. Nos pavilhões “classe” eram trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais e, no pavilhão “parque”, os alunos desenvolviam trabalhos artísticos, artesanais, socializantes, atividades físicas, dentre outros (Teixeira, 1962).

Já na década de 80, Darcy Ribeiro, enquanto Secretário da Educação no Rio de Janeiro, criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que propunham a oferta de uma educação integral e uma assistência integral ao aluno através da ampliação de carga horária. Essas instituições tinham um projeto arquitetônico exclusivo, feito por Oscar Niemeyer (Weffort; Andrade; Costa, 2019). Apesar da exclusividade do projeto, muitos CIEPs foram abandonados.

Através da reconstituição dessas trajetórias, é possível entender os caminhos e descaminhos da educação integral no Brasil, sobretudo os antagonismos entre a educação para o indivíduo integral e a permanência integral na instituição escolar. Percebem-se iniciativas propositivas de uma educação multidimensional que proporcione desenvolvimento integral ao indivíduo, pois muitas vezes as instituições de ensino propõem atividades adicionais às oferecidas na escola tradicional, o que inevitavelmente culmina na extensão da carga horária. Porém, nem todas as instituições e documentos oficiais que propõem educação de tempo integral têm preocupação com a formação integral do estudante. Dessa forma, entende-se que a maioria das propostas de educação integral são de tempo integral, porém nem toda oferta de carga horária estendida é, de fato, uma oferta de educação integral.

3.4 Integralidade pela arte: trazendo elementos para o debate

Este capítulo se propõe a reconstituir a trajetória legal e histórica de leis, pensadores e iniciativas que se propuseram a estudar e realizar a educação integral e a educação de tempo integral no Brasil. Entre as muitas intersecções desses dois conceitos, encontramos propostas pedagógicas de cunho artístico, como no caso da unidade escolhida para a realização deste estudo. Seria a arte catalisadora para o desenvolvimento do indivíduo, permeando todas as facetas da vida humana?

Herbert Read, escritor, crítico e criador do Movimento Educação pela Arte acreditava não haver distinção entre a ciência e a arte, e também entre o pensamento científico e o pensamento artístico, e que educar artisticamente culminaria em indivíduos melhores e comunidades melhores, por consequência (Read, 2001).

Admitindo que cada indivíduo é singular (único em suas particularidades) e plural (na multiplicidade das interações é que suas potencialidades são melhor desenvolvidas e expressas), o autor entende que a educação deve ter como objetivo máximo a integração do indivíduo ao meio, através do seu desenvolvimento integral:

[...] O objetivo da educação, portanto, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Como resultado das infinitas permutações da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente o único, essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para comunidade. Ela pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar amente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade. Mas a singularidade não tem nenhum prático quando isolada. Uma das mais acertadas lições da moderna psicologia e das recentes experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas da individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social. (Read, 2001, p. 6)

Read acredita também que a arte propicia ao ser humano um senso crítico estético e que essa apreciação é de suma importância para o ser humano, pois a habilidade de distinguir o estético do não estético é que desenvolve a habilidade de arbitrar sobre o bom e o mau (Read, 2001).

O autor ainda acredita que o preço que se paga pela supressão de uma educação artística é muito alto, uma vez que é pela arte que se nutrem a imaginação, a criatividade e a autoexpressão:

[...] O preço que pagamos pela distorção da mente do adolescente é altíssimo: uma civilização de objetos hediondos seres humanos disformes, de mentes doentes e lares infelizes, de sociedade dividida e equipada com armas de destruição em massa. Alimentamos esses processos de dissolução como nosso conhecimento e nossa ciência, com nossas invenções e descobertas, e nosso sistema educacional tenta

manter-se no ritmo do holocausto; mas as atividades criativas que poderiam sanar a mente e tornar belo o nosso meio ambiente, unir o homem com a natureza e nações como nações, nós as descartamos como se fossem fúteis, irrelevantes e vazias. (Read, 2001, p. 185)

Partindo do pressuposto de que a arte é tão intrínseca e fundamental para a vida e a sociedade e, por consequência, para a educação, para Read é possível um modelo educacional em que todas as disciplinas, ou melhor, as áreas do conhecimento, possam ser ensinadas ao educando através da arte, e que por uma ótica artística se desenvolveriam as competências humanas, de maneira integral: integrando o sujeito a si mesmo, ao conhecimento ao qual é apresentado e, por fim, à comunidade onde está inserido:

[...] a organização ideal de uma escola secundária baseada em nosso modelo integral. Sob as ordens do diretor haveria quatro professores principais, ou mestres do método, encarregados das quatro atividades principais: drama, planejamento, música, trabalho artístico.

Sob as ordens desses quatro mestres do método, haveria um certo número de professores assistentes, para os quais o antigo nome de preceptores poderia ser revivido, pois sua função seria a de comandar uma classe ou um grupo de alunos, iniciando-os nos aspectos particulares das atividades grupais. Sob as ordens do mestre de planejamento, haveria um preceptor de desenho; sob as ordens do mestre de trabalhos artísticos, preceptores de matemática e ciências; sob as ordens do mestre de música, preceptores de eurritmia e dança; e, sob as ordens do mestre de drama, preceptores de história, literatura e elocução. (Read, 2001, p. 273)

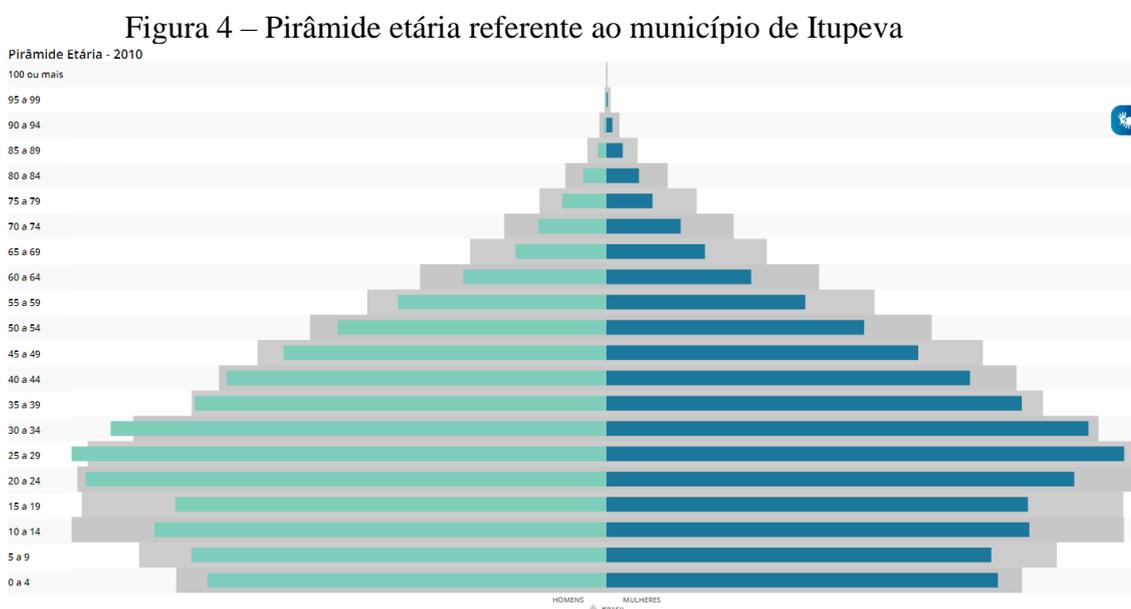
Seria esse o papel da arte na educação? Seria a arte o elemento agregador do desenvolvimento integral do indivíduo no ambiente escolar? A partir da agregação da concepção de Herbet Read sobre arte-educação ao debate deste estudo, se estudarão as ações artísticas, musicais e educativas empreendidas na EMEFEI Jardim Vitória.

4 EMEFEI JARDIM VITÓRIA

Para fins de contexto, é necessário que se entenda a constituição da unidade de estudo escolhida, sua comunidade, seu espaço físico e sua constituição humana. Desta contextualização é que se ocupa este capítulo.

4.1 A cidade de Itupeva

A cidade de Itupeva, localizada no interior do Estado de São Paulo, tem área de 200,516 km² e população estimada de 64.330 habitantes e densidade demográfica de 223,38 habitantes por km², segundo o censo do IBGE realizado em 2021. A maior parte da população itupevense é constituída de adultos entre 25 e 30 anos e as proporções entre faixas etárias e idades estão demonstradas na pirâmide etária abaixo (Figura 4):



Fonte: www.ibge.com.br (2010)

O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 3,1 salários mínimos e 52,6% dos habitantes estiveram ocupados durante o ano de 2020. Segundo a pesquisa, 29,3% da população do município tem rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário mínimo, índice muito próximo aos 31,6% da Capital São Paulo durante o mesmo censo.

Durante o ano de 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental (escolas de responsabilidade do município) foi de 6,1 contra 5,9 da Capital.

4.2 História e estrutura física

Localizado no bairro Jardim Vitória, era, inicialmente, um colégio de carga horária comum. Divididos em dois prédios, os estudantes do bairro Jardim Vitória eram atendidos em dois turnos, seguindo o modelo de educação de tempo parcial, vigente até então no município.

Posteriormente, foi construído o prédio em que hoje funciona o colégio integral. O prédio (Figura 5) conta com dezessete salas para classes, quadra anexa compartilhada com a comunidade, laboratório de informática, anfiteatro, salas administrativas, horta, cozinha, refeitório, entre outros espaços.

Figura 5 – A EMEFEI Jd. Vitória



Fonte: [Escolas Municipais em Itupeva - Guia Comercial Itupeva \(elissalles.com.br\)](http://elissalles.com.br)

Segundo coletado durante entrevista com o professor Adilson Pereira, o novo prédio apresentava um problema logístico:

Havia esse prédio que atendia totalmente as necessidades do bairro e sobravam muitas vagas, então pensou-se: por que não fazer a primeira proposta de ensino de tempo integral do município? E também de educação integral, tentar as duas coisas. Neste colégio os especialistas puderam ter mais aulas do que nas escolas que não são de tempo integral, por isso aqui tem mais aulas de todas as disciplinas. Esse projeto visava inicialmente beneficiar as crianças que para que elas ficassem o dia todo na escola, sendo uma escola que buscasse a educação na sua integralidade, e também munir essa escola. (Apêndice A)

No modelo pensando para o novo colégio, agora integral, não aconteceriam aulas em contraturno para que a interação e a integração entre a equipe docente fossem possíveis, resultando em um projeto pedagógico interdisciplinar e que, assim, tanto professores especialistas quanto regentes de sala pudessem desfrutar dos mesmos benefícios trabalhistas.

O contraturno é uma opção muito boa e economicamente mais viável, em termos de infraestrutura também [...]. Essa escola poderia ser dividida assim: de manhã temos os pedagogos, e a tarde os especialistas e então colocar mais projetos, como Ginástica Olímpica, etc., mas quando esse projeto foi pensado, nós queríamos toda a equipe junta, o dia todo trabalhando, tanto é que eram quarenta horas semanais, mas eram treze ou quatorze horas semanais de hora de estudo [...]. Isso deu ao professor uma dedicação exclusiva, o dia todo para ele preparar as aulas. Ele podia ter esse tempo de estudo junto com o pedagogo, atuarem juntos, prepararem as aulas juntos, e se você tem um contraturno isso talvez fragmente um pouco essa discussão pedagógica, por isso foi um projeto bem diferenciado. (Apêndice A)

Logo nos primeiros anos após a implementação do colégio integral, a gestão vigente avaliou como positivas as intervenções pedagógicas realizadas no colégio, através da melhora de índices como o IDEB, por exemplo.

[...] a antiga escola de tempo parcial que existia aqui, só uns parêntesis para entender como vários anos deste projeto tiveram um impacto na vida das crianças. O IDEB era de 4,6, depois de três ou quatro anos passou para 6,1 e ninguém estava objetivando isso, foi uma consequência, uma coisa natural. Essa escola foi uma referência nacional do Khan Academy, que é um projeto digital na área de matemática e outras disciplinas. (Apêndice A)

Além do espaço físico e suas muitas possibilidades, a escola também contava com projeto pedagógico diferenciado, com um número mais de aulas de especialistas.

4.3 Organização pedagógica

A EMEFEI Jardim Vitória, opera sob as diretrizes da LDB, da BNCC, dos PCNs e do Currículo Paulista. O colégio é regido pelo seu Projeto Eco Político Pedagógico (PEPP), que é um documento regulador das ações individuais da unidade escolar. O PEPP da EMEFEI Jardim Vitória versa sobre os documentos nos quais se apoia e sobre os projetos empreendidos no colégio.

A LDB, instituída em 1961 e promulgada novamente em 1996, define e regulamenta as ações empreendidas por instituições educacionais públicas e privadas em âmbito nacional. A BNCC, documento estabelecido pela LDB, é um documento que regulamenta os currículos de todas as instituições de ensino. O Currículo Paulista, documento homologado em 2020, organiza e distribui as competências e habilidades, ditadas pela BNCC através dos bimestres letivos e das áreas de conhecimento. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram diretrizes educacionais do governo para a educação em território nacional.

Desta forma, o PEPP se apropria dos objetivos definidos pelos PCNs para o ensino fundamental, sendo eles:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Brasil, 1998, p. 7)

Em entrevista, o Professor Adilson Pereira comentou sobre a adequação da carga horária do professor da rede municipal de Itupeva:

Antes, para entendermos como as disciplinas dos especialistas chegaram em Itupeva, foi porque Itupeva, na época antes de 2013, não cumpria a lei de um terço na parte pedagógica. Então houve um empenho primeiro neste sentido de ampliar a grade e aí pensou-se nos especialistas de filosofia, música e inglês. (Apêndice A)

A lei, à qual se refere o professor, é a Lei 11.738/2008 que, em seu 2º artigo, determina a dedicação da carga horária do professor da rede pública, da seguinte maneira: “§4º Na composição da jornada de trabalho observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008, art. 2).

Desta forma, o professor tem um terço de sua carga horária dedicado a planejamentos, estudos e formação. Por motivos logísticos, para que todos os professores tenham de fato seus direitos dispostos nessa lei cumpridos, há necessidade da ampliação da equipe docente.

Os professores especialistas, atualmente, ficam responsáveis por aulas de cinquenta minutos, distribuídas segundo as seguintes especialidades (Quadros 1 e 2):

Quadro 1 – Frequência de aulas para a educação infantil

Especialidade	Frequência
Música	Quatro aulas por semana
Educação Física	Quatro aulas por semana
Inglês	Duas aulas por semana

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Frequência de aulas para o ensino fundamental

Especialidade	Frequência
Música	Quatro aulas por semana
Educação Física	Quatro aulas por semana
Inglês	Duas aulas por semana

Fonte: Elaborado pela autora

Além disso o PEPP também estabelece objetivos para as aulas de especialidades dentro do colégio, dos quais destacam-se os de música:

Fortalecer junto aos alunos uma escuta com maior concentração, colaborando com seu entendimento de mundo, e com sua aprendizagem e compreensão do universo onde está inserido.

Para tal, o professor estará fazendo-os conhecer, identificar e perceber as propriedades do som, as notas musicais, as direções sonoras e a afinação da voz cantada.

Apresentando-os também, um repertório musical que venha envolver obras brasileiras, criações de culturas que influenciaram a produção nacional, e também de diferentes lugares do mundo. Por consequência permitindo ao aluno conhecer, analisar e refletir sobre os contextos históricos nas quais as obras estavam inseridas, atentando-os também para identificar, apreciar e distinguir os instrumentos musicais e as suas famílias, além das formações musicais, orquestras, bandas, grupos e etc. (Itupeva, 2019, p. 32)

Além dos documentos norteadores das ações pedagógicas empreendidas no colégio, a instituição conta com alguns programas com diversos intuitos pedagógicos, o PEPP do colégio define como programa uma ação interdisciplinar que relacione diversas áreas do conhecimento, propondo ações pedagógicas que incentivem a investigação e atuem desde a formação do professor até as práticas em sala de aula (Itupeva, 2019).

Os programas pedagógicos adotados pelo colégio são: Ler e Escrever, Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), Aprova Brasil, União Faz a Vida e Trilhas⁴.

Já os projetos, citados pelo PEPP, são ações majoritariamente internas pensadas para o corpo discente e a comunidade escolar, têm prazos determinados para realização e encerramento. Dentre os projetos do colégio estão: Projeto Khan Academy, Projeto Horta, Eco Fanfarra, Projeto Gincana das Cores Solidárias, Projeto Recreio Dirigido, Projeto Acelera Galera, Sarau Artístico Cultural, Portas do Conhecimento e Ética, Conhecimento e Democracia.

A fim de explanar de maneira tangível a estrutura pedagógica da EMEFEI Jardim Vitória, seguem as leis, documentos, programas e projetos que norteiam as ações do colégio, relacionadas (Quadro 3):

Quadro 3 – Documentos norteadores, programas e projetos da EMEFEI Jd. Vitória

Leis			
Constituição Federal 1988 – Artigos 205, 206, 208, 212 e 214.		Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei 9.394	
Documentos Oficiais			
PCN	BNCC	Currículo Paulista	PEPP EMEFEI Jardim Vitória
Programas			
<i>Nome</i>	<i>Proposta</i>	<i>Abrangência</i>	<i>Responsabilidade Técnica</i>
Ler e Escrever	Desenvolvimento da leitura e escrita.	Fundamental I – 1º a 5º ano.	Pedagogo
EMAI	Ensino matemático.	Fundamental I – 1º a 5º ano.	Pedagogo
Aprova Brasil	Preparo para o SAEB.	3º ao 5º ano do ensino fundamental I.	Pedagogo
União Faz a Vida	Incentivo à	Educação Infantil	Pedagogo

⁴ O programa Ler e Escrever é uma iniciativa do governo estadual que conta com a distribuição de materiais didáticos e a formação dos professores para a implementação dos mesmos, e tem como objetivo principal o desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino fundamental I (anos iniciais). O EMAI é um programa, também para os anos iniciais, focado no ensino matemático. Aprova Brasil é um programa que busca desenvolver as competências básicas de português e matemática exigidas no SAEB (Prova Brasil) através de exercícios e simulados. União Faz a Vida é um programa de iniciativa privada da cooperativa Sicredi, em parceria com a rede municipal a fim de incentivar a percepção de cooperação, cidadania e empreendedorismo. O programa conta também com ações que vão desde a formação docente até as atividades com alunos. O Programa Trilhas, por sua vez é um programa com foco na pré-alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.

	cooperação e cidadania.		
Trilhas	Pré – alfabetização e alfabetização.	Educação Infantil e Fundamental I.	Pedagogo
Projetos			
<i>Nome</i>	<i>Proposta</i>	<i>Abrangência</i>	<i>Responsável Técnico</i>
Khan Academy	Desenvolvimento Matemático e tecnológico	1º a 5º Ano	Professor de Informática e parceiros
Gincana das Cores Solidárias	Exercitar empatia, bom convívio e resolução de conflitos	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Professor de Educação física e parceiros
Eco Fanfarra	Repertório e Técnicas de Fanfarra com instrumentos reciclados	1º a 5º Ano	Professor de Música
Recreio Dirigido	Incentivar boa convivência e conter casos de indisciplina	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Equipe de Inspeção Escolar
Acelera Galera	Combate à defasagem de aprendizado através de agrupamento produtivo	Ensino Fundamental	Equipe de Pedagogos
Sarau Artístico Cultural	Valorização de patrimônio cultural e desenvolvimento artísticos dos estudantes	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Toda equipe docente
Ética, Direitos Humanos e Democracia.	Exercitar a empatia e o bom convívio através dos conceitos de ética, democracia e direitos humanos	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Professor de filosofia e parceiros
Projeto Horta	Conhecimentos sobre natureza, consciência ambiental e alimentação saudável	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Pedagogo e Parceiros

Fonte: Dados do PEPP da EMEFEI Jd. Vitória

Desses documentos e relatos constituímos o objeto de estudo desta pesquisa, entendendo a partir de que cenário e possibilidades acontecem as trocas de saberes musicais das quais se ocupa esta pesquisa.

5 AS AULAS DE MÚSICA

Este capítulo tem como objetivo investigar, nas falas dos professores e na observação da aula, questões pertinentes ao cerne da pesquisa.

5.1 O lugar do som: a sala de aula de música

O breve espaço de tempo em que foi realizada a observação da aula de música acima descrita permite muitas reflexões sobre as práticas realizadas, a começar sobre o espaço físico onde acontecem as aulas de música. Este subcapítulo se dedica à investigação por meio de revisão bibliográfica da eficácia das práticas musicais submetidas ao espaço da sala de aula.

Primeiramente é necessário assumir que o principal elemento em uma aula de música, acima da própria música, é o som. E o som, embora não seja tátil, é uma força. Segundo o dicionário de Oxford, é uma “vibração que se propaga num meio elástico com uma frequência entre 20 e 20.000 Hz, capaz de ser percebida pelo ouvido humano”. Desse modo, a maneira como as ondas sonoras se propagam interfere na percepção sonora dos alunos e então já não se pode negar que o espaço onde as aulas são ministradas define a qualidade da propagação sonora, e, por fim, a qualidade da aula.

Romanelli, em artigo de 2013, afirma que, por consequência da recente recomposição do lugar da música da educação básica, o espaço onde as aulas de música acontecem – geralmente dentro da sala de aula comum – também não foi projetado para a prática musical, de modo que destaca dois principais obstáculos para a boa qualidade sonora das aulas de música: o isolamento acústico e a inadequação acústica.

O isolamento acústico na maioria das salas de aula é insatisfatório, segundo o autor, pois os ambientes trazem janelas ou outras saídas para ambientes em que se tem muitos sons (Romanelli, 2013). Na unidade estudada, além de a única janela da sala estar voltada para o pátio da escola onde acontecem os intervalos e outras atividades, a porta divide um pequeno corredor com outras duas salas de aula, e esse conjunto de salas está isolado do corredor principal do andar, conforme mostra a Figura 6:

Figura 6 – Planta baixa da Sala de Jd II/III



Fonte: Elaborada pela autora

A insuficiência do isolamento acústico compromete, principalmente, atividades de percepção musical, sobretudo quando o intuito é diferenciar discrepâncias nas características do som exposto:

Nesses ambientes, mal isolados acusticamente, atividades de audição musical são frequentemente frustradas, uma vez que há uma sobreposição de sons, criando uma ‘cacofonia’ que impossibilita o contato dos alunos com objeto principal da Educação Musical que é a própria música.

Outro aspecto profundamente comprometido com a falta de isolamento acústico é a exploração de um elemento essencial da música: a dinâmica. [...].

Perder a oportunidade de experimentar a variação de dinâmica, seja como ouvinte ou durante a prática musical, é privar os estudantes de experimentar um dos elementos mais expressivos da arte musical. É por meio da dinâmica que se criam contrastes que são capazes de prender a atenção do ouvinte, emocioná-lo e, sobretudo, envolvê-lo no discurso musical. A escola deveria ser um ambiente onde a dinâmica é explorada, uma vez que ela é pouco experimentada no cotidiano. Fora da escola, há poucas oportunidades para experimentar a expressividade da variação de dinâmica. Por exigir ambientes de relativo silêncio, as músicas com grande variação de dinâmica não são viáveis. (Romanelli, 2013, p. 9-10)

O segundo obstáculo é a inadequação sonora. Uma das principais inadequações sonoras das chamadas salas de aula comuns é a reverberação excessiva do som. Essa reverberação exorbitante dificulta a distinção dos sons e das suas propriedades.

Neste sentido, pode-se dizer que as salas de aula de música nem sempre são adequadas ao desenvolvimento musical dos alunos, dificultando, inclusive, que as três habilidades de escuta apontadas como conteúdos obrigatórios para a educação infantil, pelo currículo norteador do município de Itupeva, sejam contempladas de forma satisfatória:

- Demonstrar para o aluno os sons presentes no cotidiano como sons da cidade, da floresta etc. Também sons dos animais, carros, e todo som que possa envolver a vida de uma criança.
- Demonstrar para os alunos as propriedades do som de forma contextualizada, fazendo com que os alunos vivenciem cada experiência sonora e agreguem aos sons que já experimentaram, para que consigam identificar e assim ter referências de cada propriedade.
- Utilizar instrumentos musicais, bem como som portátil para que os alunos tenham práticas de escuta de sons variados e possam reconhecê-los. (Itupeva, 2019, p. 17)

5.2 O tempo perguntou pro tempo...

Durante a observação da aula de música descrita neste capítulo, sobressaíram algumas questões relativas ao tempo: a duração das aulas, sua frequência e o momento do dia em que acontecem. Essas questões são também relevantes ao estudo de caso e à compreensão das atividades musicais. Algo a se destacar durante o momento observado foi a sonolência das crianças (algumas dormiam apoiadas em suas mesas). E vale uma breve investigação sobre o desempenho das crianças em atividades musicais e a sonolência.

Previamente discutido neste estudo, o paradoxo educação integral e educação de tempo integral mostra mais uma de suas particularidades: o cuidado com o momento ideal de realização de cada atividade durante o período escolar integral e o bem-estar e o aproveitamento dos alunos na instituição.

Para além da sonolência identificada em alguns alunos na primeira aula do período, em decorrência da logística de transporte até a unidade escolar – segundo a professora – podemos observar, de acordo com a grade horária abaixo (Figura 7), que uma segunda aula de música do dia acontece após o horário de almoço e o horário do sono dos alunos da educação infantil (entre 11 horas e 12 horas).

Figura 7 – Grade horária das aulas de música

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª aula					
2ª aula	Jd III C		Jd III C		
3ª aula	HTPC		5º C		
4ª aula	HTPC		Jd III C		
5ª aula	5º C		5º C		
5ª aula	Jd III C		HE		
6ª aula					
7ª aula					JD III C - P
8ª aula					HE

Horários	Jds., 1ºs e 2ºs	3ºs, 4ºs e 5ºs
1ª aula	7h - 8h10*	7h20 - 8h10
2ª aula	8h10 - 9h	8h10 - 9h
3ª aula	9h20 - 10h10	9h - 9h50
4ª aula	10h10 - 11h	10h10 - 11h
5ª aula	12h00 - 13h	11h - 11h50
6ª aula	13h - 13h50	13h - 13h50
7ª aula	14h10 - 15h	13h50 - 14h40

* Intervalo: das 7h20 às 7h40

Fonte: Dados coletados na pesquisa

Dahl (1996) descreve que a criança sonolenta manifesta dificuldades de aprendizado por ter comprometidas as suas funções cognitivas e também suas habilidades de socialização devido à irritabilidade e à dificuldade de foco de atenção:

Existe um amplo espectro de observações clínicas e descrições de crianças com sono insuficiente ou interrompido. Embora existam claramente diferenças individuais em resposta ao sono inadequado, o padrão geral de resultados inclui: dificuldades com atenção focada, irritabilidade, labilidade emocional e baixo limiar para frustração e angústia. A semelhança desses sintomas de "sonolência" com os sintomas do transtorno de déficit de atenção recebeu comentários de numerosos investigadores e clínicos. (Dahl, 1996, p. 45, tradução nossa)

Diante desses estudos, pode-se concluir como desfavorável a qualquer tipo de aprendizado o momento em que os alunos estão sonolentos, sobretudo quando o objetivo é o aprendizado musical onde se demanda grande foco de atenção para desenvolver conhecimentos tácitos ou inexplorados fora das aulas de música.

5.3 Práticas da professora

Este subcapítulo tem como intuito investigar, para além do nítido, as práticas pedagógicas e os seus possíveis embasamentos implícitos na prática da professora, durante a

aula observada. Logo no começo da aula, a professora canta uma canção, chamada *Fazendinha*, cuja letra remete ao início do dia:

Bom dia
 O Sol já nasceu lá na fazendinha
 Acorda o bezerro e a vaquinha
 Que já cocoricou dona galinha
 Levanta
 Que o cavalinho já pulou da cama
 Que o pintinho tirou seu pijama
 E o porquinho já caiu na lama
 Lá na fazendinha é manhã
 Deixa de manha e vem pra cá
 Que o Sol raiou e agora é hora de brincar. (Melo, 2014, faixa 1)

A sistematização e a separação das atividades e do tempo é algo próprio dos adultos. A esse mundo é introduzida a criança em fase de escolarização e, assim como muitos outros conceitos, a organização temporal precisa ser forjada na mente da criança. Segundo Schafer (2001, p. 290):

Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópico e sinestésico. Observem as crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada “pintura”.

Embora a discussão levantada pelo autor seja sobre a indissociabilidade dos tipos de arte para a educação infantil e como a insistência por essa separação seja maléfica para o desenvolvimento da criança, vale o relato de algo que é habitual para todos os que estão no ambiente escolar: a delimitação dos momentos, ou aulas, através de atividades específicas, como pequenos “ritos” pedagógicos. Um destes é a canção de acolhida, para os educadores musicais, como a encontrada na transcrição da observação.

Durante as revisões bibliográficas deste estudo deparou-se com menções a esse rito, como cita a educadora musical Josette Feres, denominando-o “canto de entrada”:

Começa-se a aula com uma canção de boas-vindas que o professor canta dirigindo-se a cada criança, estendendo-lhe a mão e cantando seu nome.
 O professor poderá fazer um pequeno carinho no bebê, se sentir que a criança tem prazer nisso.
 O canto de entrada é sempre o mesmo durante todo o ano e, além de ser usado como canto de boas-vindas, é um condicionamento para avisar que a aula vai começar. (Feres, 1998, p. 29)

Não exclusivamente para momentos iniciais, e não exclusivamente para aulas de música, a canção é largamente utilizada na rotina da educação infantil para sinalização do início

e fim de momento e atividades. De acordo com a educadora musical Teca Alencar de Brito (2003, p. 93): “Cantar mecanicamente, todo tempo e a toda hora não significa necessariamente fazer música, e tampouco desenvolver recursos nessa esfera de conhecimento”.

A repetição de determinado gesto, momento ou canção tem, na educação infantil, grande recorrência. Essa repetição sistemática e intencional, com a finalidade de localizar a criança no tempo e espaço, geralmente se associa ao conceito de rotina. A rotina estende-se por um conjunto de mudanças espaciais e temporais no cotidiano na criança (Barbosa, 2006).

Além do uso de uma canção específica para demarcar o início da aula, outras práticas subjacentes revelam os alicerces pedagógico-musicais presentes na aula observada, sendo os mais evidentes: o uso de atividades que incluíam movimentos corporais, interação e contato físico entre os alunos e a incorporação de elementos culturais típicos do folclore nacional.

Segundo definição encontrada em dicionário, som é a vibração que pode ser percebida pelo ouvido humano, logo, como as ondas sonoras se movimentam, é inegável a relação entre música e movimento. Durante a observação, duas canções convidavam os alunos a movimentarem o corpo enquanto cantavam.

Neste sentido, pode-se dizer que Dalcroze foi um dos grandes investigadores da relação do movimento corporal com a assimilação da música no século XX. Dalcroze criou uma proposta pedagógica que foi sua grande obra em vida que preconizava o aprendizado musical com o movimento, ou, mais além, pelo movimento: a assimilação sonora através da experiência sensório-motora.

O Método Dalcroze nasceu da observação das experiências realizadas com alunos de solfejo e de harmonia do conservatório de Genebra, onde Jacques-Dalcroze começou a lecionar. Percebendo as dificuldades rítmicas de seus alunos, Jacques-Dalcroze concluiu que a falta de ritmo e compreensão harmônica dos futuros músicos provinha do fato de experimentarem a audição somente no momento em que deveriam escrever. Passou, então, a considerar a musicalidade puramente auditiva, sem a participação do organismo como um todo, como uma musicalidade incompleta. (Mariani, 2012, p. 39)

Durante a sua carreira e a construção de sua metodologia, Dalcroze cunhou pouco a pouco um arcabouço em torno da relação tempo-espaço-energia e a aprendizagem musical, em que o movimento é a via por meio da qual o aprendiz percebe não somente o ritmo, mas todos os conceitos musicais, incluindo a grafia, propriedades do som, harmonia e demais elementos da linguagem musical (Mariani, 2012).

Sua teoria incentiva uma escuta e fazer musical que recrute todo o corpo:

Dalcroze tem como premissa a ideia de uma memória corporal, realizada por outras partes do corpo, além do ouvido, numa espécie de sinestesia. Discute-se hoje essa transversalidade tátil-cinestésico-visual-auditiva. Ela é desejada por profissionais de

canto e de vários outros instrumentos, e é tema de estudos sobre cognição e memória, no campo da epistemologia e dos processos comunicais. (Santos, 2001, p. 33)

Em suma, defende um tipo aprendizado musical para além do sentido da audição, no qual o aprendiz recruta todo o seu corpo para decifrar o som e suas características, que, embora date mais de um século, se difundiu pela pedagogia musical e as demais artes por desenvolver habilidades fundamentais para a expressividade e o fazer artístico.

Dessa forma, concluímos ter total conexão com as atividades e as teorias desenvolvidas por Dalcroze sobre a relação entre o apreender e fazer música e o corpo, sobretudo na educação infantil, ou seja, nos primeiros anos do desenvolvimento cognitivo, intelectual e social da criança.

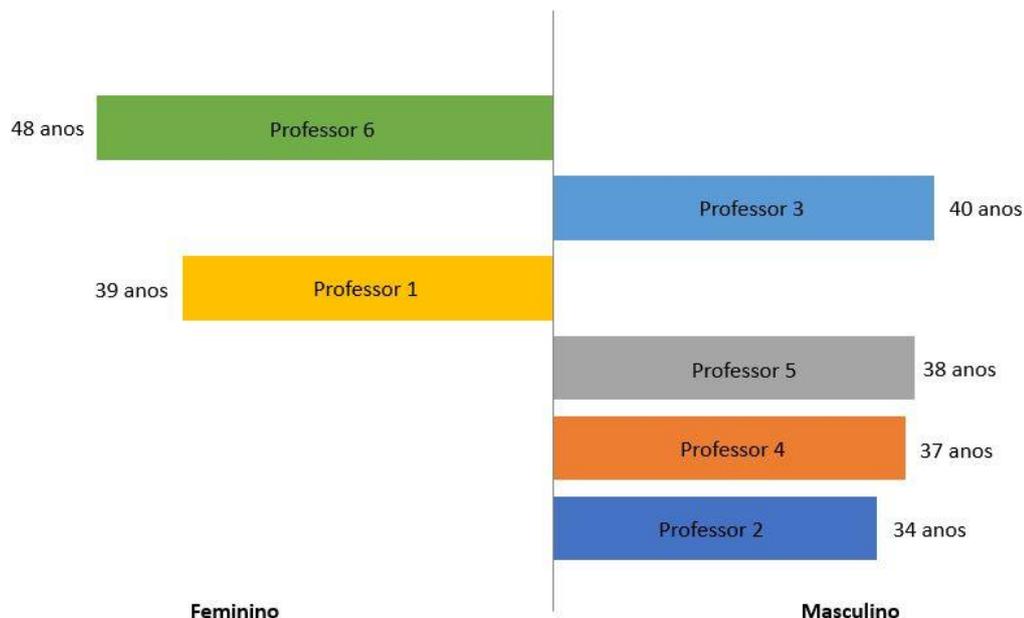
6 A EQUIPE DOCENTE DE MÚSICA

Este capítulo tem como objetivo traçar um perfil da equipe docente de música por meio dos relatos dos professores participantes do estudo, situando-os no tempo e no espaço, reconstituindo, assim, através de suas vivências, a trajetória das aulas de música na educação infantil do colégio que é centro deste estudo.

6.1 O perfil dos professores

Colaboraram, com a realização deste estudo, seis professores que atuaram em diferentes épocas no colégio integral EMEFEI Jardim Vitória. Algumas informações simples coletadas por meio de entrevista possibilitaram tecer o perfil dos professores. A primeira informação relevante é a idade e o gênero dos participantes. A informações a esse respeito estão demonstradas no gráfico abaixo (Figura 8):

Figura 8 – Idade e Gênero dos participantes

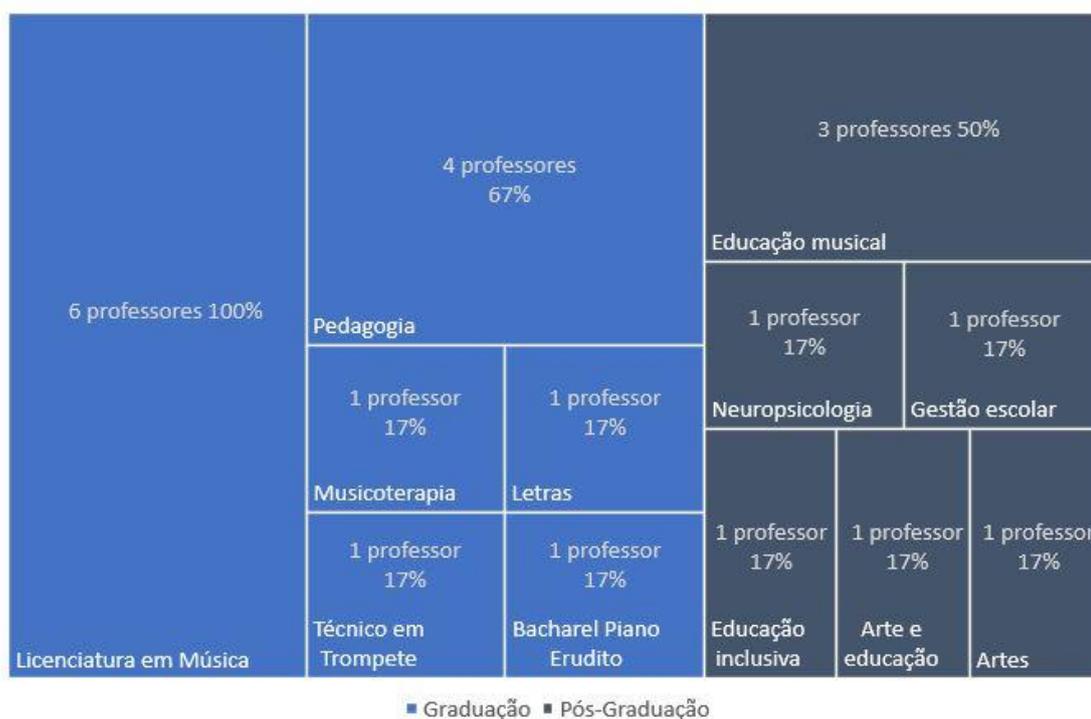


Fonte: Elaborada pela autora

A faixa etária dos professores está entre 34 e 48 anos, duas participantes são do gênero feminino e quatro do gênero masculino.

Entre as formações dos professores também podemos encontrar pontos de convergência: três dos professores entrevistados citaram experiências prévias à graduação (cursos livres de música e ensino técnico em música), além disso todos os professores cursaram licenciatura em música. A formação acadêmica dos professores, em termos de graduação e pós-graduação, pode ser verificada na Figura 9:

Figura 9 – Formação acadêmica dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora

6.2 Embasamento teórico dos professores

No decorrer das entrevistas os professores foram questionados a respeito dos teóricos ou autores a quem mais referiram em sua prática profissional durante o seu tempo de atuação na EMEFEI Jardim Vitória, especificamente no que concerne à educação infantil.

Os nomes mais citados pelos professores participantes do estudo estão demonstrados no esquema abaixo (Figura 10):

Figura 10 – Nuvem de palavras contendo os autores que ambasaram a prática dos professores



Fonte: Elaborada pela autora

Com a finalidade de clarificar o perfil dos professores e encontrar pontos de convergência e divergência entre as referências teóricas dos mesmos e suas práticas pedagógicas relatadas em entrevista, este capítulo se dedicará a fazer um breve panorama sobre cada um dos teóricos citados e ressaltar, quando existentes, pontos de aproximação e de afastamento entre a teoria e a prática.

6.2.1 Suzuki

O entrevistado da entrevista 3, quando questionado sobre suas referências, fez a seguinte declaração: “Para as turmas de jardim eu me referi bastante a Suzuki e as suas ideias aplicadas à flauta doce” (Apêndice C).

Shinchi Suzuki foi um teórico japonês, nascido em Nagoya no ano de 1898. Seu pai, que na época confeccionava instrumentos de corda, tornou-se alguns anos depois proprietário de uma fábrica de violinos. Já próximo à música, Suzuki passou a se dedicar aos estudos de violino durante a sua juventude de maneira autodidata. Por atrair grande atenção dos membros de sua comunidade às suas habilidades, Suzuki passou a ser patrocinado por uma família aristocrática japonesa e assim iniciou seus estudos profissionais no instrumento (Ilari, 2012).

A carreira de Suzuki ficou marcada por produções artísticas, mas sobretudo por sua contribuição para a pedagogia musical. A pedagogia musical de Suzuki foi constituída de uma

série extensa de produções, originalmente para violino, se desdobrando em métodos para outros instrumentos ao longo do tempo. Segundo Ilari (2012, p. 196):

É de sua autoria a série de dez métodos (ou volumes, como são conhecidos pelos alunos de Suzuki) para violino, que mais tarde influenciou a criação de séries de métodos para outros instrumentos como piano, o violoncelo, a flauta, entre outros. Além disso, entre suas principais obras pedagógicas está o livro Educação é Amor, traduzido inicialmente do japonês para o inglês por sua esposa, e mais tarde para outros idiomas.

A pedagogia de Suzuki consistia, segundo Garson (1970, p. 64), em “um método de ensino incrivelmente eficaz conhecido como Educação do Talento, pelo qual milhares de crianças japonesas aprenderam a tocar violino durante seus anos de pré-escola”.

O significado de talento na metodologia de Suzuki difere, portanto, do senso comum, onde pode significar um “dom”, uma “dádiva” que é dada apenas a alguns. Talento dentro dessa literatura se refere às habilidades desenvolvidas por meio de estudo metódico e intencional (Ilari, 2012, p. 187).

Ademais, Suzuki estabeleceu uma abordagem intitulada de “língua mãe”. Essa abordagem pressupõe que as crianças podem aprender a tocar violino da mesma maneira que aprendem a língua materna, independentemente de qual seja esse idioma (Garson, 1970).

Garson (1970), se utiliza de um exemplo simples para esclarecer a abordagem de Suzuki:

Vamos usar como exemplo um bebê aprendendo a dizer a palavra ma-ma, e então examinar o processo de aprendizado através das experiências subjetivas pelas quais ele é submetido:

- (1) A mãe ensina o bebê através do exemplo.
- (2) A mãe repete a palavra em todas as oportunidades.
- (3) O bebê ouve a palavra.
- (4) O bebê vê a mãe falando a palavra.
- (5) O bebê, no devido tempo, imitará a mãe.
- (6) O bebê irá desenvolver habilidade física para repetir a palavra.
- (7) O bebê tem conhecimento para reproduzir a palavra.
- (8) O bebê vai eventualmente se lembrar da palavra.
- (9) O bebê compreenderá o significado da palavra.
- (10) O bebê por fim experiencia o significado emocional da palavra.

Estes fatores constituem o processo de aprendizado. Que este método é efetivo não pode ser contestado. Todas as crianças normais aprendem a falar a sua língua materna, não importa quão complicada ela seja. Este é, portanto, o método de aprendizado mais básico e natural conhecido pelo homem. (Garson, 1970, p. 66-67)

No Brasil a metodologia Suzuki se dissipou intensamente através de Stefanie Maria Gassenmayer, freira austríaca da ordem Schoenstatt. Conhecida como Irmã Maria Wilfried, Stefanie chegou ao Brasil em 1948, fixando residência em Londrina. Vinte e cinco anos após sua chegada ao Brasil, Irmã Wilfried passou a trabalhar como professora de violino na Universidade Federal de Santa Maria (USFM) onde teve contato pela primeira vez com o

método Suzuki através de uma palestra da professora Cecília Conde. Em 1974, a professora iniciou o que ficou conhecido como a primeira experimentação concreta da filosofia Suzuki no Brasil, aplicando a metodologia em aulas de violino para um pequeno grupo de crianças em Santa Maria (Alvim, 2022).

Embora o professor entrevistado se refira à metodologia Suzuki, não há relatos em sua entrevista que evidenciem algum tipo de ligação entre sua prática pedagógica e os métodos do autor. A ativa associação entre o uso da flauta doce como recurso didático musical pode indicar um equívoco que está relacionado à reverberação da metodologia Suzuki pelo mundo, aplicada a instrumentos diversos que não o violino.

O nome Suzuki representa pelo menos dois fenômenos distintos. O primeiro, é associado com o movimento Educação do Talento, desenvolvido no Japão por Sinchi Suzuki nos anos 40. A metodologia Suzuki é baseada em um sistema pedagógico cuidadosamente delineado de modo a apresentar a criança ao mundo da música e do violino para que então ela possa progredir, após alguns anos de estudo, para a literatura padrão para violino [...]. O segundo uso do nome se refere ao movimento que surgiu após o sucesso da Educação do Talento. O material inicial contido no currículo de Suzuki pode ser ensinado por professores que tiveram uma instrução limitada no violino, apenas exposição mínima à literatura principal do instrumento e pouco preparo pedagógico. Ao participar de workshops e espaços de treinamento, esses professores (assim como os altamente treinados) podem vir a ser certificados para ensinar o método. (Brathwaite, 1988, p. 43, tradução nossa)

A metodologia criada por Sinchi Suzuki se constituiu de modo tão amplo que assume características de filosofia e se propagou de tal maneira que muitas vezes o que se toma por metodologia é apenas uma reverberação do arcabouço teórico concebido pelo autor. A metodologia Suzuki não se limita ao ensino sistemático de alguns instrumentos específicos ou o ensino por imitação, nem mesmo a uma série de volumes. Por esse motivo não é seguro deduzir que qualquer iniciativa pedagógica esteja alinhada com a metodologia pela presença de uma de suas características.

6.2.2 Dalcroze

Émile Jacques Dalcroze foi um professor que nasceu na Áustria, em Viena, em 1865 e mudou-se para a Suíça aos dez anos de idade, onde cursou piano no Conservatório de Genebra. Após formar-se no conservatório, empenhou-se em estabelecer sua carreira como instrumentista sendo mentorado por importantes músicos em passagens pela França e Itália. Alguns anos depois foi designado para o cargo de professor de harmonia no Conservatório de Genebra e, a partir dos reveses de sua prática pedagógica, ao tentar sanar as questões dos alunos,

nasceu uma inquietude com o sistema pedagógico musical vigente que se transformou em toda a sua abordagem (Madureira; Banks-Leite, 2010).

Dalcroze, ao observar as dificuldades de seus alunos, percebeu que não eram simplesmente de assimilação, mas também de execução, segundo Fonterrada (2008, p. 123):

Dalcroze também constatou a dificuldade de seus alunos, ainda que bem-dotados, para cantar obedecendo aos influxos rítmicos das melodias, não porque não os compreendessem, mas pela incapacidade dos músculos do aparelho vocal em responder adequadamente às solicitações da música. De acordo com ele, os alunos compreendiam intelectualmente a organização rítmica das melodias, mas não eram capazes de executá-las bem, porque não tinham controle sobre os movimentos de seu aparelho vocal. Essas observações marcaram o início de suas investigações em direção à elaboração de uma proposta de educação musical baseada na interação entre escuta e movimento corporal.

A partir de tais constatações, Dalcroze propôs um ensino de música através da experimentação da música no corpo. Dalcroze se opunha ao modelo tecnicista de ensino musical vigente e criou uma metodologia que se ocupava do desenvolvimento integral do jovem músico, não somente às suas habilidades musicais, mas também seu desenvolvimento enquanto indivíduo. A esse conjunto de procedimento deu o nome de Rythmique:

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou “Rythmique” (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível. (Fonterrada, 2008, p. 118)

No Brasil, as ideias de Dalcroze começaram a ser difundidas em São Paulo e Rio de Janeiro a partir do século XX, como uma maneira de modernizar o ensino de música, mas encontraram resistência, uma vez que o foco das instituições e conservatórios era a formação de instrumentistas e não o processo pedagógico ou a formação docente (Mantovani, 2009).

Quando questionados a respeito de autores ou teóricos aos quais mais referiam a sua prática profissional, dois dos seis entrevistados citaram Dalcroze. Em uma dessas duas entrevistas, ao se referir a como acontecem as aulas de música o professor respondeu: “A gente faz muitas aulas lúdicas, usando o corpo como instrumento musical” (Apêndice H).

A inferência sobre o uso do corpo e da ludicidade pode ser relacionada à metodologia de Dalcroze, mencionado na entrevista.

6.2.3 Willems

Edgar Willems nasceu em 1890, na Bélgica, e iniciou sua carreira estudando artes visuais na Academia de Belas Artes de Bruxelas. Depois de alguns anos, Willems, sob influência de uma crescente fascinação pela música, começou a compor e improvisar de maneira autodidata. Após alguns anos, ingressou no Conservatório de Genebra como estudante, até que, enfim, se tornou professor, ministrando as disciplinas de Filosofia e Psicologia da Música (Parejo, 2012).

Willems acreditava em uma formação integral do indivíduo através da música baseada na educação auditiva. Segundo Parejo (2012, p. 96):

A educação auditiva manifesta o triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental. O primeiro domínio, fisiológico, une-se à sensorialidade auditiva, que se refere à maneira pela qual somos tocados e afetados por vibração sonora. Willems nos fala de uma base biológica para a memória sensorial produzida pelo impacto dos sons que se grava na substância orgânica – engramas. Ao segundo domínio, afetivo, corresponde a afetividade auditiva ou sensibilidade afetiva. A ele concerne tudo o que se refere aos elementos melódicos: intervalo, escala e sentido tonal, imaginação retentiva e reprodutiva, memória melódica e audição relativa [...]. A inteligência auditiva, aspecto mental, representa o terceiro domínio do desenvolvimento auditivo. De ordem intelectual, ela se elabora na dependência das experiências sensoriais e afetivas anteriores, e consiste em tomar consciência ou de entender o que se ouve.

Os escritos de Willems chegaram ao Brasil através de edições argentinas, as duas edições que chegaram ao Brasil nos anos 70 deixaram muitas dúvidas aos educadores musicais por serem, a princípio, textos metodológicos e não explicitando as bases filosóficas da teoria willemsiana. Willems veio ao Brasil três vezes e, durante essas três ocasiões, esteve ministrando cursos e formações, que deixaram um legado de alunos e discípulos de sua metodologia (Parejo, 2012).

Um dos professores entrevistados mencionou Edgar Willems quando questionados a respeito dos autores aos quais mais referiu a sua prática profissional. Entretanto, em sua entrevista não houve nenhum relato de práticas pedagógicas que pudessem ser relacionadas à teoria willemsiana.

6.2.4 Kodály

Nascido em 1882, na Hungria, Zóltan Kodály foi um músico e teórico da educação musical. Influenciado pelos pais, músicos amadores, se engajou desde cedo em atividades musicais: participava de um grupo de coral e, mesmo com pouca educação musical formal,

aprendeu a tocar diversos instrumentos de maneira autodidata. Iniciou seus estudos acadêmicos na área das letras, mas graduou-se em composição pela Academia Liszt de Música, aos 22 anos (Silva, 2012).

A metodologia de Kodály pressupõe a vivência musical em precedência da formalização dos conhecimentos musicais, embora não os elimine, de modo que aquele que aprende deve ser capaz de vivenciar a experiência musical, mas também de representar, em notação musical tradicional, os sons. Para esse processo, a metodologia de Kodály usa, fundamentalmente, a voz. Para Kodály, o repertório musical folclórico era vivo e acessível mesmo, desta maneira, sua utilização coopera para a formação musical espontânea do indivíduo. Segundo Silva (2012, p. 57):

É importante ressaltar que, na pedagogia Kodály, uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo formal de alfabetização e aprendizagem de conteúdos musicais. Os alunos participam ativamente em sala de aula através de atividades que, no conceito da educação musical contemporânea, são entendidas como performance, apreciação e composição (improvisadas ao cantar e formais quando escritas). A proposta de Kodály é essencialmente estruturada no uso da voz. Assim, seu material pedagógico musical difere da proposta pedagógica de outros educadores musicais, tais como Carl Orff ou Murray Schaffer. Para Kodály e seus colaboradores, o cantar envolve três tipos de materiais musicais:

- i. canções e jogos infantis cantados na língua materna;
- ii. melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações);
- iii. temas derivados do repertório erudito ocidental.

Uma das criações do autor se mantém como recurso pedagógico-musical: o manossolfa. O manossolfa é um sistema de gestos que auxilia no ensino de alturas, onde cada nota tem o seu gesto, que deve ser feito ao cantar as alturas com os alunos. No Brasil, o grande difusor da metodologia Kodály foi o professor e compositor húngaro Ian Guest, que realizou diversos cursos e oficinas a partir da metodologia.

Das entrevistas realizadas, um dos entrevistados citou como teórico a quem referiu, em sua prática, Zoltan Kodály: “Então são quatro aulas que eu tenho com o Jardim, são essas diferentes formas, e eles já sabem o dia: hoje é a aula de instrumento, amanhã é a aula de cantar [...]” (Apêndice H).

Embora não haja em seu relato presença explícita de procedimentos correlatos à teoria de Kodály, em outros momentos, deixa bastante clara a importância do canto para a sua prática pedagógica.

6.2.5 Schafer

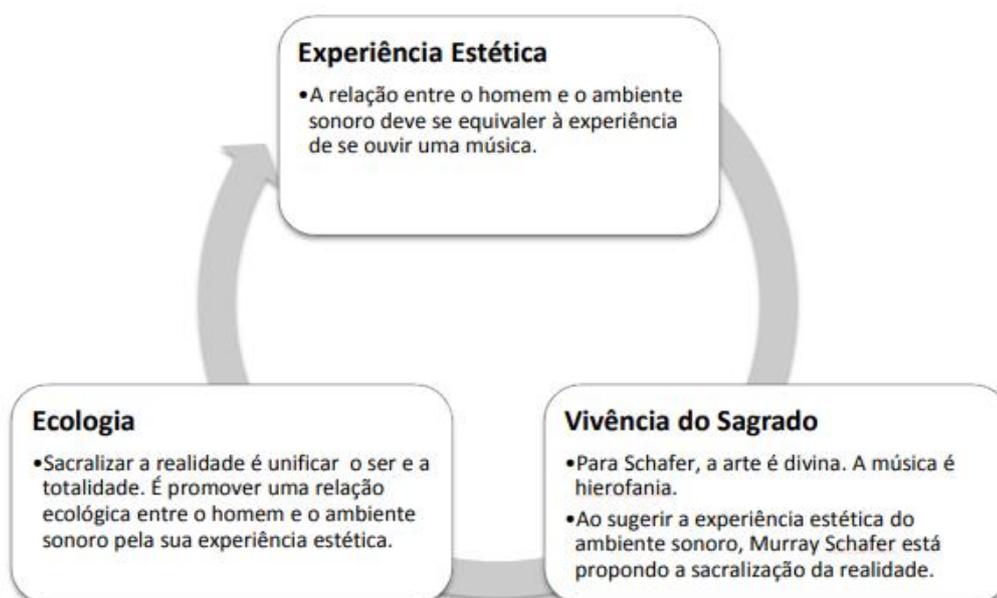
Raymond Murray Schafer foi um músico e educador musical nascido em 1933, no Canadá. Desde a infância estudou piano com a sua mãe e, posteriormente, no Royal Conservatory of Music. A obra de Schafer reúne diversas obras para performance musical e livros sobre educação musical.

Além de sua produção artística e pedagógica, o maior interesse de Schafer é o chamado Teatro de Confluência, obras que configuram uma junção das linguagens artísticas e a relação com o meio ambiente, a reunião de suas obras de teatro de confluência forma uma série, segundo Fonterrada (2012, p. 290):

Nesse gênero, as composições mais representativas são as que constituem a série *Patria*, grupo de 12 obras, algumas ainda incompletas, que vêm sendo escritas no decorrer de sua vida, desde o final da década de 1960 até hoje (Schafer, 1991 [1986]; Fonterrada, 2004b). Essa série tem um único tema – a saga da Princesa das estrelas, que caiu do céu em frente ao Lobo e foi capturada pelo Inimigo dos três chifres. Em cada um dos episódios da série, o Lobo e a Princesa enfrentam diferentes situações, mas não conseguem se encontrar, até o Epílogo da série: *and wolf shall inherit the moon* (2006), quando, enfim, cumprem seu destino e se encontram, restituindo a harmonia do mundo, perdida com a captura da Princesa, no Prólogo: *the Princess of the stars*.

A produção de Schafer é intensamente marcada pela relação entre a música, o som e o meio ambiente (Figura 11).

Figura 11 – Padrão de relações entre as ideias pedagógicas de Murray Schafer



Modelo 1: Padrão de Relações entre as Ideias Pedagógicas de Murray Schafer

Fonte: Abreu (2014, p. 189)

Dentre as suas obras, se destacam duas: *O ouvido pensante* (1991 [1986]) e *A afinação do mundo* (2001 [1977]). O trabalho de Murray Schafer geralmente não é considerado uma metodologia (Fonterrada, 2012); sobretudo se por metodologia se considerar uma série de procedimentos sistemáticos e ordenados, mas sim um conjunto de reflexões a respeito dessa interação entre os sons e o ambiente. Schafer, durante a sua obra, se referiu também às práticas do professor de música, por exemplo, em seu livro *O ouvido pensante* (1991 [1986]), no capítulo “O rinoceronte na sala de aula”, lista sete pontos sobre os quais o professor deve refletir. Ainda no mesmo capítulo, afirma ter, por bases, três tópicos de seu trabalho no que concerne à educação musical:

- i. Procurar descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas.
- ii. Apresentar aos alunos, de todas as idades, os sons do ambiente, tratar a paisagem sonora mundial como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
- iii. Descobrir um nexos ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (Fonterrada, 2012, p. 294)

Uma das grandes difusoras da obra de Murray Schafer no Brasil é a professora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. A professora realizou diversas traduções das obras de Schafer e lançou obras a respeito de suas ideias como o teatro de confluência e a paisagem sonora.

Dos professores entrevistados, dois citaram Schafer como o teórico ou autor a quem mais referiam em sua prática profissional. Em apenas uma das entrevistas é possível criar uma aproximação entre a abordagem do autor e os relatos de práticas pedagógicas do professor quando se refere a atividades lúdicas, criatividade e uso do corpo no processo criativo musical: “Recursos didáticos... a gente faz muitas aulas lúdicas, usando o corpo como instrumento musical” (Apêndice H).

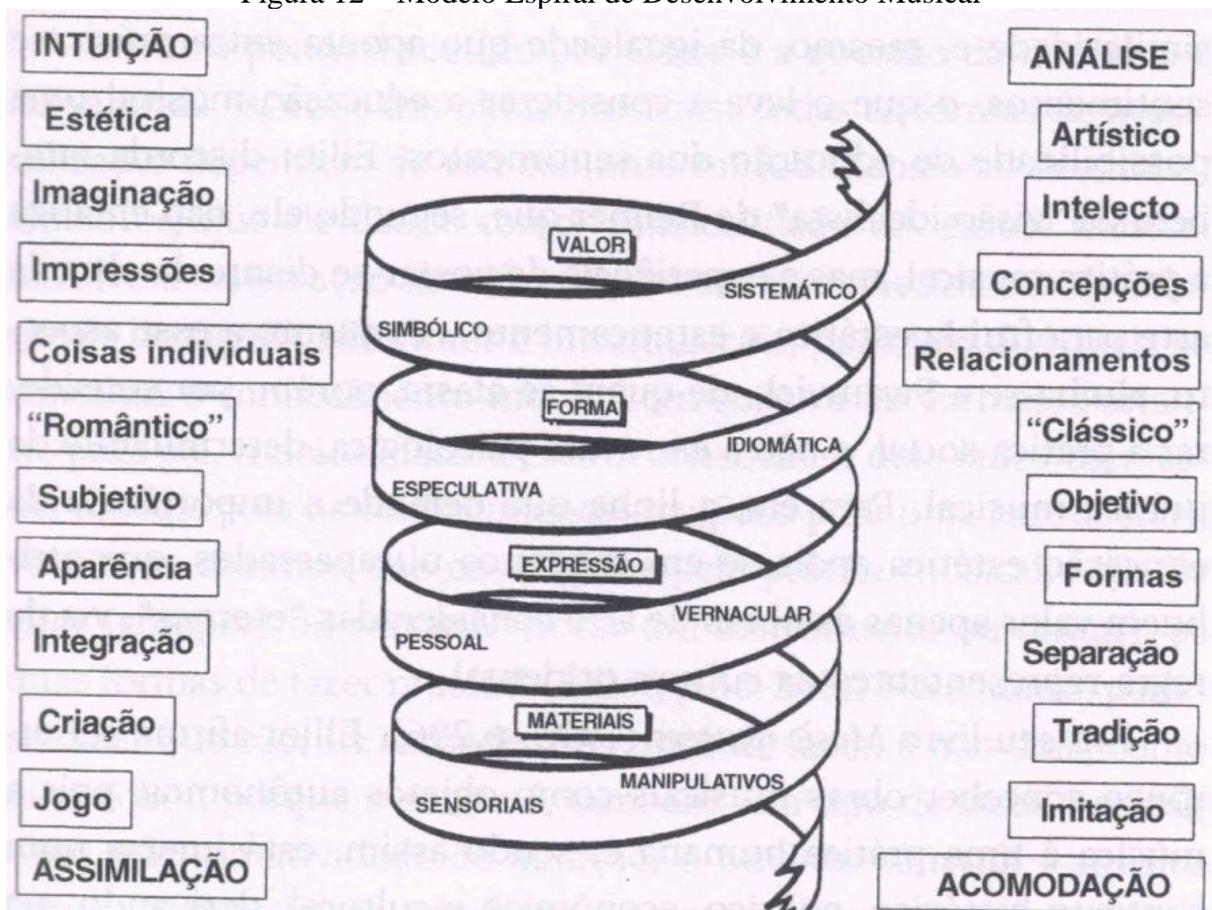
6.2.6 Swanwick

Keith Swanwick é um pesquisador e educador musical britânico, cuja teoria e abordagens sobre educação musical ficaram mundialmente famosas pela sensibilidade a questões sobre a atuação do professor de música na contemporaneidade. Swanwick estudou na Royal Academy of Music, onde se formou e estudou diversos instrumentos, além de composição e regência. Após se formar, dedicou-se ao ensino de música em diversos níveis de ensino, posteriormente, a Swanwick foi conferido o título honorífico de Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres (Swanwick, 2003).

Dentre as suas principais contribuições para a educação musical moderna estão a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e o Modelo C(L)A(S)P. Ambas, assim como outras ideias já citadas durante este estudo, não são simples encadeamentos de processos a serem desenvolvidos pelo professor de música, mas sim formas de enxergar um tipo específico de conhecimento (o musical) que podem ser facilmente transpostas para todos os outros tipos de conhecimento, se igualando assim às filosofias.

Intensamente inspirados pela teoria piagetiana, Keith Swanwick e June Tillman (1986), escreveram à *British Journal of Music and Education* um artigo em que apresentam a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, elaborada a partir de um estudo realizado com crianças (Caregnato, 2013). Posteriormente, reelaborada por Swanwick em outros escritos, a teoria delinea o processo de desenvolvimento musical do indivíduo através de conceitos correlatos ao da assimilação e acomodação, porém renomeando-os para intuição e análise (Brito, 2003), segundo o esquema (Figura 12):

Figura 12 – Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical



Fonte: Swanwick (1994, p. 87 *apud* Fonterrada, 2008, p. 113)

Já o modelo C(L)A(S)P, é um modelo de integração e ordenação de atividades pedagógico-musicais, uma vez que determina atividades como primárias ou centrais (composição - C, apreciação - A e performance - P) e outras como auxiliares (aquisição de habilidades - S e estudos acadêmicos - L). Nesse modelo, a composição é o cerne do desenvolvimento musical, uma vez que é o meio por onde é gerada qualquer obra, de igual valor à apreciação, que é, essencialmente, a maneira como se aproxima do material sonoro e a performance, através do incentivo a uma prática musical criativa e exploratória. As iniciativas secundárias, ou seja, a aquisição de habilidades e os estudos acadêmicos ou estudos de literatura são responsáveis pelo apoio e a fusão das primárias, não devendo tomar o seu lugar (França; Swanwick, 2002).

Difundidas suas ideias no Brasil através da publicação de suas diversas obras, Keith Swanwick reúne admiradores e partidários de suas ideias, como a professora Cecília Cavaliere França, com quem colaborou, como na publicação do artigo “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática” (França; Swanwick, 2002), fonte para este subcapítulo.

Das entrevistas coletadas, apenas um dos professores citou Keith Swanwick como seu referencial teórico e se encontram, nas falas do docente, correspondências entre suas práticas pedagógicas e a abordagem do autor.

6.2.7 Enny Parejo

A professora Enny Parejo nasceu em São Paulo e iniciou seus estudos em piano aos quatro anos de idade. Posteriormente, tornou-se bacharel em piano, mestre e doutora em Educação-currículo. Atualmente atua ativamente na formação de professores de educação musical ministrando cursos e palestras em seu espaço chamado Atelier Musical Enny Parejo.

Inspirada pelo seu próprio processo de formação e aprendizagem ao piano (ou à crítica a ele), Enny estruturou o seu trabalho em uma abordagem, a qual chama de Iniciação e Sensibilização Musical. As bases de sua abordagem surgiram após a sua formação como pianista e professora, além do trabalho e convivência com o educador Hans-Joachim Koellreutter, e se consolidaram durante uma experiência profissional na Espanha.

Sendo assim, pôde experienciar na Europa a atuação em um projeto nacional para a formação de professores, onde teve a oportunidade de contribuir para a criação de novos modelos de ensino não tecnicistas comparados à sua experiência anterior, e em que os conceitos que apresentou de liberdade na música foram valorizados positivamente desde sua chegada. Este, portanto, foi o trampolim para sua carreira

como educadora e para o futuro desenvolvimento de sua metodologia denominada ISM (Iniciação e Sensibilização Musical). (Correia, 2022, p. 22)

Dessa forma, o ponto de partida da filosofia da professora é a atenção a uma educação musical sensível e lúdica, em detrimento da educação musical conservatorial e tecnicista que recebeu durante seus primeiros anos de formação. A sua produção conta com diversos títulos, dentre os quais se destacam *Estorinhas para ouvir* (2007) e *Iniciação e Sensibilização Musical* (2018), que abordam grande parte de seu pensamento pedagógico musical, sendo o segundo a expressão máxima de sua abordagem como educadora musical, considerado pela autora o livro mais importante de sua trajetória (Correia, 2022).

A partir de sua abordagem metodológica, em seus escritos, Parejo (2018 *apud* Correia, 2022, p. 32) traz alguns objetivos práticos para a formação do professor de música e a promoção da educação musical em si. Para além das duas obras citadas, a autora conta com outras publicações relacionadas, das quais as principais publicações de livros ou capítulos estão relacionadas segundo o Quadro 4:

Quadro 4 – Capítulos e livros escritos por Enny Parejo entre 2007 e 2019

Título	Ano	Temática/ Informações Complementares
ESTORINHAS PARA OUVIR - aprendendo a escutar música.	2007	Livro publicado por: Irmãos Vitale
MÚSICA E TRANSDISCIPLINARIDADE: um caminho de interiorização.	2009	Capítulo disponível em: Sonia Albano de Lima. (Org.). Ensino, Música & Interdisciplinaridade. 1ªed.São Paulo: Editora Vieira/Irokun Brasil, 2009, v. 1, p. 59-83.
O CORPO NA EDUCAÇÃO MUSICAL.	2010	Capítulo disponível em: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin. (Org.). O corpo em cena. 1ªed.Salvador - BA: Anadarco Editora & Comunicação, 2010, v. 1º, p. 99-133.
EDGAR WILLEMS - um pioneiro da educação musical.	2012	Capítulo disponível em: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). Pedagogias em Educação Musical. 1ªed.Curitiba: Editora IBPEX, 2012, p. 89-124.
Fundamentos da Música - Volume 1. 1ª. ed.	2016	Livro publicado por: Associação Amigos do Projeto Guri, 2016. v. 02. 80p
Suplemento do aluno(a) de Iniciação Musical - Volume 1. 1ª. ed.	2016	Livro publicado por: Associação Amigos do Projeto Guri, 2016. v. 02. 72p .
Iniciação e Sensibilização Musical - uma proposta de Educação Musical para o novo paradigma.	2017	Livro publicado por: Signum, 2017. v. 01. 150p.
Iniciação Musical - Suplemento do aluno do Projeto Guri - Volume 2.	2019	Livro publicado por: Sustenidos Organização Social de Cultura, 2019. v. 02. 124p.

1ª. ed.		
Fundamentos da Música - suplemento do aluno do Projeto Guri - Volume 2. 1ª. ed.	2019	Livro publicado por: Sustenidos Organização Social de Cultura, 2019. v. 02. 176p.

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4517421783334381>

Embora inegáveis as contribuições da autora, não foi possível identificar na fala do entrevistado sinais explícitos de aplicação da metodologia de Enny Parejo nas práticas pedagógicas descritas durante a entrevista.

6.2.8 Teca de Alencar Brito

Maria Teresa de Alencar Brito foi uma educadora musical, graduada em Artes (licenciatura plena, com habilitação em música), Bacharel em piano, mestre e doutora em Comunicação Semiótica. Atuou como professora na formação de crianças, jovens, adultos bem como formação docente em seu espaço Teca Oficina de Música. Foi professora na Escola de Comunicação e Artes (ECA – USP).

Dentre os escritos da professora, se destaca, no que concerne a este estudo, não apenas pela frequência em que foi citada, mas também por ter sido suporte teórico para várias sessões, o livro *Música na Educação Infantil* (2003). A autora traz, em uma abordagem bastante prática e didática, conteúdos para formação do docente no que se refere aos sons, à música, além de sugestões de atividades de escuta, apreciação e execução musical para crianças da etapa de educação infantil.

A autora, durante o prefácio da obra, conduz o leitor a refletir sobre três questões: “(i) O que é a música; (ii) Decerto você considera importante a presença da música na educação infantil. Por quê?; (iii) Como vem se realizando o trabalho nessa área?” e responde em seguida, afirmando que esses questionamentos são a síntese dos objetivos do livro (Brito, 2003, p. 11).

A bibliografia da educadora é extensa e enriquecida com estudos referentes à sua atuação profissional e como pesquisadora. As publicações de livros como autora ou organizadora seguem relacionados no Quadro 5:

Quadro 5 – Títulos publicados por Maria Teresa de Alencar Brito

Título	Ano de Publicação
Música: caminhos e possibilidades em educação infantil.	1999

Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical.	2001
Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.	2003
Quantas músicas tem a Música? ou Algo estranho no Museu.	2009
De roda em roda: brincando e cantando o Brasil.	2013
Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação.	2015
Pedagogias brasileiras em educação musical.	2016
Um jogo chamado Música: Escuta, Experiência, Criação, Educação.	2019

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/3089863722224943>

Dois dos professores entrevistados citaram a professora quando questionados a respeito de seu embasamento teórico, e em suas falas pode-se encontrar referências às ideias da autora sobretudo as contidas na obra *Música na Educação Infantil*.

6.3 Aderência ao Currículo de Música

Durante a entrevista, os professores participantes foram incentivados a discorrer sobre as suas opiniões a respeito do currículo de música da cidade de Itupeva, construído coletivamente em diferentes momentos entre os anos de 2016 e 2019. Alguns professores, em suas falas, explicitaram seu juízo de valor a respeito do documento e a sua construção, através de falas negativas ou positivas, outros discorrem sobre seu uso no dia a dia escolar. A essas falas, que não trazem opinião explícita, deu-se a denominação de falas neutras, embora carreguem significados implícitos como demonstrado no Quadro 6:

Quadro 6 – Opiniões dos professores sobre o currículo de Música

Professor	Opinião Positiva	Opinião Negativa	Opinião Neutra
1			
2	"Então a questão da música já é um pouco escassa, então foi um desafio a elaboração do currículo. Agora a	"Pensando em currículo de um modo geral não foi fácil , porque havia poucas referências propriamente de música, porque há	

	<p>aplicação ela se aproximou um pouco da pergunta anterior, você chega mais rápido aos objetivos do currículo."</p>	<p>poucas cidades que tem música na grade curricular no estado de São Paulo, então já foi algo diferente das outras matérias: português, matemática, que tem muitos materiais então você pode se basear em outros municípios."</p>	
3		<p>"Precisa ser atualizado e deveria ter sido adaptado para o colégio integral [...] Eu acredito que era necessário fazer uma extensão do currículo para que ele abrangesse escolas parciais e integrais [...] E nessas ramificações talvez as habilidades serem iguais, mas conteúdos e atividades adaptadas para o tempo de permanência da criança na escola integral. Acredito que precisariam ter mais conteúdos para a escola de tempo integral."</p>	
4		<p>"mas poderia ter sido mais elaborado."</p>	<p>"ele tem o intuito de tentar homogeneizar em relação a todos aprenderem a mesma coisa."</p>
5	<p>"E apesar desses problemas eu acho que o currículo tem o mínimo do que a gente precisa pra orientar o trabalho."</p>	<p>"o currículo de música da prefeitura eu acho que tem muitas deficiências, até questões de conceituação, de clareza do que seria um currículo, e também muitas vezes fica confuso o que no currículo é habilidade, o que é conteúdo [...]. Fica uma confusão nesse sentido, mas assim, a gente teve muita falta de tempo para elaborar o currículo. Não teve assessoria nenhuma também da secretaria, mas o principal foi a falta de tempo para reunir e</p>	

		discutir o currículo entre nossos pares."	
6			"uso o currículo nas minhas SA's [...] de acordo com as necessidades das aulas."

Fonte: Elaborado pela autora

Das opiniões coletadas entre os professores de música, dois relatos são positivos, quatro negativos e três neutros. Além disso, duas falas trazem relatos positivos e negativos a respeito do currículo de música em si, explanando desde os desafios da sua construção à insuficiência do documento e sua aplicabilidade na prática docente.

Como já foi descrito neste estudo, o currículo de música foi baseado, majoritariamente, em documentos oficiais de instâncias superiores à esfera municipal (BNCC e Currículo Paulista), o que levanta uma discussão sobre a validade e a suficiência de documentos norteadores que não sejam idealizados para realidades específicas, como o objeto desta pesquisa. Na fala de um dos professores encontra-se, inclusive, a visão da insuficiência do currículo construído para a rede municipal em relação ao colégio integral, mesmo o currículo tendo sido construído para uma escola da mesma rede. A adoção integral ou majoritária de um currículo central pode diminuir a autonomia da instituição escolar fazendo com que as instituições escolares já não sejam capazes de suprir a própria realidade escolar.

Em seu texto, Azanha (2001) tece uma crítica sobre os então chamados PCNs e a autonomia das esferas estadual e municipal e, por consequência, as instituições de ensino. Embora os anos entre a publicação dos PCNs, a BNCC e o Currículo Paulista datem, respectivamente, 1995, 2017 e 2019, a crítica do autor sobre documentos centralizadores segue atual e se aplica ao caso estudado:

Práticas pedagógicas são instituições complexas que não podem ser reduzidas à aplicação de uma teoria da aprendizagem e do ensino. Há professores que ensinam com pleno êxito e há professores que ensinam com êxito menor ou até mesmo quase nulo. Quais são os fatores presentes em cada situação de ensino e que condicionam o êxito? É claro que não há respostas simples para essa questão. Presumir que o grau de êxito depende de uma correta ou incorreta teoria do ensino e da aprendizagem é, no mínimo, uma simplificação do problema. Além daqueles fatores específicos de cada sala de aula e de cada professor, há o complexo ambiente social de cada escola. Por ignorar essa complexidade, as políticas de aperfeiçoamento de docente não têm alterado substantivamente a situação do ensino brasileiro. (Azanha, 2001, p. 31)

Para além da problemática premissa da construção de um documento único para diversas realidades, nas entrevistas dos professores encontram-se relatos da dificuldade da construção do currículo, pela equipe docente.

[...] a gente teve muita falta de tempo para elaborar o currículo. Não teve assessoria nenhuma também da secretaria, mas o principal foi a falta de tempo para reunir e discutir o currículo entre nossos pares. (Apêndice G)

Desse modo pode ser também questionável delegar a um profissional que se dedica a práticas, a elaboração de teorias complexas sem o amparo necessário.

6.4 Instrumentos musicais

Durante a pesquisa, quando questionados sobre os instrumentos musicais que utilizaram no momento de sua atuação no colégio integral, as respostas coletadas seguem relacionadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Instrumentos musicais mais utilizados pelos professores de música

PROFESSOR	INSTRUMENTOS
PROFESSOR 1	“Os que eu podia levar, pois a escola conta com pouquíssimos recursos”.
PROFESSOR 2	Instrumentos confeccionados com materiais reciclados, trompete, boomwacker, teclado, violão, bandinha rítmica.
PROFESSOR 3	Violão, bandinha rítmica.
PROFESSOR 4	Instrumentos de percussão, flauta doce, bandinha rítmica, violão e teclado.
PROFESSOR 5	Violão, chocalhos, reco-reco, tambor, instrumentos confeccionados com materiais reciclados, ukulele, gaita, flauta.
PROFESSOR 6	Instrumentos confeccionados com materiais reciclados, bandinha rítmica, violão.

Fonte: Elaborado pela autora

Das falas dos professores podem-se destacar dois pontos de atenção bastante importantes: os instrumentos musicais destacados serem, majoritariamente, instrumentos de percussão e o fato de três professores terem citado confecção de instrumentos com materiais reciclados.

A construção de instrumentos musicais e objetos sonoros é um processo extremamente enriquecedor para a etapa da educação infantil, pois, ao manipular e transformar os objetos, a criança assimila também a produção do som e suas propriedades, características e mecanismos de funcionamento dos instrumentos musicais.

Mesmo sendo um trabalho agregador ao desenvolvimento musical da criança, deve-se cuidar para que os instrumentos confeccionados não sejam a única referência sonora da criança em aula, prezando pela qualidade sonora que será emitida e usada como referência para os alunos e também que os materiais sejam seguros.

As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música, o que não significa que essas peças devam substituir o contato com instrumentos convencionais, industrializados ou confeccionados artesanalmente. Além do mais, numa época em que o fazer torna-se atividade distante das crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam em seu dia a dia, sejam brinquedos, instrumentos musicais ou aparelhos eletrodomésticos, a possibilidade de confeccionar instrumentos artesanalmente assume especial importância. (Brito, 2003, p. 69)

Além de atender aos objetivos primários da educação musical e sonora, atende a outros, auxiliares, como: organização, exploração e criatividade (Brito, 2003); enriquecimento sensorial e tátil do contato com os diversos materiais; e consciência ecológica do descarte e da reutilização.

6.5 Recursos didáticos

Durante a pesquisa, os professores participantes foram questionados sobre quais recursos didáticos mais utilizaram no contexto específico do qual se ocupa a pesquisa. Por recursos didáticos entendem-se os materiais ou os objetos, além dos instrumentos musicais utilizados no dia a dia da sala de aula. O termo “recursos didáticos” é conhecido pelos professores por ser utilizado em um documento oficial de recorrência trimestral que deve ser entregue por todos os professores da rede, a SA⁵.

O intuito desta pergunta foi compreender quais materiais estiveram à disposição do professor e quais escolhas de materiais foram e são feitas pelos professores em sua atuação no Jardim Vitória. O cruzamento dos dados coletados (ano de atuação de cada entrevistado *versus* recursos didáticos mais utilizados) permite traçar um possível panorama dos materiais e recursos que estiveram à disposição dos professores ao longo dos anos (Quadro 8).

Quadro 8 – Recursos didáticos utilizados pelos professores de música

Professor	Recursos didáticos
Professor 1	Caixa de som, papel e lápis de cor.
Professor 2	Não especificou.
Professor 3	lousa digital (pesc), televisão, lousa, rádio e atividade impressa.

⁵ SA é a abreviação para Situação de Aprendizagem, documento oficial do município de Itupeva que contém o planejamento dos professores para o trimestre, além de embasamento das atividades e recursos didáticos utilizados.

Professor 4	Televisão, atividades impressas.
Professor 5	Aparelho de som e atividade impressa.
Professor 6	Não especificou.

Fonte: Elaborado pela autora

Das respostas coletadas, dois professores não responderam diretamente à pergunta, não sendo possível estabelecer exatamente quais recursos didáticos utilizavam em suas aulas. Quatro professores fizeram alusão ao uso de atividades impressas, ou atividades de registro, indicando que a prática de atividades impressas é bastante recorrente nesse cenário.

O professor que relatou usar a lousa digital, um recurso caro, tecnológico e de muitas aplicações, relatou também que sua atuação no colégio foi logo após a sua inauguração, em 2015. Já outros professores, de atuação mais recente, não lançaram mão dos mesmos recursos, alguns inclusive relataram dificuldades referentes à falta de recurso na instituição.

A questão de ter quatro aulas no infantil, obviamente você chega mais rápido nos seus objetivos, mas a falta de estrutura atrapalha muito, muitas vezes o professor se encontra perdido. Muitas vezes eu deixei de dar uma aula, porque eu tinha uma planejada com material no meu pendrive e a televisão estava em algum lugar, e só tinha uma televisão em uma escola com 20 salas, então automaticamente eu tinha que improvisar. (Apêndice D)

O relato do uso dos materiais como recursos didáticos ao longo do tempo pode indicar a deterioração da estrutura física ao longo dos anos ou seu aprimoramento. Ao cruzar os dados coletados na pesquisa (período de atuação dos professores *versus* recursos didáticos utilizados), pode-se entender que os professores tinham à sua disposição menos recursos didáticos com o passar dos anos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem musical que aconteceu e acontece em turmas de educação infantil no colégio integral EMEFEI Jardim Vitória. Para isso foram realizadas revisões de literatura, análise de documentos oficiais e análise de conteúdo sobre as entrevistas coletadas dos professores de música que atuaram no colégio, desde a sua inauguração até os dias atuais.

Dessa maneira, pudemos concluir que este estudo teve abrangência acerca de alguns dos agentes no processo educativo que acontece na unidade escolar escolhida, sendo eles: parâmetros legais e documentos norteadores, gestão educacional do município e da unidade escolar e equipe docente de música.

Compreende-se ainda que existem outros agentes dos quais o estudo não pôde sorver dados de maneira mais complexa, por questões de delimitação (o objetivo do estudo não poderia ser concluído em tempo hábil se todos os agentes fossem abarcados), sendo eles: os estudantes (com todo o seu universo de particularidades, possibilidades e limitações), suas famílias (que influenciam desde questões comportamentais, emocionais até repertório cultural dos estudantes) e a comunidade (entorno e outros agentes da comunidade escolar em que estão inseridos).

Durante todo esse percurso, pôde-se concluir, primeiramente, que todos esses agentes se relacionam entre si e são atores no processo de aprendizagem tanto quanto o conhecimento, propriamente dito, como forças que colaboram ou não para o processo de desenvolvimento integral do estudante enquanto indivíduo. Essas forças podem agir a favor do processo de desenvolvimento integral, ou contra ele, e se relacionam direta e coletivamente de maneira direta e indireta.

O estudo também concluiu que há grandes pontos de afastamento entre a educação de tempo integral e a educação para a integralidade do indivíduo, e que tomar o primeiro conceito pelo segundo é extremamente prejudicial para todo o processo educativo e seus envolvidos, pois manter os estudantes na escola por uma carga horária estendida sem oferecer-lhes recursos para que seu desenvolvimento seja, de fato, integral, pode reproduzir situações de aprisionamento, pois perde-se o propósito de estar na instituição escolar por mais tempo, diariamente. Quando o propósito de estar na instituição escolar é ausente, este desloca-se para o “não estar” em outros espaços.

Partimos da hipótese de que ter mais aulas de música por semana faz com que os alunos da unidade escolhida tenham um desenvolvimento musical mais eficaz do que os demais na

mesma faixa etária em outras escolas da rede (as escolas de meio período). Testamos essa hipótese através da experiência dos professores que já atuaram e atuam na unidade. Quando questionados a respeito desta questão, quatro professores (ou seja, 66,66% da amostra) foram evasivos em suas respostas ou citaram outros fatores como decisivos ao desenvolvimento musical dos alunos do colégio integral, que não o tempo, não respondendo positiva ou negativamente. Um dos professores respondeu que não acredita que as crianças que estudam no colégio integral se desenvolvem mais musicalmente, apontando outras questões contextuais que acredita serem determinantes para que esse avanço não aconteça. E, por fim, outro professor, quando questionado, respondeu que acredita que os alunos do colégio integral se desenvolvam mais, mas, em seguida, apontou questões condicionais para esse desenvolvimento, o que pode indicar que a hipótese de que ter mais aulas de música faz com que os alunos se desenvolvam mais seja, essencialmente, falsa.

Neste sentido, concluiu-se que a carga horária adicional de aulas de música pode ser decisiva para um melhor desenvolvimento se somada a outras forças tão decisivas quanto esta. Segundo as falas dos entrevistados essas outras forças podem ser: espaços adequados para as aulas de música (acústica e pedagogicamente), insumos apropriados para as aulas (instrumentos musicais de qualidade sonora mínima, recursos audiovisuais e apoio pedagógico), além de orientação e apoio ao docente e à sua formação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Thiago Xavier de. **EPHTAH!:** das ideias pedagógicas de Murray Schafer. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes., 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110656>. Acesso em 18 jan. 2023.
- ALVIM, Izabela da Cunha P. **Perspectivas sobre o Ensino-Aprendizagem do Piano pelo Método Suzuki no Brasil.** 2022. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, n. 3, p. 23-32, 2001.
- AZEVEDO, Fernando de [*et al.*]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRATHWAITE, Augustus. Suzuki Training: Musical Growth or Hindrance? **Music Educators Journal**, v. 75, n. 2, p. 42-45, oct. 1988.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAREGNATO, Caroline. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 5, n. 1, jan./jul. 2013.

CARVALHO, Ronaldo Roella. **A implementação da linguagem musical por meio do programa mais educação**: possibilidades e desafios. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CORREIA, Aline Souza. **Enny Parejo**: reflexões a respeito de sua prática pedagógica como educadora musical. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/238480>. Acesso em: 18 jan. 2023.

DAHL, Ronald E. The Impact of Inadequate Sleep on Children's Daytime Cognitive Function. **Seminars in Pediatric Neurology**, v. 3, p. 44-50, 1996.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2698. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FERES, Josette S. M. **Bebê**: música e movimento: orientação para a musicalização infantil. Jundiaí/SP: J. S, M, Feres, 1998.

FONTEERRADA, Marisa de T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa de T. de O. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 275-303.

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

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 94-106, set. 2010.

GARSON, Alfred. Learning with Suzuki: Seven Questions Answered. **Music Educators Journal**, v. 56, n. 6, p. 64-66 + 153-154, feb. 1970.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 95-105.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, Nova Série, v. 1, n. 2, p.15-24, 2006.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 185-218.

ITUPEVA. **Proposta Curricular de Música**. Itupeva, 2019.

LEONIDO, L. **Literacia musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes**. 2007 Disponível em: http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia_musical.php. Acesso em: 09 maio 2022.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade Eja no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010.

MADUREIRA, José R.; BANKS-LEITE, Luci. Jaques-Dalcroze: música e educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 215-218, jan./abr. 2010.

MANTOVANI, Michelle. **O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95169>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

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

MELO, Leandro Viana de. Fazendinha. *In*: **Mundo Bitá**, Sony Music Entertainment, 2014. Disponível em: <https://www.kboing.com.br/mundo-bitá/fazendinha/>. Acesso em 18 jan. 2023.

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

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 89 -123.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROCHA, João Gomes da. **A prática musical nas oficinas do Programa Mais Educação: um estudo em duas escolas da rede municipal do Natal/RN.** 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ROMANELLI, Guilherme. Educação musical no Brasil: conquistas e desafios. *In*: SCHMID, Aloísio Leoni (Org.). **Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação.** Ministério da Cultura e Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, Programa Pró-Cultura, Pacto Ambiental, 2013. p. 7-11.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista** (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

SCHAFER, Murray R. **A afinação do mundo.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SCHMID, Aloísio Leoni (Org.). **Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação.** Ministério da Cultura e Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, Programa Pró-Cultura, Pacto Ambiental, 2013.

SILVA, Juliana Freire de Oliveira. **Ensino de música na escola: uma reflexão sobre a elaboração do currículo de música na educação básica de Itupeva/SP.** 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. *In*: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 55-87.

SOUZA, Gabriel Costa de. **Identidade profissional do professor de música: estudo de caso em Itupeva-SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education.** Cambridge Journals, Cambridge, v. 3, p. 305-339, 1986.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Psicologia da Educação,** Campinas, n. 10/11, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

WEFFORT, Helena F.; ANDRADE, Júlia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e Educação na Prática.** São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

APÊNDICE A – ENTREVISTA ADILSON

Entrevista realizada e transcrita por Ana Clara Silva Moreira, realizada com Adilson Pereira.

Data: 01/12/2021

Entrevista realizada nas dependências da EMEFEI Jardim Vitória, presencialmente.

1 - Fale um pouco sobre a sua trajetória aqui na educação do município.

Adilson: Obrigado pela oportunidade de conversarmos. Meu nome é Adilson Pereira, eu sou professor licenciado em biologia e matemática, tenho especializações na área de ecologia e educação ambiental, na área de gestão escolar, tenho mestrado em educação matemática e estou concluindo o doutorado em educação. Eu fui professor da rede estadual de ensino durante muitos anos inclusive aqui em Itupeva. Sou aqui dessa cidade, minha família toda é daqui e lecionei na escola José Polli durante aproximadamente quinze anos e depois eu fui trabalhar no Kumon instituto de educação onde permaneci durante mais dezesseis anos. Depois disso fui convidado a participar da secretaria de educação e quando cogitaram fazer o projeto da escola de tempo integral e a nova grade do município eu fiquei responsável técnico por estes projetos. Na época eu era gerente de planejamento estratégico na área da educação e posteriormente assumi a secretaria de educação.

2 - Como foi pensando o projeto do colégio EMEFEI Jardim Vitória?

Adilson: Antes, para entendermos como as disciplinas dos especialistas chegaram em Itupeva, foi porque Itupeva na época antes de 2013, não cumpria a lei de um terço na parte pedagógica. Então houve um empenho primeiro neste sentido de ampliar a grade e aí pensou-se nos especialistas de filosofia, música e inglês. E aí isso propiciou além de todo o benefício pedagógico, cultural e educacional, que os pedagogos da época tivessem a oportunidade de ter um terço de suas aulas para poderem estudar. Aí veio a proposta da escola de tempo integral. Havia esse prédio que atendia totalmente as necessidades do bairro e sobravam muitas vagas, então pensou-se: por que não fazer a primeira proposta de ensino de tempo integral do município? E também de educação integral, tentar as duas coisas. Neste colégio os especialistas puderam ter mais aulas do que nas escolas que não são de tempo integral, por isso aqui tem mais aulas de todas as disciplinas. Esse projeto visava inicialmente beneficiar as crianças que para que elas ficassem o dia todo na escola, sendo uma escola que buscasse a educação na sua integralidade, e também munir essa escola. Essa escola tinha um laboratório digital que já estava aqui, mas não estava sendo utilizado, em que pudessem ser desenvolvidos vários projetos. Então começamos o Khan Academy aqui, começamos com sala de ciência, tinha vários projetos

diferenciados. E a música veio nesse sentido. Era para termos aqui inclusive bandas, comprar o material de bandas de música, mas logo em seguida veio uma crise muito grande o município teve corte de verbas, uma série de coisas e repasses e isso não se concretizou. E além disso também era um projeto diferenciado para os professores que aqui começaram, com exclusividade, com salário maior, então foi um projeto que beneficiava muito a comunidade escolar e inclusive o professor, o docente.

3 - Uma dúvida: então a ideia era que a escola não só fosse de tempo integral, mas também que o aluno fosse formado sob o conceito de educação integral?

Adilson: Sim isso mesmo. Só um dado curioso, a antiga escola de tempo parcial que existia aqui, só uns parêntesis para entender como vários anos deste projeto tiveram um impacto na vida das crianças. O IDEB era de 4,6, depois de três ou quatro anos passou para 6,1 e ninguém estava objetivando isso, foi uma consequência, uma coisa natural. Essa escola foi uma referência nacional do Khan Academy, que é um projeto digital na área de matemática e outras disciplinas. Então de certa forma o ensino híbrido começou aqui de certa forma quando quase ninguém falava sobre isso. Esse é um exemplo da integralidade. Inclusive a professora deste projeto que se aposentou agora, nós não escolhemos um monitor da área de informática para ajudar na função pedagógica, pelo contrário, nós procuramos uma professora pedagoga, para que ela fosse acolhida, formada na parte digital e esse projeto deu muito certo tanto é que foi uma referência nacional, nós fomos convidados pra falar desse projeto para seiscentos, setecentos secretários em Atibaia em 2015 junto com o professor José Muran que é uma autoridade no assunto, na época o presidente do (inaudível) também. Então para a gente ter uma ideia da integralidade, e a música veio nesse sentido.

Aqui teve um projeto muito legal de um eco fanfarra, Professor Roberto que hoje é vice-diretor, participou junto com o professor Rodrigo. Foi um projeto maravilhoso, mas a gente não teve o sonho concretizado de poder instrumentalizar melhor o professor e os alunos na área de música com instrumentos musicais. Acho que nem hoje em dia ainda tem isso, infelizmente.

4 - Quando aconteceu primeiramente a equipe de música e posteriormente o colégio integral, foram pensadas condições especiais para a atuação do professor de música nesse colégio? Espaço físico, instrumentos?

Adilson: com relação aos instrumentos a gente queria formar bandas, mas não foram comprados os materiais e logo depois também nossa gestão foi encerrada. Com relação ao professor de música a própria grade garantia mais horas de trabalho para esse professor. Essa escola é uma

escola que tem muito espaço. Então você tem um anfiteatro aqui, então esses espaços poderiam ser utilizados, não só pelos professores de música, mas temos também a quadra de esportes, que nem sempre os alunos estão usando, que é dívida com a comunidade, o próprio anfiteatro. Mas principalmente, era para ajudar nas disciplinas também. Eu sou professor de matemática, eu também estudei música, fiz até o quinto ano de violão clássico, e a gente sabe o quanto o ensino da música ajuda não só na alfabetização matemática, mas língua pátria também, então a ideia sempre foi fazer essa interação e eu me lembro que na época, o departamento pedagógico da secretaria que tinha os pedagogos, construiu junto com os professores especialistas, inclusive com os professores de música, um plano de aula.

5 - Quando foi pensada essa grade com a equipe, a música estava inserida como outras disciplinas, ou tinha algum plano de contraturno?

Adilson: o contraturno é uma opção muito boa e economicamente mais viável, em termos de infraestrutura também, mas como aqui na época existia o espaço com estrutura física também, por isso você faz um projeto assim, por isso eu falo da educação não só de tempo integral, mas na sua integralidade. Essa escola poderia ser dividida assim: de manhã temos os pedagogos, e a tarde os especialistas e então colocar mais projetos, como ginástica olímpica, etc., mas quando esse projeto foi pensado, nós queríamos toda a equipe junta, o dia todo trabalhando, tanto é que era quarenta horas semanais, mas eram treze ou quatorze horas semanais de hora de estudo. Isso na nossa mente ia criar uma interação muito maior não só com a comunidade escolar com os alunos, mas também entre a equipe docente, e foi o que aconteceu. Você quer que aqui agora porque o IDEB evoluiu tanto, sem a gente ficar batendo nessa tecla. Muita gente hoje faz um processo de treinamento, quase que adestramento, para o aluno ficar decorando exercício e aqui foi uma evolução do conhecimento do aluno como um todo, então a diferença desse projeto que foi feito aqui foi propiciar também para o professor que quisesse atuar aqui o dia todo de trabalho, um salário muito diferenciado, se eu não me engano era maior que o dobro do salário base, porque tinha além das quarenta horas, a exclusividade. Isso deu ao professor uma dedicação exclusiva, o dia todo para ele prepara as aulas, ele podia ter esse tempo de estudo junto com o pedagogo, atuarem juntos, prepararem as aulas juntos, e se você tem um contraturno isso talvez fragmenta um pouco essa discussão pedagógica, por isso foi um projeto bem diferenciado.

6 - Então a inserção dos especialistas foi feita para que o município se integrasse à Lei do Um Terço?

Adilson: Não foi essa a ideia, nós juntamos o útil ao agradável. O que é o agradável? O agradável é que por exemplo, os alunos adoraram filosofia. Nós temos inclusive outros alunos que estão fazendo mestrado em filosofia que vem estudar esse caso de Itupeva, e era uma coisa muito nova. Por isso nós repensamos os pedagogos e os professores especialistas juntos para construir essa grade e o que ensinar, e isso está sendo feito até hoje. É um processo contínuo. Então os especialistas vieram com um objetivo muito maior do que a lei de um terço, e é claro, nós vimos a possibilidade matemática de também propiciar o agradável e muito útil ao pedagogo, que é ter também um terço disponível para que ele preparasse melhor as suas aulas, então veja quanto a rede ganhou com isso, quanto o município na área da educação ganhou com isso, ganhou os professores especialistas que foram um reforço sensacional pra educação das crianças e ao mesmo tempo os pedagogos também tiveram pela primeira a oportunidade de ter respeitado essas dez aulas para poderem estudar. E os especialistas já entraram também dentro da lei de um terço.

7 - Como foi o processo de escolha das especialidades?

Adilson: Nós discutimos e chegamos à seguinte conclusão: a música ela é sensacional, se você voltar na história os antigos educadores eles eram tudo, matemáticos, músicos, filósofos. A música desenvolve no aluno dentro desse processo cognitivo, do pensamento, da sinapse dos neurônios, a música desenvolve o movimento, está relacionada com a parte motora, a questão espacial, raciocínio matemático, ela tem um contato com a língua, do som, ou seja, ela é maravilhosa dentro da proposta educacional, em uma escola de tempo integral ou não.

A filosofia, as pessoas falam muito, alguns saudosistas do SPB, essas coisas, mas hoje que acho que para você realmente fortalecer o processo democrático no país desde cedo as crianças precisam aprender a expor as suas ideias e não a impor as suas ideias, que tenham tolerância, que tenham respeito à vida coletiva, à sociedade, então a filosofia veio nesse sentido. Veja eu sou professor de exatas, e eu costumo dizer que as pessoas que pensam que tirar aulas de humanas para por mais aulas de exatas no ensino médio, para aprender melhor matemática é uma doença pedagógica chamada “pedagolite” porque não é assim, se você tiver dez aulas ruins de matemática, não adianta por vinte, o que precisa é formar, capacitar, acolher o professor, as aulas de humanas são extremamente importantes, a filosofia é extremamente importante para que o aluno aprenda matemática. A lógica vem da filosofia, então foi essa a ideia de trazer os especialistas desde cedo. Para valorizar a educação na sua integralidade. O ser humano tem que se valorizar de forma integral, todos os seus talentos, todas as suas qualidades. O inglês foi escolhido porque é uma língua universal, e por exemplo nós temos o material de robótica,

vamos escrever o livro de robótica. Então você pega o material de robótica e o manual tem palavras em inglês. Então o aluno tem que ter o contato com a língua inglesa.

8 - No estatuto do município existem as atribuições de cada funcionário. Como foram pensadas as atribuições do professor de música.

Adilson: Tudo que você pensar em termos de estatuto que foi construído foi feito da seguinte forma: os professores elegeram uma espécie de delegado, de representante. E isso foi discutido com a gestão na época. A gestão tinha os seus representantes e os docentes tinham os seus representantes. Quando isso aconteceu se eu não era secretário eu estava para ser secretário. E os secretários foram proibidos de participar. E mesmo na época os representantes da gestão eram funcionários efetivos, eram professores efetivos. E isso foi discutido entre os colegas. Foi feita uma eleição nas escolas e os colegas é que foram representados e criaram todo o estatuto. Até mesmo o processo seletivo que nós tivemos agora de gestores foi feito desta forma, então não foi uma coisa imposta. Tem falhas, precisa ser melhorado, claro, a democracia também é um processo de aprendizado, mas foi feito assim.

9 - Você tem mais alguma declaração sobre os professores de música aqui no município?

Adilson: Acho que todo mundo que decide fazer algum curso na área de artes é uma pessoa especial, de uma sensibilidade muito grande. E eu vejo as crianças muito felizes com as aulas de música, mesmo o município ainda não tendo instrumentalizado de acordo os professores de música, mesmo muitas vezes os professores trazendo os seus instrumentos e ensinando as crianças. A felicidade com que as crianças participam destas aulas, a forma como ajuda na alfabetização, isso me deixa muito feliz. Ouve uma adaptação entre os pedagogos e os especialistas e existe até hoje essa interação que é algo muito positivo que está sendo construído, mas os professores especialistas e é claro os de música também com certeza propiciaram e agregaram muita qualidade, conhecimento e muitas coisas boas à educação integral no município.

APÊNDICE B – ENTREVISTA ROSE GANDRA

Entrevista realizada e transcrita por Ana Clara Silva Moreira, realizada com Rose Gandra.

Data: 13/04/2021

Entrevista realizada nas dependências da EMEFEI Jardim Vitória, presencialmente.

1 - Fale um pouco da sua trajetória no município e no colégio integral.

Iniciei minha trajetória no município de Itupeva em 04/06/2012 como professora do ensino fundamental na EMEFEI José de Oliveira, no bairro Pacaembú. Fiquei na escola por um ano e meio e depois fixei sede na EMEFEI José Leme do Prado Filho no bairro Santo Antônio.

Em janeiro de 2017 fui convidada para exercer o cargo de gestora escolar na EMEFEI Fazenda Calixto e EMEFEI Sabó.

Em 2018 assumi o cargo de vice-diretora na EMEFEI Jardim Vitória e em janeiro de 2020 assumi a direção. Nesses 4 anos na gestão da EMEFEI Jardim Vitória tenho desenvolvido e apoiado vários projetos que inclusive se encontram no PEPP da escola.

2 - Como você enxerga a atuação do professor de música neste projeto do colégio integral?

As atuações do professor de música em todas as escolas são de suma importância.

Na escola de período integral é muito importante para o desenvolvimento do aluno em diversos viés.

Para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, projetos de música na Educação Integral é fundamental para que se constitua uma ambiência fértil para a troca, a construção coletiva de conhecimentos, a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social.

Além disso, os espaços educativos tradicionais, como a sala de aula, deixam de ser considerados como os únicos espaços de aprendizagem.

Pode-se dizer que a Educação Musical, enquanto um conjunto de atividades artísticas, intelectuais e lúdicas, tem efeito promotor porque atua diretamente na capacidade de concentração, na disciplina, na capacidade de pensar, na autoconfiança, na memória e na sensibilidade dos educandos.

3 - Quais projetos no colégio integral abraçam o professor de música?

A gestão da EMEFEI Jardim Vitória é seguida por uma vertente democrática onde se dá na integração com o território, já que a participação efetiva dos educadores, educandos e das

famílias depende de que as pessoas se sintam reconhecidas e parte dos projetos desenvolvidos na U.E.

Dessa maneira fica a critério de cada professor o projeto a ser desenvolvido. Ao início de cada ano como exigência do estatuto atual do município, o professor da disciplina de música elabora um projeto, podendo ser semestral ou anual. Após análise do trio gestor, é desenvolvido pelo discente. Na ocasião, os gestores levam em consideração a proposta apresentada para cada etapa no âmbito exigido para o desenvolvimento das competências e habilidades no eixo de artes da bncc para os educandos.

4 - A gestão precisa de algum cuidado especial (espaço, material, grade horária) para a atuação do professor de música?

Diria que os cuidados e adequações não seriam direcionadas a gestão da U.E. uma vez que nos responsabilizamos em apresentar os espaços adequados, ficando assim os professores bastante livres para utilizar.

O material, assim como instrumentos são fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. A gestão também deixa o professor à vontade para utilizar seu próprio material de apoio. Quanto a grade de horários, o professor da EMEFEI Jardim Vitória tem contrato de exclusividade de 40h semanal na U.E. sendo 26 com alunos, 11h de estudos na U.E e 3h de estudo livre.

APÊNDICE C – ENTREVISTA PROFESSOR 1

1 - Qual a sua formação?

Sou formado em licenciatura em música, pedagogia e letras. Pós graduado em educação musical e gestão escolar.

2 - Há quanto tempo atua na rede municipal?

Ao finalizar a faculdade eu fiquei algum tempo fazendo aulas particulares de instrumento (violão e percussão). Eu tive um ano mais ou menos de aulas com um grupo de alunos, até chegar ao processo seletivo de 2014, no qual eu entrei para a equipe docente do município.

3 - Durante quanto tempo atuou no Jd Vitória?

Eu entrei em 2014 já no Jd Vitória, estou na rede há oito anos, nove anos incompletos. No Jardim Vitória eu fiquei até o ano de 2021. Até 2019 como professor, 2020 e 2021 como vice gestor e 2022 saí do colégio.

4 - A qual teórico ou autor da educação musical mais se referiu a sua prática atuando na educação infantil do colégio EMEFEI Jd. Vitória?

Para as turmas de jardim eu me referi bastante a Suzuki e as suas ideias aplicadas à flauta doce.

5 - Quais instrumentos musicais você mais utilizou na época?

Na educação infantil eu utilizei bastante os instrumentos de percussão e a flauta doce, pra que eles tivessem contato com o instrumento, e as vezes até mesmo tentar manusear os instrumentos de percussão.

6 - Como práticas de bandinha rítmica?

Exatamente.

7 - Quais recursos didáticos você mais utilizou na época?

As vezes televisão para exibir algum desenho de animação musical e também folhas, além dos instrumentos. Eu utilizava bastante o violão e o teclado também.

8 - Qual a sua opinião sobre o currículo de música?

O currículo de música aplicado ao Jardim Vitória, eu tenho a seguinte ideia: ele tem o intuito de tentar homogeneizar em relação a todos aprenderem a mesma coisa. Então ele teria um norte para que não acontecesse de cada escola fazer as aulas de jeitos diferentes, mas sim que todas trabalhassem com um ideal e com o mesmo olhar para a criança. A construção do currículo foi interessante, mas poderia ter sido mais elaborado. Porém ele deu uma ótima ideia de como deveria se trabalhar.

9 - Como você organizava as habilidades e competências do currículo, que foi idealizado para escolas de meio período, em um colégio de tempo integral, como quatro aulas por semana?

Nós tínhamos naquela época, no Jd I, cinco aulas e no Jd II, quatro. Eu estruturava da melhor forma que eu pensava que poderia utilizar para as aulas. Não era nada realmente imposto pela escola ou pela secretaria. Como na rede (nas escolas de meio período) nós sabemos que o Jardim tem duas aulas por semana, a quantidade de aulas no colégio integral era um pouco maior. Eu fazia as duas aulas por semana, e o restante era praticamente uma revisão (não seria exatamente essa palavra, por ser uma turma de jardim), ou alguma coisa que fosse mais relacionada a jogos infantis, um projeto pra tentar suprir, por que se não, realmente, poderia acontecer de no meio do ano a gente suprir toda a demanda do currículo e sobrariam muitas aulas. E um dos maiores problemas é a repetição de salas por semana. Então a gente tinha que tirar “coelho da cartola” praticamente.

10 - Você acredita que durante o seu ano de atuação houveram avanços no desenvolvimento musical dos alunos?

Essa pergunta que eu achei interessante. Eu acho que sim, eu vou colocar que houve um avanço. Não me lembro se foi essa ou outra pergunta que fala sobre o avanço em relação à alunos de outras escolas. Aí eu já acredito que seja uma prepotência da minha parte, mas eu acredito que fiz o meu trabalho. E ainda mais você que já esteve lá, sabe que a gente não tinha muitos contatos com pessoas de fora. Então as vezes ficava meio ruim de saber se estávamos trabalhando da mesma forma ou não, pensando que por mais que o currículo desse um norte, ainda assim cada professor tinha uma autonomia pra fazer da melhor forma. E realmente, você coloca essa pergunta pressupondo que já que eles têm mais aulas eles poderiam ter um avanço maior ou menor, só que não, eu não vejo dessa forma. Eu acho que eles tiveram avanço sim, dava pra perceber ao final do ano que você via o resultado, o conhecimento dos instrumentos, por exemplo, ou até mesmo uma pequena execução nos instrumentos de percussão, mas a gente

vê o avanço mais significativamente dentre os anos, pois eu estava lá a bastante tempo, eu via alunos que estavam no segundo, terceiro ano, com outras propostas, tinham um pouco mais de facilidade para assimilar o que era necessário.

APÊNDICE D– ENTREVISTA PROFESSOR 2

1 - Qual a sua formação?

Bom, eu sou trompetista, sou formado pela EMESP, licenciado pela Unimes em educação musical, pós graduado em educação musical para educação infantil, pós graduado em gestão escolar e graduado em pedagogia.

2 - Há quanto tempo atua na rede municipal?

Desde Março de 2015, mês que vem fazem oito anos. Praticamente cinco anos em sala de aula.

3 - Durante quanto tempo você atuou no colégio EMEFEI Jd. Vitória?

Minha primeira passagem pelo colégio foi 2017 a 2018 e 2019 a 2020.

4 - A qual teórico ou autor da educação musical mais se referiu a sua prática atuando na educação infantil do colégio EMEFEI Jd Vitória?

Eu acho que a primeira coisa que o docente tem que entender ou mapear dentro da escola é a realidade escolar. Da cidade, da escola, o que há de investimento ou não. Eu acho que foi muito bacana essa questão do concurso público para o professor de música, pois em outras redes municipais são professores de artes. Isso é bom, mas em contrapartida nós temos a dificuldade que é material. Nós somos professores de música, mas nós não temos instrumentos musicais para trabalhar. Eu acho que isso foi o primeiro impacto que eu tive. E pensei: o que eu vou fazer com isso? Por exemplo: as crianças vivem com papel e lápis na mão, eu acho que seria um, grande erro nós professores de música usarmos papel e lápis de novo sendo que em todas as aulas eles usam isso. E sem material de apoio, sem instrumentos musicais, o que a gente faz? Então algo que eu achei que seria válido e na prática foi também muito legal foi trabalhar com instrumentos reciclados. É um trabalho ambiental, em que a gente consegue propagar o quão importante é o cuidado, o zelo pelo meio ambiente e transformar esses instrumentos sucateados que seriam lixo, que seriam descartados, transformar em música. Então ao mesmo tempo em que a gente pode ensinar música a gente consegue fazer algo interdisciplinar. Instrumento musical é algo muito caro. O acesso para nós profissionais aqui no Brasil é muito difícil. Não estou nem falando da questão apenas educacionais. Então alguma coisa a gente tem que fazer. Então acho que foi algo que me ajudou e que eu vi dar bons resultados.

5 - Quais instrumentos musicais você mais utilizou na época?

Como instrumentos de apoio eu utilizava um instrumento melódico, que é meu instrumento de profissão: o trompete, gostava muito de boomwacker apenas de ser um equipamento muito caro, não tinha para todos e era comprado por mim. E o que a escola disponibilizou na época foram: teclado, violão, bandinha rítmica. Mas com o tempo tudo foi se dissolvendo. Como a gente atribui todo ano, muita coisa some. E se não estou enganado foi comprado uma vez só, há oito anos atrás.

6 - Quais recursos didáticos você mais utilizou na época?

Para educação infantil a gente precisa trabalhar os parâmetros básicos da música até porque a gente não tem tanto recurso para poder se prolongar. E têm muitas questões, não só a questão de instrumento, mas a questão de salas superlotadas, falta de apoio de estagiárias e isso dificulta todo o trabalho. O que eu usava: parâmetros básicos da música como pulsação, trabalhava coordenação motora, o estudo de canto mesmo sendo para educação infantil é muito importante, a questão social também, fazendo grupos para que eles possam fazer canções diversas de diversos períodos. Eu gostava muito de fazer apresentações periódicas. Eu acho que isso é importante porque já dá uma autonomia pro aluno. A música no meio profissional é tido como algo meio desvalorizado, até a questão de cachê é uma briga, eu sei que eu estou saindo um pouco da pergunta mas é pra chegar onde eu queria. Então essa questão desse comprometimento que a gente tem que ter, fazer com que as crianças tenham, meso pequenas, óbvio dentro do mundo delas. Saber que tem que se apresentar, que tem um cronograma, que tem que ter uma postura, um ritmo. A música ela é uma ligação, então depende de todo mundo, a música é feita em grupo. Então eu acho que isso foi algo benéfico.

7 - Qual a sua opinião sobre o currículo de música?

Pensando em currículo de um modo geral não foi fácil, porque havia poucas referências propriamente de música, porque há poucas cidades que tem música na grade curricular no estado de São Paulo, então já foi algo diferente das outras matérias: português, matemática, que tem muitos materiais então você pode se basear em outros municípios. Então a questão da música já é um pouco escassa, então foi um desafio a elaboração do currículo. Agora a aplicação ela se aproximou um pouco da pergunta anterior, você chega mais rápido aos objetivos do currículo.

8 - Qual a sua opinião sobre a quantidade de aulas de música na educação infantil no colégio Jd Vitória?

Lá são quatro aulas na educação infantil, as demais escolas são duas aulas. Eu acredito que seja algo benéfico para nós professores de música. Porque se a gente pensar em um planejamento a curto prazo (vamos pensar em um bimestre), a gente tem o dobro de aulas. Então eu achava mais prático porque o objetivo chegava mais rápido. Porque dar duas aulas por semana era muito difícil em outras escolas, pois por exemplo se a criança falta em uma semana, e eu falto na outra, eu vou vê-la apenas daqui a quinze dias. A conexão musical se perde: tanto do professor quanto da criança. Eu acho importante a escola de período integral ter duas aulas.

9 - Você acredita que durante o seu ano de atuação houveram avanços no desenvolvimento musical dos alunos?

Eu acho que o avanço aconteceu de forma mútua: tanto minha como docente quanto dos alunos. Porque era meu segundo ano dando aula de música e o primeiro em uma escola integral, sem conhecer a logística da escola integral. Então o maior avanço que eu acredito ter alcançado foi tentar me aproximar o máximo possível das habilidades propostas e tentar colocar todas e tentar colocar todas dentro de algum tipo de prática musical. Nunca gostei de papel e caneta na sala de aula. Obviamente em alguns momentos era necessário, mas para a educação infantil nunca. Então para nós docentes é normal se deparar com um instrumento musical, mas o que me chamou muita atenção durante a minha atuação foi encontrar crianças que nunca tiveram acesso à aquilo. As vezes algum aluno que tinha problemas de indisciplina, quando via um instrumento musical era o momento dele. Então eu conseguia ver algo ali, através da música, através do instrumento musical, ou da produção de um instrumento musical, você conseguir ver o que aquela criança trazia, musicalmente falando que até então eu não conseguia enxergar. Então poder mostrar o que eu tinha de conhecimento docente, que não era muito, mas também poder ver o que eles traziam de bagagem cultural, qual era o comportamento deles perante as aulas de música, ver quem tem ritmo, quem não tem, quem sabe cantar, quem não sabe... Então foi um ano de muitas descobertas. Foi uma experiência que me fez várias vezes ir embora pensando, refletindo sobre mim e sobre eles.

10 - Você acredita que os alunos de EMEFEI Jd Vitória se desenvolvem mais musicalmente do que os demais alunos da rede?

Olha essa é uma pergunta maravilhosa. Porque ter mais aulas pode ser uma solução ou pode ser um problema. Porque se você não se adequa à sala, se a sala não se adequa a você, se você não se adequa a toda a logística da escola, isso pode ser um problema. Se você tem estrutura zero, não adianta ter dez aulas com estrutura zero. É melhor dar aula em uma escola em que você tem

um aula mas têm um bom espaço para poder trabalhar, então isso é muito relativo. A questão de ter quatro aulas no infantil, obviamente você chega mais rápido nos seus objetivos, mas a falta de estrutura atrapalha muito, muitas vezes o professor se encontra perdido. Muitas vezes eu deixei de dar uma aula, porque eu tinha uma planejada com material no meu pendrive e a televisão estava em algum lugar, e só tinha uma televisão em uma escola com 20 salas, então automaticamente eu tinha que improvisar. Demorava horas para planejar aquela aula e quando chegava lá eu tinha que improvisar. Então isso é bem relativo, depende muito da estrutura.

APÊNDICE E – ENTREVISTA PROFESSOR 3

1 - Qual a sua formação?

Licenciatura em música UniFaccamp, Pós em Ed Inclusiva Itapeperica, Neuropsicopedagogia, Arte e educação (Campus Elísios), Pedagogia (Univesp). Ingressei na faculdade em 2012, fiz estágio na APAE Campo Limpo, contratado em 2013 e 2014, concomitantemente, passei pelo processo seletivo em 2013 na escola Patelli em Campo Limpo Paulista, sistema etapa. Em 2015 concurso na prefeitura de Itupeva, até atualmente.

2 - Há quanto tempo atua na rede municipal?

8 anos.

3 - Durante quanto tempo você atuou no colégio EMEFEI Jd. Vitória?

2015 e 2016.

4 - A qual teórico ou autor da educação musical mais se referiu a sua prática atuando na educação infantil do colégio EMEFEI Jd Vitória?

Dalcroze com certeza, Schafer e Edgar Willems.

5 - Quais instrumentos musicais você mais utilizou na época?

Violão e bandinha rítmica. Na época a escola tinha os materiais em razoáveis condições.

6 - Quais recursos didáticos você mais utilizou na época?

Lousa digital (pesc), televisão, lousa, rádio, atividade impressa cheguei a utilizar muito pouco. Outro recurso que eu usei bastante eu chamava de baladinha: usava rádio, luzes e fumaça nas sextas feiras. Como tinha bastante tempo quase toda sexta feira eu conseguia fazer.

7 - Qual a sua opinião sobre o currículo de música?

Em 2015 não tinha nada. Não tinham currículo, apenas as habilidades contidas nos PCNS de artes, na educação infantil usavamos os RCNEIS, habilidades de música de 1996, em Janeiro de 2016 começaram as primeiras reuniões para construção do currículo e assim a primeira lista de habilidades. Precisa ser atualizado e deveria ter sido adaptado para o colégio integral. Eu acredito que era necessário fazer uma extensão do currículo para que ele abrangesse escolas parciais e integrais. E nessas ramificações talvez as habilidades serem iguais, mas conteúdos e

atividades adaptadas para o tempo de permanência da criança na escola integral. Acredito que precisariam ter mais conteúdos para a escola de tempo integral.

8 - Qual a sua opinião sobre a quantidade de aulas de música na educação infantil no colégio Jd Vitória?

Eu acho ótima, pois a educação infantil é muito ligada a música. A música é um dos pilares da educação infantil. A professora canta em vários momentos. Isso deveria acontecer até na escola regular. As aulas são bastante interessantes. Funciona só que com abordagens diferentes. Quando você dá uma aula de manhã você tem a criança mais sonolenta, não exige tanto atividades mais práticas. Não exige que as aulas sejam tão ativas. Segundo período aulas mais ativas, vivas e alegres. A tarde depois do soninho é o mesmo problema da manhã, eles estão menos ativos, depois do intervalo tarde também a atenção é menor e as atividades devem ser mais lúdicas e concretas.

9 - Você acredita que durante o seu ano de atuação houveram avanços no desenvolvimento musical dos alunos?

Sim

10 - Você acredita que os alunos de EMEFEI Jd Vitória se desenvolvem mais musicalmente do que os demais alunos da rede?

Acredito que sim. Um professor com um bom planejamento e didática além de material mínimo para musicalização. Eu trabalhei sempre em escolas de meio período, e têm um bom desenvolvimento, mas no Jd Vitória é possível que o desenvolvimento seja maior.

APÊNDICE F – ENTREVISTA PROFESSOR 4

1 - Qual a sua formação (faculdade) e em qual área?

Bacharel em musicoterapia (faculdade paulista de Artes), licenciatura musica (claretiano) pós em Neuropsicologia (Unyleya).

2 - Há quanto tempo atua na rede municipal?

8 anos.

3 - Durante quanto tempo atuou no Colégio EMEFEI Jd Vitória?

6 meses.

4 - A qual teórico ou autor da educação musical mais se referiu a sua prática na época?

Teca de Alencar

5 - Quais instrumentos musicais mais utilizou na época?

Os que eu podia levar, pois a escola conta com pouquíssimos recursos.

6 - Quais recursos didáticos mais utilizou?

Caixa de som, papel e lápis de cor.

7 - Qual a sua opinião sobre o currículo de música para a educação infantil aplicado ao colégio EMEFEI Jd Vitória?

Para o ensino infantil, a carga horário de música é extensa, sendo 4 aulas semanais acrescidas de mais 2 de "projeto".

8 - Qual a sua opinião sobre a quantidade de aulas de música na educação infantil no colégio Jd Vitória?

Acredito ser uma carga horaria grande, que poderia ser melhor aproveitada. Ter claro os objetivos e métodos em relação ao ensino de música, em como espaço e instrumentos adequados, fariam um melhor aproveitamento.

9 - Você acredita que durante o seu ano de atuação houveram avanços do desenvolvimento musical dos alunos?

O sonho de todo o professor é levar ao menos um pouquinho de informação a seus alunos que agreguem valor à vida! Espero que ao menos, eu tenha contribuído para o aumento de repertório das crianças!

APÊNDICE G – ENTREVISTA PROFESSOR 5

1 - Qual a sua formação? Fale um pouco da sua trajetória profissional.

Sou formado em licenciatura em música pela Unicamp – Universidade Estadual de Campinas em 2011. Antes da faculdade eu comecei a dar aulas de instrumento, eu dava aulas de violão e guitarra. Enquanto eu estudava pro vestibular eu continuava dando aula e mesmo depois que entrei na faculdade eu continuei dando aula de instrumento. Durante a faculdade comecei a fazer estágio dentro de escola, principalmente na educação infantil que foi sempre a minha área principal de atuação, eu sempre atuei mais na educação infantil. Depois eu comecei a dar aulas em duas escolas particulares pequenas, fiquei alguns anos lá. Depois eu comecei a dar aulas em escolas públicas, começando como professor de artes e em 2018 eu ingressei na prefeitura de Itupeva.

2 - Durante quanto tempo atuou no Jardim Vitória?

Eu atuei no Jardim Vitória durante o ano letivo de 2018, que foi quando eu entrei na Prefeitura de Itupeva. Foi desde Abril até o final daquele ano letivo.

3 - A qual teórico ou autor da educação musical mais se referiu a sua prática atuando na educação infantil do colégio EMEFEI Jd Vitória?

Da educação infantil eu gosto bastante e sempre me refiro bastante à Teca né. A Teca Alencar de Brito, eu gosto também do Keith Swanwick, principalmente do modelo de estruturação de aula dele, o ECA, que é execução, composição e apreciação, sempre quando possível eu tento contemplar isso na minha aula.

4 - Quais instrumentos musicais você mais utilizou na época?

Os instrumentos musicais que eu utilizava eram o violão né, que é o que eu sempre utilizo na minha aula para me acompanhar, pra executar as brincadeiras também, que geralmente eu canto e toco alguma coisa. E com as crianças eu usava principalmente instrumentos de percussão. Chocalhos, reco-reco, tambor, alguns instrumentos que eu fabricava também, principalmente com materiais recicláveis. Eu também levava o ukulele pra eles, de vez em quando uma gaita ou flauta pra eles experimentarem também. Sempre tentava quando possível levar algum instrumento diferente pras crianças conhecerem.

5 - Quais recursos didáticos você mais utilizou na época?

Recursos didáticos eu utilizava além dos instrumentos, aparelho de som, vídeos eu usava bastante também e de vez em quando principalmente com os menores eu utilizava alguma folhinha, alguma coisa assim, alguma folha de atividade que eu elaborava.

6 - Qual a sua opinião sobre o currículo de música?

Bom sobre o currículo: o currículo de música da prefeitura eu acho que têm muitas deficiências, até questões de conceituação, de clareza do que seria um currículo, e também muitas vezes fica confuso o que no currículo é habilidade, o que é conteúdo. Fica uma confusão nesse sentido, mas assim, a gente teve muita falta de tempo para elaborar o currículo. Não teve assessoria nenhuma também da secretaria, mas o principal foi a falta de tempo para reunir e discutir o currículo entre nossos pares. E apesar desses problemas eu acho que o currículo tem o mínimo do que a gente precisa pra orientar o trabalho.

7 - Como você organizava as habilidades e competências do currículo, que foi idealizado para escolas de meio período, em um colégio de tempo integral, como quatro aulas por semana?

Bom a questão do currículo ser elaborado, idealizado para escolas de meio período, eu acho que o problema de ter muitas aulas por semana, e não só um número elevado de aulas... eu dava aula pra todos os segmentos, desde o Jardim I (era na época, crianças de quatro anos) até o quinto ano, todos os segmentos que a prefeitura contempla. Eu não tinha tempo hábil, nas oito horas de HE que eu tinha pra preparar material pra todas as aulas que tinha que dar ao longo daquela semana pra todos os segmentos diferentes. Então o currículo acaba ficando esticado. Acabava me faltando repertório mesmo. Tinha que ficar inventando muita coisa pra tentar preencher esse tempo que eu tinha. Um tempo muito elevado pra pouco tempo de preparação que eu tinha pras aulas, então acabava ficando prejudicado o desenvolvimento das habilidades do currículo nesse sentido.

8 - Você acredita que durante o seu ano de atuação houve avanços no desenvolvimento musical dos alunos?

Sim, eu acredito que sim, houveram avanços, apesar de todos os problemas que trabalhar no Jardim Vitória envolve né. Tem muitos problemas de disciplina lá. Por conta da comunidade e por conta da própria cultura da escola, que a escola tem uma cara um pouco de prisão até, porquê as crianças elas... da forma como o ensino integral é estruturado lá, elas têm aulas normais do currículo normal o dia todo, normalmente a escola integral é estruturada de modo

que geralmente no período da manhã elas têm aulas do currículo normal e a tarde elas têm oficinas ou algo do tipo. Mas lá no Jardim Vitória são aulas do currículo normal o dia todo, então as crianças ficavam muito cansadas e acabava até saturando né, tinha uma saturação muito grande com as aulas de música e todas as aulas, até mesmo educação física tinha problemas deste tipo, mas mesmo assim houveram avanços sim, consegui desenvolver apesar de tudo um trabalho minimamente satisfatório durante o ano.

9 - Você acredita que os alunos de EMEFEI Jd Vitória se desenvolvem mais musicalmente do que os demais alunos da rede?

Não, eu não acho que as crianças do Jd Vitória se desenvolvem mais musicalmente, principalmente por causa desses problemas eu já citei antes, falta de tempo de preparo, o fato do professor ter que dar conta de muitos segmentos diferentes que têm muitas especificidades diferentes e pelo fato ter muitas aulas durante semana e acaba faltando tempo de preparação pra preencher esse tempo. Apesar de eu achar de eu achar que as escolas de meio período (por exemplo pro fundamental) uma aula por semana é muito pouco, eu acho que muitas vezes o desenvolvimento musical dessas crianças de meio período é até melhor porque as aulas ficam mais densas, acaba que como a gente tem que preparar material pra uma aula só por semana então essa aula acaba rendendo muito mais do que as quatro aulas que a gente tinha que dar no Jardim Vitória. As aulas acabm ficando muito mais densas, muito mais ricas e acabam rendendo mais, mesmo com uma aula por semana só, eu acho que o desenvolvimento musical é melhor. Isso no fundamental né, no infantil são duas aulas por semana que é muito mais tranquilo e é muito melhor para o infantil, ainda mais pela minha afinidade com o infantil, eu acho que o desenvolvimento das crianças de escola de meio período é melhor sim, no geral. Eu diria que geralmente é mais tranquilo e mais satisfatório. Os vários problemas que têm no Jardim Vitória acabam atrapalhando muito o desenvolvimento do trabalho ao longo do ano mesmo com as quatro ou cinco aulas. Eu tinha uma turma de Jardim I que eu dava aula pra essa turma todos os dias, eu via eles todos os dias da semana, então realmente tinha uma saturação muito grande, inclusive pelo tempo que eu tinha de preparação. Falta de tempo de preparação, falta de material também, falta de instrumentos. Muita coisa eu tinha que levar por minha conta também. A maioria dos instrumentos e materiais eu tinha que levar e arrumar por minha conta, então eu acho que é isso.

APÊNDICE H – ENTREVISTA PROFESSOR 6

1 - Qual a sua formação? Fale um pouco da sua trajetória profissional.

Eu sou formada em bacharelado em piano erudito, licenciatura plena em música, licenciatura em pedagogia, pós em educação musical, pós em artes, musicoterapia e fiz vários cursos de formação.

2 - Há quanto tempo atua na rede municipal?

10 anos.

3 - Durante quanto tempo atuou no Jardim Vitória?

3 anos. 2020 a 2023.

4 - A qual teórico ou autor da educação musical mais se referiu a sua prática atuando na educação infantil do colégio EMEFEI Jd Vitória?

Eu uso vários autores: Schafer, Dalcroze, Kodaly, tenho alguns cursos que eu fiz com a Eny Parejo, que ela já pega uma mistura de tudo. São esses autores que eu mais uso para as aulas do Jardim. Pois as aulas são muito lúdicas.

5 - Quais instrumentos musicais você mais utilizou na época?

Para o Jardim a gente confeccionou nossos próprios instrumentos. Tem uma bandinha rítmica na escola que eu levo nas aulas, apresento pras crianças, cada um toca um pouco de cada instrumento, e nós fizemos vários instrumentos com material reciclado.

6 - Quais recursos didáticos você mais utilizou na época?

Recursos didáticos... a gente faz muitas aulas lúdicas, usando o corpo como instrumento musical.

E: Mas quando eu falo recurso didático eu quero dizer, por exemplo, objetos que não sejam instrumentos musicais que você usa na aula.

e: Estou direcionando a minha aula. Por exemplo, eu faço uma rotina com eles, eu tenho uma rotina. Como eles têm aulas todos os dias, cada dia a gente pensa em uma atividade diferenciada, mas a gente segue aquela rotina semanalmente. Uma vez por semana é trabalhado projeto, uma vez por semana a gente faz os instrumentos, outra vez a gente canta e outra vez a gente faz brincadeiras musicais. Então são quatro aulas que eu tenho com o Jardim, são essas diferentes

formas, e eles já sabem o dia: hoje é a aula de instrumento, amanhã é a aula de cantar, amanhã é a aula de fazer brincadeiras musicais. Então eles mesmos já sabem a sequência de aulas, então a gente têm uma rotina de aulas. Eu faço a rotina com eles e eles me cobram! Eu chego na sala e eles falam “hoje nós vamos cantar né”, eles já ficam preparados porque sabem que eles vão cantar. “Hoje é projeto né?”, “Ah... hoje é projeto”.

7 - Qual a sua opinião sobre o currículo de música?

Eu uso o currículo nas minhas SA's e também como referência para as minhas aulas. Como uso também RCNEI, BNCC.

E- E você vai organizando os conteúdos dos currículos pelo ano?

e- De acordo com as necessidades das aulas.

E- e você acha que encaixa, a quantidade de aulas que você têm aqui, com os conteúdos do currículo?

e- Sim.

8 - Qual a sua opinião sobre a quantidade de aulas de música na educação infantil no colégio Jd Vitória?

Eu gosto da quantidade de aulas. Porque sempre com o Jardim a gente tem imprevistos. Então eles não são robózinhas que a gente vai determinar que aquela aula vai ser lá exatamente como a gente pensou. Se acontece alguma coisa diferente a gente têm a oportunidade de fazer novamente no outro dia.

9 - Você acredita que durante o seu ano de atuação houveram avanços no desenvolvimento musical dos alunos?

Sim. Mas eles já tiveram outros professores também né. Quando eu peguei eles já sabiam, então eles lembram de música, eles me contam. Então eu não fui a única professora deles, dos maiores por exemplo. Nós estamos falando de Jardim mas os maiores que já fizeram aula anteriormente eles já tem conhecimento, mas alguns não foram meus no Jardim.

10 - Você acredita que os alunos de EMEFEI Jd Vitória se desenvolvem mais musicalmente do que os demais alunos da rede?

Essa pergunta é uma pergunta complicada porque eu não conheço todos os alunos da rede e eu não sei os professores que estão nas escolas. Então fica um pouco difícil falar. Tem ótimos profissionais e as crianças são diferentes.

E - Mas essa pergunta é mais no sentido de refletir sobre a sua própria prática profissional, no desenvolvimento das turmas que você já teve em escolas de meio período e pensando no desenvolvimento das suas turmas agora no integral, você acha que as turmas de integral se desenvolvem mais? Mesmo com vários contextos diferentes.

e - Eu vou falar, mas não comparando com os outros. Eu não posso comparar os alunos daqui com os outros alunos, porque todos são bons, mas eu percebo que eles têm oportunidade de ter mais atividades diferenciadas, e tem tudo pra se desenvolver bem, falando do nosso grupo aqui. Agora falar que eles são melhores que outras escolas eu já não posso falar isso. Pois os outros são bons e eu não conheço os outros. Mas por ter mais aulas por semana, pela lógica eles têm mais oportunidades.

APÊNDICE I – OBSERVAÇÃO DA AULA DE MÚSICA

São 7:50 da manhã. A professora de música pede um instante para buscar seu violão e sai. Na pequena sala, os alunos estão distribuídos entre três conjuntos de carteiras escolares em formato de colmeia. Além das carteiras, a sala conta com a lousa, dois armários de ferro, utilizados para materiais e atividades e a mesa do professor, de modo que há pouco espaço livre para movimentação dentro da sala. A sala é pintada de cores claras (branca na metade superior das paredes, e gelo com acabamento brilhante na metade inferior). Todo espaço é iluminado majoritariamente por uma forte luz artificial branca, já que da janela que está na parede oposta à lousa entra a pouca claridade da manhã possível pelo fato de a janela estar voltada ao sentido oposto do nascer do sol. Toda a sala é decorada com alfabetos e materiais didáticos expositivos de EVA.

As crianças colocam suas mochilas entre a lousa e os armários de ferro da professora e se sentam em seus lugares. Ao retornar com o violão a professora cumprimenta os alunos e começa a afinar o seu violão, sentada em sua cadeira. A turma está com onze alunos presentes, mas a professora relata que muitos faltaram neste dia. Dos presentes, três alunos dormem de maneira risonante apoiados sobre a carteira. A professora relata que essa classe é constituída por uma turma multisseriada de Jd II e Jd III, que foi transferida de uma escola no bairro do Quilombo durante o recesso para que nela houvesse uma reforma, e que por acordarem muito cedo para pegar o ônibus, muitos alunos ficam sonolentos ou dormem nesta primeira aula.

A professora canta uma canção de acolhimento (Fazendinha – Mundo do Bitá), apenas dois alunos acompanham timidamente, os demais parecem muito sonolentos e não demonstram reações. Então a professora começa a cantar a canção “A E I O U” do Grupo Triii. Neste momento mais alguns alunos parecem engajar sua atenção na canção cantada pela professora.

Depois disso a professora começa a cantar a canção “Peixe vivo”, e lembra os alunos de que devem bater palmas em momentos específicos da canção. Neste momento, quatro alunos estão engajados na atividade proposta, os demais não participam da aula, a maioria está sentada de maneira apática, um aluno ainda dorme e outro está constantemente saindo do lugar tentando abraçar os colegas.

A professora começa então a canção “Sai, sai, sai o Piaba” os quatro alunos que já estavam atentos se levantam e cantam, fazem os gestos propostos e interagem com os demais (abraçam os colegas no momento que a canção diz “dá um abraço no outro”). Dos quatro alunos ativos e participando das atividades até o momento, apenas três cantam as canções afinadamente e respeitam o ritmo das palmas como na canção “Peixe Vivo”.

Ao terminar a última canção a professora pede que os alunos se sentem e guarda seu violão. Ela distribui entre os presentes uma atividade impressa onde se deve ligar os pontos numerados para revelar a imagem do Boi Bumbá. A professora pergunta aos alunos se eles se lembram da música do Boi Bumbá que cantaram juntos na última aula e direciona a atividade dizendo que após ligar os pontos todos devem pintar seu desenho e entregar.

A professora se direciona para um dos armários de ferro tira três latas com lápis de cor e giz de cera, que distribui entre as mesas. Ela relata que, ainda no mesmo dia, após algumas horas, terá outra aula com a mesma turma, que a aula dupla foi uma organização necessária para a sua grade, uma vez que atua em mais de uma escola da rede e foi transferida repentinamente para o colégio integral.

A aula está próxima do fim e a professora pede aos alunos que coloquem nome nas atividades e as recolhe, guarda os materiais no armário de ferro, se despede e sai.