

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Nelson Luís Condino Rechdan

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO INTEGRAL**

Taubaté – SP

2021

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Nelson Luís Condino Rechdan

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação

Orientador: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

**Taubaté – SP
2021**

Nelson Luís Condino Rechdan

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE
O DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO
INTEGRAL**

Dissertação apresentada Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação

Orientador: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Celso Augusto dos Santos Gomes – Centro Universitário do Sul de Minas

Assinatura _____

*É preciso sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós.
(SARAMAGO, 1998)*

DEDICATÓRIA

A todos educadores musicais que fazem a música “acontecer” nas escolas.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Natália Monteiro Xavier Rechdan e ao meu filho Marco Monteiro Rechdan, pela paciência.

Aos meus grandes amigos, padrinhos e avós Octávio Condino (*in memoriam*) e Helena Lessa Condino (*in memoriam*).

À minha orientadora Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon que, com seriedade e amor pelas pesquisas, apresentou-me este “novo mundo” acadêmico.

À Prof. Dra. Mariana Aranha de Souza, por seu incrível trabalho nas correções e por suas pertinentes reflexões.

Ao Prof. Dr. Celso Gomes, pelo acompanhamento de todo o processo e pelas sugestões enriquecedoras.

RESUMO

A ampliação da jornada escolar, por meio das Escolas de Tempo Integral, surge como uma possibilidade para implementação do ensino musical. Importantes questões surgem, após a aprovação da Lei 11.769/08, que estabelece a obrigatoriedade da aula de música na educação básica. Neste estudo, objetivou-se conhecer as representações sociais dos educadores sobre o desenvolvimento musical no período integral em uma cidade do vale do Paraíba paulista. O referencial teórico-metodológico engloba a Teoria das Representações Sociais e a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. A pesquisa, exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, foi realizada em escolas municipais. A amostra estudada foi constituída de vinte e quatro educadores de ensino musical que trabalham na rede pública no período integral. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados foi realizado por meio do *software* IRaMuTeQ, e foi feita a análise de conteúdo, que apontou cinco classes de discurso na fala dos participantes: Estratégias, Aluno, Escola, Instrumentos e Competências Socioemocionais. Os resultados revelaram que as representações sociais orientam as práticas dos educadores, associando o desenvolvimento musical ao aprimoramento das competências socioemocionais, ancoradas em suas experiências de vida como instrumentista. O conteúdo das classes analisadas aponta possibilidades para o desenvolvimento integral dos alunos, formação do educador musical mediador e intencionalidade no aprimoramento das competências socioemocionais na aula de música. A necessidade de o aluno receber formação humana justifica a inserção do ensino musical em políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Desenvolvimento Musical; Período Integral.

ABSTRACT

The expansion of the school day, through the Full Time Schools, appears as a possibility for the implementation of musical education, raises emerges important issues after the approval of Law 11.769/08, establishing the mandatory music class in basic education. This study aims to understand the social representations of educators about music development in a full-time period a city in the *Vale do Paraíba Paulista*. The framework theoretical-methodological of this work includes the Theory of Social Representations and the Spiral Theory of Musical Development. The research, exploratory and descriptive, using the qualitative approach was carried out in municipal schools. The studied sample consists of twenty-four music education educators that work in the public school full time. Semi-structured interviews were used for data collection. data processing was performed using the IRaMuTeQ Software and the content analysis technique, revealing five classes of discourse present in the speeches of the participants, which were called: Strategies, Student, School, Instruments and Socio-emotional Competences. The results revealed that social representations guide the practices of educators associating musical development with the improvement of socio-emotional competences, anchored in the educator's life experiences as an instrumentalist. The content of classes points to possibilities for the integral development of students, the formation of the mediating music educator, and the intentionality in improvement of socio-emotional skills in the music class, leading the student towards human formation, which justifies the insertion of musical teaching in public policies.

KEYWORDS: Social Representations; Musical Development; Full time.

LISTA DE SIGLAS

ABEM	-	Associação Brasileira de Educação Musical
AFC	-	Análise Fatorial de Correspondência
BDTD	-	Banco de Teses e Dissertação
BNCC	-	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU-		Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
C(L)A(S)P	-	Composição, literatura, apreciação, <i>skill</i> (habilidade), performance
CNE/CEB	-	Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ETI	-	Escola em Tempo Integral
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
IBICT	-	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OCEAN	-	<i>Openess to experience</i> (abertura a novas experiências), <i>Conscientiousness</i> (consciência), <i>Extraversion</i> (extroversão), <i>Agreeableness</i> (cooperatividade), <i>Neurocitism</i> (neurocitismo e estabilidade emocional)
PCN	-	Parâmetro Curricular Nacional
PEEJ	-	Programa Esporte e Juventude
PEI	-	Programa de Ensino Integral
PIB	-	Produto Interno Bruto
RMVPLN	-	Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte
RS	-	Representações Sociais
SEED	-	Secretaria de Educação
TEDM	-	Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical
TRS	-	Teoria das Representações Sociais
UNITAU	-	Universidade de Taubaté
USP	-	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Critérios de mediação do educador musical	46
Figura 2 - Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.....	52
Figura 3 - Transformações Metafóricas.....	54
Figura 4 - Matriz Modalidade x Produtos da Aprendizagem	56
Figura 5 - Dendograma.....	88
Figura 6 - Escola.....	89
Figura 7 - Instrumentos	94
Figura 8 - Estratégias	97
Figura 9 - Matriz Modalidade x Produtos da Aprendizagem	100
Figura 10 - Aluno	101
Figura 11 - Competências Socioemocionais	105
Figura 12 - Análise Fatorial de Correspondência.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de Mediação X Aspectos.....	47
Quadro 2 - Objetivos das modalidades composição e performance.....	57
Quadro 3 - Objetivos da modalidade apreciação.....	57
Quadro 4 - Representações Sociais em música.....	64
Quadro 5 - Desenvolvimento Musical - Tese.....	65
Quadro 6 - Desenvolvimento Musical - Dissertações.....	67
Quadro 7 - Desenvolvimento Musical - Artigo.....	68
Quadro 8 - Período Integral - Teses.....	69
Quadro 9 - Período Integral – Dissertações 2015.....	71
Quadro 10 - Período Integral – Dissertações 2016.....	73
Quadro 11 - Período Integral – Dissertações 2017.....	75
Quadro 12 - Período Integral – Dissertações 2019.....	76
Quadro 13 - Etapas e procedimentos da pesquisa.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de dissertações sobre Representações Sociais em Música.....	63
Tabela 2 - Quantidade de artigos, dissertações e teses sobre Desenvolvimento musical.....	65
Tabela 3 - Quantidade de artigos, dissertações e teses sobre Período Integral	69
Tabela 4 - Quantidade de dissertações sobre Período Integral	70
Tabela 5 - Distribuição de educadores segundo o gênero	84
Tabela 6 - Distribuição de educadores segundo faixa etária	85
Tabela 7 - Distribuição de educadores segundo o grau de escolaridade	86
Tabela 8 - Distribuição de educadores segundo o tempo na instituição.....	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema.....	17
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 Delimitação do Estudo	18
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	19
1.5 Organização da Dissertação.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Teoria das Representações Sociais	21
2.1.1. O porquê da Teoria das Representações Sociais	22
2.1.2 Conceito.....	24
2.1.3 O Universo Reificado e o Universo Consensual	26
2.1.4 Identificação dos fenômenos em RS	27
2.1.5 Conteúdos e Processos	31
2.2 O Ensino da Música.....	34
2.2.1 Métodos Ativos e Métodos Criativos em Educação Musical.....	38
2.2.2 A Música e o Desenvolvimento Humano.....	43
2.2.3 Modelo C(L)A(S)P e a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical	49
2.3 A educação musical na escola em tempo integral	57
2.4 Pesquisas sobre representações sociais em música, desenvolvimento musical e período integral	63
3 MÉTODO	78
3.1 Tipo de Pesquisa.....	79
3.2. População / Amostra.....	80
3.3. Instrumento para coleta de dados	81
3.4. Procedimentos para Coleta de Dados	81
3.5. Procedimentos para Análise de Dados	82
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	83
4.1 Perfil sociodemográfico dos participantes.....	84
4.2. Representações sociais sobre o desenvolvimento musical na ótica dos educadores musicais	87
4.2.1. Escola	89
4.2.1.1 Espaço.....	89
4.2.1.2 Jornada Escolar.....	91
4.2.1.3 Gestão	92
4.2.2. Instrumentos	93
4.2.3. Estratégias.....	97
4.2.4. Aluno	101
4.2.5. Competências socioemocionais	104
4.2.6. Relação entre as classes	113
4.2.6.1 Desenvolvimento integral dos alunos.....	115
4.2.6.2. Formação do educador musical mediador	118
4.2.6.3. O aprimoramento das competências socioemocionais na aula de música.....	130

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	137
ANEXO A – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA	155
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
ANEXO C – OFÍCIO PARA LOCAL.....	159
ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	160
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ENTREVISTA).....	161

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a implementação do ensino musical na educação básica foram intensificadas com o advento da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008) e, posteriormente, com o parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013). Nota-se uma série de desafios para que a lei seja de fato colocada em prática. A efetivação dessa política pública visa ao avanço e à modernização da educação no país, e para isso é necessário conhecer seus atores, sujeitos e objetos, pois “[...] a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos!” (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 13).

Conhecer as representações sociais sobre o desenvolvimento musical no período integral gera a expectativa de compreender, de modo mais amplo, a prática social complexa efetivada entre educadores musicais e alunos na educação básica.

Compreender a forma como o saber é elaborado pelos educadores é um dos fatores que podem contribuir para que os atores envolvidos reflitam sobre as suas práticas e promovam a construção de um ambiente educacional que oferte uma educação de qualidade. Considerando essa complexidade, torna-se imprescindível a elaboração de uma investigação que utilize a perspectiva psicossocial, por meio da Teoria da Representação Social (TRS), a fim de ampliar a compreensão acerca dos processos dinâmicos que ocorrem entre os universos cognitivo e social. Nesses processos, o indivíduo em desenvolvimento transforma o ambiente e também é transformado por ele. A TRS ajuda a compreender como os educadores constroem suas práticas.

A orientação pedagógica considera a produção, a apreciação/fruição e a contextualização/reflexão apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Arte, com base na metodologia triangular de Barbosa (1999) e na atual Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), que enfatiza a importância da percepção, da reprodução e da criação de materiais sonoros na aula de música.

Nota-se que esse tripé traz aproximações e complementaridade com os principais eixos da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (TEDM) proposta por Swanwick (1979; 1988) e com o modelo C(L)A(S)P, no qual as modalidades centrais são a composição (C), a apreciação (A) e a performance (P), e as periféricas são as aquisições de habilidades (S - *skill acquisition*) e estudos acadêmicos ou contextualização (L - *literature studies*).

Segundo Swanwick (1979), a preocupação do educador musical deve ser a de buscar a base comum entre música e educação musical, para que consiga ajudar os sujeitos a serem mais ativos no relacionamento com a música e a encontrarem respostas positivas na experiência musical.

As escolas em tempo integral (ETI) mostram-se como possibilidade de expansão e consolidação do ensino de música. Observou-se que a aula de música nas ETI na cidade pesquisada não é vista como uma disciplina, mas como uma oficina oferecida aos alunos no contraturno escolar.

Algumas dificuldades são apontadas por Queiroz e Penna (2010): turmas numerosas, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina, violência, falta de educadores licenciados em música, entre outras. Há necessidade, portanto, de aprimoramento da formação do educador para a realidade escolar, além de melhores condições de trabalho, “[...] mas não se pode esquecer que estas dificuldades não afetam apenas o ensino de música, pois outras áreas de conhecimento sofrem com as mesmas limitações” (PENNA, 2010, p. 151). Essas condições resultam, por vezes, em desistência de educadores musicais quanto a atuação na educação básica.

Mesmo diante dessas dificuldades, o acesso universal à música é um direito, logo é preciso considerar “[...] a música como um direito humano, o acesso ao estudo formal de música atua de forma decisiva no processo de formação humana, afetando os processos de aprendizagem, inclusive os escolares” (BRASIL, 2013, p. 6). Os estudos neurocientíficos de Lima (2015), Muszkat, Correia, Campos (2000), Gazzaniga (2008) ressaltam sua importância.

Em 2011, no Fórum Global de Salzburg, a música foi considerada como instrumento de formação e desenvolvimento humano. Gainza (2011, p. 12) destaca “[...] a potencialidade das atividades artísticas de influenciar integralmente a pessoa humana, não apenas nos aspectos sensoriais e afetivos, mas também no desenvolvimento intelectual e social”.

A ideia de que essa expressão artística deve estar ao alcance de todos precisa ser defendida e, de todas as formas possíveis, disseminada, não só entre professores, mas também entre a população em geral (BELING, 2014). Dessa forma, pretendeu-se com este estudo, contribuir para a efetivação do ensino de música nas escolas.

1.1 Problema

Partindo do pressuposto de que as representações sociais orientam as condutas e as práticas, pretendeu-se conhecer a forma como os educadores representam o desenvolvimento musical, tendo como ponto de partida a pergunta: Quais são as representações sociais dos educadores sobre o desenvolvimento musical na escola em tempo integral?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Conhecer as representações sociais dos educadores musicais sobre o desenvolvimento musical na escola em tempo integral de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte (RMVPLN).

1.2.2 Objetivos Específicos

Caracterizar o perfil sociodemográfico dos educadores musicais;

Investigar as crenças, valores, atitudes e opiniões dos educadores sobre o desenvolvimento musical; e

Compreender quais elementos constituem a construção do conhecimento dos educadores sobre o desenvolvimento musical.

1.3 Delimitação do Estudo

O objeto de pesquisa foi a representação social do desenvolvimento musical nas ETI, na rede municipal de uma cidade da RMVPLN. Buscou-se apontar, por meio do estudo das representações sociais, os aspectos que caracterizam o perfil do educador musical e as possibilidades de acesso à música proporcionada aos alunos.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o número de habitantes do município estudado é de 314.924. A extensão territorial é de 624,003 quilômetros quadrados, com densidade demográfica de 445,98 habitantes por quilômetro quadrado. Na extensão rural há aproximadamente 6000 habitantes. O município está localizado no extremo leste do estado de São Paulo, no eixo Rio-São Paulo, cortado pela rodovia Presidente Dutra, entre a Serra da Mantiqueira e a Serra do Mar. É considerado um município com privilégio econômico, devido a sua localização e ao fato de estar entre os 15 maiores PIBs (Produto Interno Bruto) do estado. Conta com possui grande quantidade de indústrias, comércio, escolas, faculdades, universidades e hospitais que atendem inclusive a população de cidades vizinhas (IBGE, 2020).

Na cidade há atualmente cerca de 42 mil alunos nas escolas municipais, atendidos em 70 creches e berçários, 57 escolas de Ensino Fundamental, 5 escolas de Ensino Médio, além de projetos como EJA (Educação para Jovens e Adultos), Ametra (Atendimento Múltiplo na

Educação e no Trabalho), 3 PEEJ (Programa Esporte e Juventude), Escola de Artes e Escola Municipal de Ciências Aeronáuticas.

Atualmente, o período integral atende 10.429 alunos distribuídos em 54 unidades de ensino que oferecem oficinas de estudos em línguas estrangeiras, artes, dança, teatro, lutas, informática e música. Em todas as 54 unidades são oferecidas aulas de música por 24 técnicos em música, e alguns atendem a mais de uma unidade. Há 6 supervisores musicais para apoiar a elaboração e o desenvolvimento das atividades, além de 3 técnicos para a manutenção, limpeza e conservação de instrumentos.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A Educação Básica no Brasil passa por um importante momento de avaliação e redefinição de suas metas e objetivos. Em linhas gerais, há reconhecimento da relevância dessa etapa de formação, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras têm investido consideravelmente em programas diversos que, por diferentes perspectivas, venham a contribuir para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas (QUEIROZ; PENNA, 2012).

A Lei n.11.769/08 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas de educação básica, o parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) e, atualmente, a Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016) foram conquistas para a educação musical brasileira. As escolas em tempo integral podem ser uma oportunidade para que propostas consistentes e efetivas do ensino de música nas escolas sejam de fato implementadas.

Nos períodos anteriores o currículo da educação musical era condicionado a “o que ensinar”. As intensas mudanças ocorridas no século XX, como o crescimento da indústria e os fenômenos de urbanização, trouxeram novas demandas, a partir das quais surgiu o ensino coletivo de música e seus novos desafios: “como ensinar”, “a quem ensinar” e “em quais condições” (FONTERRADA, 2014). Trata-se de um fazer interdisciplinar, pois promove a construção coletiva e de olhar multifacetado para um novo conhecimento (FAZENDA, 1994). Nesta pesquisa, portanto, pretendeu-se conhecer as práticas, os caminhos utilizados pelos educadores e as necessidades para a implementação de ensino de música de qualidade nas escolas de tempo integral.

1.5 Organização da Dissertação

Este relato de pesquisa está organizado em cinco capítulos. O primeiro deles, a introdução, apresenta o problema da pesquisa, os objetivos, a delimitação do estudo, a relevância do tema e a descrição da estrutura do texto.

No segundo capítulo aborda-se o referencial teórico deste estudo. Inicialmente é apresentada a Teoria das Representações Sociais, trazendo a construção da teoria, o porquê, o conceito, os universos reificados e consensuais, a identificação dos fenômenos em RS, seus conteúdos e processos. Em seguida são discutidos aspectos referentes ao ensino da música, seus métodos ativos e criativos, a música e o desenvolvimento humano, o Modelo C(L)A(S)P, a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, a educação musical na escola em tempo integral, e fechando com o levantamento de trabalhos acadêmicos que abordam o tema desta pesquisa, para identificação de conhecimentos já produzidos nos últimos cinco anos.

Estão descritos no terceiro capítulo os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa: o tipo de pesquisa realizada, a população e a amostra participante, o instrumento de coleta utilizado, e os procedimentos para coleta e análises de dados.

Os resultados e as análises dos dados constituem o quarto capítulo.

A dissertação encerra-se com a apresentação das considerações finais sobre o estudo realizado (quinto capítulo), seguidas da listagem das referências, dos apêndices e dos anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentadas seções sobre a Teoria das Representações Sociais, o ensino da música e a educação musical na escola em tempo integral, e o mapeamento de pesquisas realizadas sobre o tema deste estudo.

2.1 Teoria das Representações Sociais

Nesta seção busca-se o aprofundamento teórico sobre a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici, com a intenção de fornecer elementos para a análise dos dados coletados. Abordam-se o porquê da teoria, seu conceito, universos reificado e consensual, identificação dos fenômenos e, por último, conteúdos e processos de RS.

Serge Moscovici, em 1961, publicou “La Psychanalyse: son image et son public - étude sur la représentation sociale de la Psychanalyse”. Nesse estudo, buscou compreender de que forma a psicanálise adquire nova significação por outros grupos não especializados. Este estudo tornou a Teoria das Representações Sociais uma das principais teorias, sobretudo da psicologia social, mas também de todas áreas das ciências sociais.

No ambiente da escola de tempo integral há diversas situações e uma multiplicidade de educadores musicais, cada um com sua trajetória. A busca pelo desenvolvimento musical, as interações entre as equipes e as exigências da política pública da escola de período integral levam, leva o educador a reconstruir o ambiente à sua maneira. Essa reconstrução é constantemente repetida e compartilhada pelo grupo, portanto é social. Além disso, altera a representação da realidade (RATEAU *et al*, 2012).

As Representações Sociais são elaboradas por meio da interação e comunicação no grupo (CHAMON, 2007; ALEXANDRE, 2004), e o indivíduo é um sujeito ativo nesse processo dinâmico e interdependente.

Almejar a prática do desenvolvimento musical no ambiente da escola de período integral leva o educador a adaptar-se em situações geralmente “diferentes” das vivenciadas em sua formação, pois suas opiniões, seus conhecimentos e crenças são compartilhados com o grupo, o que vem a gerar um saber não científico. Jodelet (2011) aborda a elaboração desses saberes compartilhados socialmente, que regem a relação do indivíduo com o mundo e com os outros.

É possível, portanto, por meio das Representações Sociais, compreender a natureza do conhecimento e a relação indivíduo-sociedade, diferentemente de grande parte das teorias anteriores à Segunda Guerra Mundial, que faziam distinção entre o individual e o coletivo no estudo da psicologia social. Nessas teorias, as leis que explicavam os fenômenos individuais eram diferentes das leis dos fenômenos coletivos (ALEXANDRE, 2004).

Os fenômenos de RS são complexos e construídos, segundo Moscovici, em universos consensuais de pensamento. Os critérios, como a relevância social e/ou acadêmica, a definição de objeto e de sujeito e o contexto social simplificam o fenômeno, tornando-o compreensível (SÁ, 1998). O estudo das RS dos educadores musicais (sujeitos) sobre o desenvolvimento musical (objeto) nas escolas de período integral (contexto) possibilita o entendimento das práticas realizadas em sala de aula, construindo assim alguns caminhos para a aplicação da Lei 11.769/98 (BRASIL, 1998), que torna obrigatório o ensino musical nas escolas de educação básica (relevância). Este assunto é abordado com maior profundidade no subitem que segue.

2.1.1. O porquê da Teoria das Representações Sociais

Os seres humanos constroem representações para identificar e resolver problemas no mundo que os cerca. Não são isolados num vazio social, equipados de automatismos frente as pessoas, coisas, eventos ou ideias, pois compartilham o mundo com seus semelhantes e neles se apoiam, convergindo ou divergindo em suas crenças, opiniões e conhecimentos. Por esse motivo, as RS são importantes em seu cotidiano (JODELET, 2001).

As Representações Sociais são conhecimentos que consideram a experiência individual, a troca social e a subjetividade; portanto, são uma importante forma de elaboração de saber (GUARESCHI; ROSO, 2014). Sendo assim, utilizar-se da Teoria das Representações Sociais para compreender como os educadores constroem a suas práticas sobre o desenvolvimento musical é uma forma de o pesquisador realizar uma releitura da realidade, identificando a importância dada aos valores, às crenças e aos aspectos subjetivos que norteiam as atitudes do grupo. Portanto, torna-se possível compreender um saber “[...] efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente” (SÁ, 1998, p.50).

O uso que um grupo faz dos objetos de representação social “pode dizer” o que ele, grupo social, “é”. Essa identidade é compreendida e analisada pelas teorias (JOVCHELOVITCH, 2008). Os acordos estabelecidos nos grupos sociais indicam a existência dos objetos de representação que reconstróem a realidade.

Esta reconstrução é um processo constante e repetido, por meio de diversas formas de ver o mundo desde a infância, a escola, a família, as instituições e a mídia. Cada uma dessas formas oferece uma visão particular das coisas (RATEAU *et al*, 2012). Ao longo da vida do educador, e em grupos distintos, o desenvolvimento musical pode ser compreendido de diferentes formas: em sua família, no seu conjunto de música, no seu aluno particular, na sua

trajetória como aprendiz e nas escolas de período integral. Essa reconstrução conduz as práticas do educador.

Utilizar-se da psicologia social para entender a realidade possibilita buscar explicações para essas práticas e para entender esse comportamento socialmente elaborado (ALEXANDRE, 2004). Segundo Alves-Mazzotti (2008), esses processos para produção de conhecimento transformam-se em ferramentas para a mediação educacional, pois, segundo a autora:

A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social. Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar um olhar “psicossocial” [...] o estudo das Representações Sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que se investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos [...] Principalmente por seu papel na orientação de condutas e práticas sociais, as Representações Sociais constituem elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008 p. 20).

As RS, que constituem “[...] um modo particular de compreender e de se comunicar” (MOSCOVICI, 2003, p. 49), são definidas como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976 *apud* DUVEEN, 2003, p. 21)

As representações dão sentido e coerência ao mundo vivido. Manifestam-se por meio de várias formas de comunicação e orientam, tanto as diferentes formas de comunicação social, quanto as relações dos indivíduos no grupo. “O estudo das representações permitiria, então, compreender o conjunto de significados atribuídos por um determinado grupo social a um objeto, bem como os comportamentos relativos a este objeto” (ESPÍNDULA; SANTOS, 2004, p. 358).

Torna-se possível concluir, até o momento, dois papéis da representação social: “[...] enquanto sistema de interpretação da realidade e enquanto organizadora de comportamentos e práticas” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 129). O próximo passo é entender suas funções.

De acordo com Abric (1994), são quatro as funções essenciais das RS: do saber, identitária, de orientação e de justificação. A função do saber permitem compreender e explicar a realidade, pois é “[...] uma maneira de pensar, de interpretar o mundo e a vida cotidiana” (FERNANDES, 2012, p. 47). Trata-se de situação típica para os educadores musicais, na qual seus conhecimentos são “[...] integrados a quadros assimiláveis por eles (o senso comum), e tudo isso de forma coerente com seus valores e seu funcionamento cognitivo” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 129).

A função identitária refere-se ao fato de que:

As representações sociais tem também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com os sistemas de normas e valores socialmente e historicamente determinados. (FERNANDES, 2012, p. 48)

A função de orientação permite que as RS guiem os comportamentos e as práticas por meio de três fatores. O primeiro deles refere-se à definição da finalidade da situação na qual primeiramente são definidas, os tipos de relações e as estratégias que serão utilizadas. O segundo fator é um sistema de antecipação e de espera, em que a RS antecede a interação e a orienta. O terceiro fator envolve uma prescrição de comportamento, ou seja, normas refletidas na natureza das RS que orientam os comportamentos. A quarta e última função, a de justificação, que se justifiquem as tomadas de decisão e os comportamentos (CHAMON; CHAMON, 2007).

Com isso, verifica-se o porquê da utilização da TRS como aporte teórico desta pesquisa. Por meio de sua versatilidade e sua adaptabilidade, essa teoria psicossocial do senso comum suscitou a elaboração de diversas metodologias (RATEAU *et al*, 2012). Nesta pesquisa, possibilitou o entendimento da realidade do educador que busca o desenvolvimento musical, a formação da sua identidade, a origem da orientação de seus comportamentos e práticas e, finalmente, a justificação de suas condutas nas escolas de período integral.

2.1.2 Conceito

O termo representação, analisado separadamente, “[...] é a ação de tornar real qualquer situação abstrata, por meio de uma figura, de um símbolo, ou de um signo” (FERNANDES, 2012, p. 34). Todo objeto de representação provém de um sujeito, que pode ser um indivíduo ou um grupo social.

O conceito de Representação Social situa-se entre a psicologia e a sociologia. Originou-se do termo “Representação Coletiva”, de Durkheim (1898). Nesta última ela é estática e invariável, visto que o conhecimento é verificado na experiência social, pela transmissão por heranças sociais e culturais, portanto precedem o sujeito (CHAMON, 2015; FARR, 2013), diferentemente da primeira, que é “[...] dinâmica e está em permanente reconstrução através de interações entre indivíduos e grupos” (PEREIRA, 2001, p. 35).

A definição única ou absoluta de RS não foi estabelecida, segundo o próprio Moscovici observa em suas obras, mas vários autores procuram aprofundar e complementar algumas dos conceitos existentes. Os estudos buscam analisar a tradução do conhecimento científico para o senso comum, e “[...] as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI 2011, p. 46). Dessa forma, o conceito pode ser desenvolvido a partir da Sociologia de Durkheim, da Antropologia de Lévi-Bruhl, da teoria da linguagem de Saussure, das representações infantis de Piaget e do desenvolvimento cultural de Vigotski (MOSCOVICI, 2013; FARR, 2013 *apud* SANTANA, 2017, p. 41).

Depois de Moscovici, vários pesquisadores demonstraram interesse no estudo de Representações Sociais. Para Jodelet (2001), a comunidade científica parece concordar com esta definição: “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 4-5).

Numa perspectiva multidimensional, de acordo com Fernandes (2012), pode ser um produto individual gerado num espaço social, uma produção coletiva dos atores sociais, uma produção de relações do contexto social com o objeto de representação. Além disso, é passível de possibilitar “[...] questionar a natureza do conhecimento e a relação indivíduo-sociedade.” (ALEXANDRE, 2004, p.122). Ou seja, uma modalidade de pensamento “[...] que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação” (SÁ, 1994, p. 40).

Para Jodelet (2001), pode ao mesmo tempo modelar o comportamento e justificar sua expressão, assumindo um conceito de formação de condutas e construindo-se socialmente pelo senso comum, por meio da comunicação de crenças, valores, cultura e identidade. “Ela se centra sobre a análise da construção e transformação do conhecimento social, e tenta elucidar como o saber e o pensar se interligam na trama do tecido social” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 55), um saber efetivamente praticado.

No presente estudo, o interesse é sobre os saberes praticados pelo grupo de educadores musicais do período integral, caracterizar um elemento essencial na formação de RS e compreender quais elementos constituem a construção desse conhecimento sobre o desenvolvimento musical.

Dessa forma, compreensão sobre a representação deve ser considerada por meio de um processo de pensamento por meio do qual sujeito (educadores) e objeto (desenvolvimento musical) se relacionam. É um conceito teórico que visa compreender a concepção que um grupo faz de um objeto por meio do senso comum e compartilhado pela comunicação (JODELET, 2001). Em outras palavras, é uma forma de conhecimento com o qual o sujeito procura adaptar o conhecimento científico às suas necessidades, por meio dos recursos de que dispõe. Este assunto é abordado no próximo subitem.

2.1.3 O Universo Reificado e o Universo Consensual

Neste subitem, abordam-se os dois universos nos quais os indivíduos transitam cotidianamente e que foram denominados por Moscovici (2010, p. 49-50) como universos consensual e reificado.

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade.

O universo reificado não apresenta margem de liberdade, pois sua perspectiva é indiferente à individualidade, o que lhe dá solidez invariável e caráter estático. O social passa a moldar o psicológico, e o indivíduo assume um papel de subordinação em relação à realidade (MOSCOVICI, 2010).

O universo consensual é dinâmico e apresenta uma dupla abertura. Nele, o indivíduo não está isolado e contribui com o grupo para formação de determinados conceitos que são construídos por meio da interação. Possibilita a criação e a reinterpretação dos acontecimentos, para que o indivíduo atue de acordo com suas referências subjetivas e sociais (MOSCOVICI, 2012a).

Embora os dois universos pareçam distintos e desconectados, existe um ponto de intersecção que Moscovici (2012a) aponta no desenvolvimento da TRS, quando demonstra a transformação que ocorre nesses dois universos quando eles se interconectam.

Alves-Mazzotti (2008) aponta que Moscovici, ao confrontar esses dois universos, buscando um distanciamento, tanto da perspectiva social quanto da psicológica, e posteriormente aproximando-as, demonstra que as duas estão interconectadas e que são interdependentes. Jodelet (2005, p. 354) complementa essa ideia sustentando que:

[...] como se produzem e funcionam representações num espaço social e mental delimitado. Esse afastamento de todo saber científico estabelecido e reconhecido favorece a construção original de um pensamento destinado a controlar os dados da experiência objetiva e do vivido íntimo, mas que, em certos pontos, estará em defasagem ou em contradição com os conhecimentos de sua contemporaneidade.

Dessa forma Moscovici (2012a) afirma que não deve haver separação entre os universos interno e externo, e considera que o seu interesse pelos conhecimentos do senso comum também são derivados da razão, tal como os científicos: “[...] quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou os indivíduos, a sua cultura, a sua linguagem, ao seu mundo familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 322).

O sujeito é ativo no processo representacional, pois, além de reproduzir o objeto de representação, ele o reconstrói, ao mesmo tempo em que se constrói como sujeito (ALVES-MAZZOTTI, 2008). As representações sociais são, de acordo com Moscovici, (2012), uma preparação da ação.

As RS, diferentemente das opiniões e atitudes, não apenas orientam os comportamentos dos sujeitos, como também reconstituem o universo social e material onde os comportamentos terão lugar, integrando-o a uma rede de relações a que o objeto está vinculado (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Neste sentido, o sujeito transforma o universo reificado, para encaixar conhecimentos do senso comum, transformando-se como sujeito, absorvendo o novo, por vezes ameaçador, ao seu universo conceitual (DIAS, 2013).

Conhecer esse processo transformador das representações sociais dos educadores sobre o desenvolvimento musical no período integral traz formas de realizar uma leitura da realidade, considerando as crenças, valores e aspectos subjetivos do grupo.

2.1.4 Identificação dos fenômenos em RS

Identificar fenômenos de Representações Sociais não é uma tarefa simples. O primeiro passo é reconhecer a “relevância cultural” ou “espessura social” do desenvolvimento musical nas escolas de período integral, objeto de representação nesta pesquisa. Tendo em vista todos os marcos legais que levaram à obrigatoriedade da educação musical nas escolas, a constante busca pela aplicação efetiva dessas leis, a escolha do ensino musical em programas de políticas públicas, além da existência de comunicação entre os grupos em que o desenvolvimento musical é socialmente representado, constata-se sua espessura e relevância cultural (SÁ, 1998).

Essa relevância indica a existência de um ato de pensamento que liga os educadores ao desenvolvimento musical, no qual a RS é “[...] um produto da atividade cognitiva do sujeito e das relações de interação que mantém com o objeto” (FERNANDES, 2012, p. 37). Três hipóteses são propostas por Oliveira (2008) para responder a essas questões sobre a formação das RS: Na primeira, a hipótese da deseabilidade, o indivíduo procura criar imagens para expressar suas intenções, por meio de “[...] distorções subjetivas de uma realidade objetiva” (OLIVEIRA, 2008, p. 225). A hipótese do desequilíbrio “[...] onde as ideologias, os conceitos, o conhecimento formado acerca do mundo, são meios de resolver as tensões psíquicas ou emocionais” (OLIVEIRA, 2008, p. 225), e a terceira, a hipótese do controle, na qual as representações “[...] atuam como filtros das informações que provêm do ambiente exterior, de modo a controlar o comportamento individual” (OLIVEIRA, 2008, p. 226).

As RS são estruturadas deferentemente de um conjunto de opiniões, de informações ou de imagens desconexas acerca do mesmo objeto (IBANEZ, 1988). Essa estrutura apresenta quatro características: organização, na qual os elementos de RS interagem com os outros; representação partilhada pelos membros do grupo, o que gera uma natureza consensual; a RS é socialmente construída por meio de um processo global de comunicação, em que a troca de informações entre indivíduos e os meios de comunicação de massa influenciam o grupo; e última característica envolve os propósitos da RS, sendo útil socialmente, voltando a abordar a sua “relevância cultural” e “espessura social” (RATEAU *et al.*, 2012).

Na busca pela identificação do fenômeno, Sá (1998) apresenta duas questões relevantes. A primeira delas diz respeito à distinção entre o objeto e a representação social, em que esta “[...] seria um sistema simbólico socialmente construído, e o objeto, por seu turno, seria construído pela representação” (SÁ, 1998, p. 53), concordando com a perspectiva de Jodelet (2001). A segunda questão está relacionada à indissociabilidade entre o sujeito e o objeto, mas diretamente ao sujeito. “Quem, afinal de contas, é o sujeito social de uma representação? ou “O que é esse grupo – de que tanto se fala – que constrói e utiliza representação?” (SÁ, 1998, p. 54). No presente estudo, trata-se de educadores musicais nas escolas de período integral que

têm relações de direitos, deveres e obrigações, ou seja, um grupo orgânico, estruturado, que se envolve sistematicamente por meio da comunicação cotidiana na qual as RS são construídas.

Um aspecto problemático apontado na pesquisa de Palmonari (1982) é questionar se estudiosos ou profissionais de um determinado ramo constroem RS de sua ciência ou disciplina, levando a crer que as considerações sobre suas práticas deveriam fazer parte do universo reificado, e não das RS. Neste estudo é possível identificar que o conhecimento não está devidamente codificado do ponto de vista científico e profissional, haja vista a quantidade de desafios ainda presentes para a aplicação do ensino musical na educação básica, além da significativa influência das “[...] variáveis que operam na vida cotidiana sobre a prática científica, incluindo por certo as RS do senso comum” (SÁ, 1998, p. 59).

Segundo Moscovici (1961), o surgimento de uma RS coincide com alguns fenômenos que afetam a emergência ou não de um dado objeto em um determinado grupo social (SÁ, 1998), partindo da importância da comunicação nas trocas e interações que contribuem para a elaboração de um universo consensual. A dispersão da informação, a pressão à inferência e a focalização são fenômenos decisivos na elaboração de sistemas intelectuais (JODELET, 2001).

O primeiro fenômeno a tratado aqui é o da dispersão da informação:

O aparecimento de uma situação sem precedentes, um fenômeno desconhecido ou um evento incomum. Esta nova natureza do objeto sugere que a informação a respeito deste seja limitada, incompleta ou espalhada amplamente por todos os diferentes grupos sociais envolvidos com o surgimento deste objeto (RATEAU *et al.*, 2012, p. 6).

Quando se aborda o objeto de representação deste estudo, o desenvolvimento musical nas escolas de período integral, percebe-se que existe uma distância entre a informação utilizada pelos educadores e a informação que visa atingir o objetivo, gerando incerteza e ambiguidade e favorecendo “[...] o aparecimento de um processo de reconstrução social” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 125).

O segundo fenômeno é a pressão à inferência, que se manifesta quando os educadores utilizam as suas informações sobre o objeto como instrumento de orientação, gerando uma pressão para “[...] desenvolver condutas e discursos coerentes sobre um objeto insuficientemente conhecido” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 125).

Este novo objeto desperta preocupação e vigilância ou perturba o curso normal das coisas. Assim motiva uma intensa atividade para compreendê-lo, controlá-lo ou mesmo defender-se dele e causa uma multiplicidade de debates e de comunicação interpessoal de massa (RATEAU *et al.*, 2012, p. 6).

A focalização é o terceiro fenômeno, que representa uma posição específica dos educadores sobre o desenvolvimento musical e determina sua relevância e o interesse do grupo pelo objeto:

Como resultado, informações, crenças, hipóteses ou especulações são partilhadas, gerando o aparecimento de posições majoritárias em grupos sociais diferentes. Este surgimento é facilitado pelo fato de que os indivíduos lidam com informações acerca de objeto ou da situação seletivamente, enfocando em aspectos particulares conforme suas expectativas e as orientações do grupo (RATEAU *et al.*, 2012, p. 6-7).

O aprofundamento desses critérios estabelecidos por Moscovici foi realizado por Moliner (1993, 1996), que determinou cinco questões com o objetivo de desenvolver as condições para que o objeto de estudo seja de fato um objeto de representação: 1. Quais objetos de representação? 2. Para quais grupos? 3. Com quais compromissos em jogo? 4. Com relação a quem? 5. Representação ou ideologia?

A primeira questão envolve definição dos objetos de representação que podem aparecer de diferentes formas na sociedade, pois são *polimorfos*. No presente estudo, o desenvolvimento musical é apresentado nas escolas de período integral, podendo também estar presente em outros ramos musicais, como em conservatórios, faculdades, no ensino particular, em grupos musicais, como orquestras, bandas, entre outras possibilidades musicais.

A segunda questão supõe a existência de um grupo de representação que se comunica regularmente e que interage com o objeto de representação (MOLINER, 1993). Os educadores musicais compartilham experiências no seu dia a dia. Existe a relação de direitos, deveres e obrigações ligados às suas atribuições na instituição, e eles estão intimamente envolvidos com o objeto de representação por meio de apresentações artísticas e de resultados, o que configura uma relação estrutural e leva à “[...] formação de conteúdos representacionais diversos a partir de processos inicialmente estruturados” (CHAMON; CHAMON, 2007).

A terceira questão busca descobrir em quais compromissos em jogo os processos representacionais estão dispostos em situação de pressão à inferência. Segundo Chamon e Chamon (2007), existem dois compromissos: o da identidade e o da coesão social. O compromisso da identidade é “[...] determinado em função do lugar que ocupa o objeto dentro do grupo social: é porque o objeto existe que o grupo sobrevive” e o compromisso da coesão social, no qual se busca “[...] integrar um objeto novo e conflitante no quadro conceitual preexistente” (*Idem*, p.127). O desenvolvimento musical nas escolas de período integral ocupa uma posição de destaque frente aos desafios de ensinar os alunos a tocarem os instrumentos musicais, a agenda de apresentações artísticas em eventos comemorativos, entre outros

resultados pertinentes a uma política pública envolvendo o ensino musical. Há, portanto, um compromisso identitário com o objeto. A coesão social é caracterizada pela disposição em aprimorar os resultados e condições de trabalho dos educadores por meio de formação e novos materiais voltados à educação musical nas escolas de período integral.

Na quarta questão colocam-se as “[...] relações que o grupo exerce com o outro (um outro coletivo). A identidade individual/de grupo diante dos outros se faz pela própria atividade” (CHAMON; CHAMON, p. 128). Neste estudo, discorre-se sobre a compreensão da aula de música pela sociedade de entorno – professores, gestores, pais e comunidade –, atribuindo-se identidade ao grupo de educadores musicais.

A quinta e última questão aborda a delimitação do que é representação ou ideologia. Segundo (MOLINER, 1993, p. 12), “[...] um sistema ortodoxo, impede, em nossa opinião, o aparecimento do processo representacional, opondo-se particularmente à dispersão da informação”. Para o desenvolvimento musical nas escolas de período integral, embora existam vários tratados de educação musical, é na atitude diante de um novo ambiente para ensinar música que os educadores geram representações.

Neste subitem foram abordados os fenômenos necessários para a identificação das RS, e no próximo demonstra-se como o seu conteúdo é organizado, assim como os processos de objetivação e ancoragem, nos quais esses fenômenos são desenvolvidos.

2.1.5 Conteúdos e Processos

Duas grandes orientações são propostas por Jodelet (1989a) para o estudo das RS: o campo estruturado e o núcleo estruturante:

A primeira linha de análise remete à corrente teórica iniciada por Moscovici (1976) e os trabalhos desenvolvidos na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS – *École de Hautes em Sciences Sociales*), em Paris; a segunda relaciona-se aos trabalhos de Jean-Claude Abric (ABRIC, 1994) e do grupo de pesquisadores da Universidade de *Provence*, em *Aix-en-Provence*, França (CHAMON, 2014, p. 115).

Segundo Sá (1998), entre as orientações encontram-se mais convergências do que distanciamentos. Escolheu-se seguir o paradigma moscoviciano, na perspectiva do campo estruturado em função dos objetivos e das necessidades do presente estudo: buscar os elementos que constituem a RS a partir de informações, crenças, valores, opiniões, do grupo e os princípios organizadores que estruturam e dão coerência ao campo de representação.

Chamon e Chamon (2007) apontam que a ligação entre o sistema cognitivo e a regulação social (metassistema de regulação) compreende o estudo das RS e guia as práticas dos indivíduos. Assim, são considerados dois sistemas:

[...] um que realiza associações, inclusões, discriminações, deduções, isto é, o sistema operatório, e um outro que controla, verifica, seleciona por meio de regras lógicas ou não; trata-se de uma espécie de metassistema que retrabalha a matéria produzida pelo primeiro (MOSCOVICI, 1976, p. 254).

A organização dos conteúdos que compõem a representação é constituída por três dimensões: informação, campo de representação e atitude. A primeira dimensão, denominada informação, compreende a quantidade e a qualidade da informação que os educadores dispõem sobre o desenvolvimento musical nas escolas de período integral, e indica dois fenômenos de representação: a dispersão da informação e a focalização. A segunda dimensão, o campo de representação, aborda as opiniões, crenças, valores, pressupondo “[...] um conjunto estruturado, uma coerência interna dos elementos recolhidos” (CHAMON; CHAMON, 2007, p.133). A terceira dimensão, aponta o posicionamento afetivo dos educadores musicais com relação ao objeto, a atitude:

[...] em função da pressão à inferência (terceiro aspecto que, juntamente com a dispersão da informação e a focalização, caracteriza um objeto de representação social) pode existir mesmo em condições de ausência ou quase ausência das duas outras dimensões: ela constitui uma primeira tomada de posição (de caráter afetivo) com relação ao objeto (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 133).

Definida a teoria do campo estruturado como base para a organização dos conteúdos representacionais em suas três dimensões (informação, campo de representação e atitude), conclui-se esta breve apresentação dos principais aspectos da abordagem estruturante. O próximo passo enfatiza os processos pelos quais se constroem as RS, a objetivação e ancoragem.

A objetivação e a ancoragem são processos interdependentes e ocorrem ao mesmo tempo (MOSCOVICI, 2010). Estes processos, que levam à emergência das estruturas da RS, “[...] explicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e a maneira como essa representação transforma o social” (JODELET, 1992, p. 367 *apud* CHAMON, 2006, p. 22). No processo de objetivação, o desconhecido torna-se familiar, “[...] torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis” (CHAMON; CHAMON, 2007 p. 134).

Nesta pesquisa, as etapas do processo de objetivação referem a maneira como o desenvolvimento musical nas escolas de período integral, por meio da comunicação acerca dele,

será simplificado, imaginado e diagramado. Substituem, na primeira etapa, o conceito pelo percepto, o objeto pela sua imagem, e na segunda etapa e na última, tem-se a “[...] imagem transformando-se no objeto e não em sua representação” (CHAMON; CHAMON, 2007 p. 134).

Essas etapas do processo de objetivação são definidas, segundo Vala (2000), em: construção seletiva, esquematização e naturalização.

Na construção seletiva, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, Trata-se de uma espécie de triagem em função de critérios culturais e normativos que permite a formação de um todo relativamente coerente (CHAMON; CHAMON, 2007). No desenvolvimento musical nas escolas de período integral a informação não é ponderada da mesma forma por educadores voltados ao ensino musical individual como, por exemplo, em conservatórios que visam outros critérios e aspectos musicais. Assim, “[...] se certos elementos são esquecidos outros são desenvolvidos, majorados e tornados nucleares na nova mensagem” (VALA; MONTEIRO, 2002, p.466).

Na segunda etapa da objetivação ocorre a organização dos elementos entre si, estabelecendo-se um padrão de relações estruturadas, nas quais “[...] uma estrutura imagética representará uma estrutura conceitual” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 134); A partir dessa esquematização seletiva e concreta o objeto é visualizado de maneira coerente e, ao penetrar no corpo social, por meio da comunicação, é naturalizado, caracterizando-se assim a terceira etapa da objetivação, a naturalização. Dessa forma, a representação adquire o status de “óbvio”: “[...] uma teoria independente do objeto que servirá como base para julgamentos e comportamentos orientados em direção dele” (RATEAU *et al.*, 2012, p.7).

A ancoragem acontece quando o novo se torna familiar: “[...] sua função é de realizar a integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento preexistente” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 135), completando o processo de objetivação, pois corresponde “[...] à maneira como que um objeto encontra seu lugar num sistema de pensamento individual ou grupal preexistente” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 7).

[...] a ancoragem que intervêm de duas maneiras na formação das representações, assegurando sua incorporação no social. De um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto em uma rede de significações que permite situá-las face aos valores sociais e dar-lhes coerência. [...] Do outro lado, a ancoragem serve de instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para interpretação e gestão do ambiente, e então se situa em continuidade com a objetivação (JODELET, 2001, p. 18).

A ancoragem precede a objetivação e, por outro lado, situa-se na sua sequência, permitindo “[...] incorporar qualquer coisa que não conhecemos, ou conhecemos pouco, aproximando-a de qualquer coisa que já conhecemos” (FERNANDES, 2012, p. 41).

Dessa maneira pode-se dizer que “[...] o grupo exprime sua identidade por meio do sentido que ele atribui ao objeto de representação” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 135). Essa identidade do grupo de educadores musicais é percebida pelo processo de ancoragem.

Destacam-se três diferentes modalidades de ancoragem: psicológica, sociológica e psicossociológica:

A ancoragem do tipo psicológico é focalizada no envolvimento das crenças gerais e valores, tal como a crença num mundo justo e igualitário, organizando-se as âncoras em torno das representações das relações simbólicas de uns com os outros. [...] A ancoragem do tipo psicossociológico inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões hierárquicas dentro de um campo social. [...] A ancoragem do tipo sociológica centra-se no entrelaçamento das representações sociais, na forma como os indivíduos representam as posições ou relações entre os grupos sociais (DOISE; CLÉMENCE; LORENZI-GIOLDI, 1992, p. 189).

Os processos de objetivação e ancoragem são complementares. A ancoragem consiste em tornar conhecido o que é novo, o que assusta e reconforta o indivíduo, levando em consideração determinismos sociais e psicológicos, incorporando o conhecimento familiar. A objetivação visa à construção formal do conhecimento sem determinismos sociais e psicológicos em sua gênese, e a ancoragem dá significado à realidade criada pelo processo de objetivação (CHAMON; CHAMON, 2007).

Portanto, o conceito, seus universos, sua identificação, seu conteúdo e processo justificam a sua aplicação como base teórica deste estudo, pois permitem a identificação das relações entre conhecimentos individuais e sociais, na interdependência desses aspectos e na influência de seu comportamento.

No próximo subitem aborda-se o ensino musical.

2.2 O Ensino da Música

Entender que o valor da música e da educação musical sofrem modificações a cada período histórico mobiliza a necessidade de se refazer o percurso do pensamento em diferentes épocas, em busca dessas transformações.

Ver-se-á que, em cada época, os valores, a visão do mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça este fato para que se compreenda a problemática do ensino da música hoje, e, assim possam surgir soluções para ele (FONTERRADA, 2008, p. 25).

Desde a época da antiguidade acreditava-se que a música influenciava o humor e o espírito dos cidadãos, e por isso não poderia ser destinada somente aos artistas executantes; deveria tornar-se objeto de preocupação dos governantes. Na idade média, por meio de Pitágoras, estabeleceu-se o contato direto da música com a ciência, compartilhando o seu espaço com a aritmética, astronomia e a geometria. Teorias clareavam a aplicação das regras da ciência à música, levando ao fundamento filosófico e à justificativa teológica os costumes cristãos da época. No período renascentista, a criança passou a ser vista como “[...] um ser que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer” (FONTERRADA, 2008, p. 47). Nessa perspectiva, e com o objetivo de formar músicos para as igrejas italianas, foram criados os primeiros “conservatórios”, que na prática eram orfanatos destinados à educação musical de crianças e jovens. Acompanhava-se a tendência da época, de valorizar a responsabilidade com a formação humana, objetivando proporcionar uma formação competente e buscar critérios uniformes que não descaracterizassem a música cristã, católica ou protestante. Houve necessidade, então, de criar uma transmissão formal do conhecimento musical, pois a excelência da execução instrumental ou vocal era voltada para Deus, centro do Universo (FONTERRADA, 2008).

Esta organização de cunho religioso foi trazida ao Brasil pela família real em meados do século XIX, e o Padre José Maurício Nunes Garcia (1767 – 1830) assumiu o cargo de mestre da Capela Real. Além de institucionalizar novos espaços culturais com artistas europeus, o governo era pressionado pelos músicos brasileiros da época, que alegavam não existir políticas de incentivo à práticas e formação musical, pois somente pessoas abastadas teriam condições de pagar os mestres (europeus) para aprender a tocar um instrumento. Após sete anos de luta, em 1848 o Imperial Conservatório de Música foi inaugurado, trazendo os métodos do Conservatório de Paris, nos quais o cunho religioso cede espaço ao modelo laico. Esse modelo, voltado para a preparação de instrumentistas, era insuficiente na formação básica. O governo proporcionava intercâmbios, nos quais os músicos brasileiros estudavam na Europa e, posteriormente assumiam cargos docentes no conservatório. Dessa forma, caracteriza-se o modelo conservatorial no País (JARDIM, 2009).

A partir da década de 1930, algumas propostas tentaram renovar esse modelo dominado pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e

Lourenço Filho, em 1932, inspirados em John Dewey, elaboram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, preconizando que “[...] o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais a vontade imposta do educador” (LEME, 2005, p. 167).

Com base nos princípios do manifesto de 1932, Mario de Andrade e Sá Pereira, em consonância com o governo Vargas, propuseram a reforma curricular no Instituto Nacional da Universidade do Brasil e a construção de uma música erudita brasileira, com intenção nacionalista, fundindo elementos da cultura popular à estética da música moderna. Na época, Heitor Villa-Lobos implementou nacionalmente o Canto Orfeônico como disciplina obrigatória das escolas públicas do país (JARDIM, 2009).

Nesse período, algumas organizações emergiram. Freixedas (2015) aponta a importância do Grupo Música Viva, criado em 1944 pelo músico, educador e compositor Hans-Joachim Koellreuter. O grupo assumia uma posição radical em defesa da música contemporânea, por meio de pesquisas de novas formas, e enfatizava a necessidade de desenvolvimento humano da educação musical. Um trecho extraído do III manifesto (1946) desse grupo retrata esta posição: “[...] acredita-se na função socializadora da música, que é de unir os homens, humanizando-os e universalizando-os” (KATER, 2001, p. 65, *apud* FREIXEDAS, 2005, p. 32).

Apesar de todas as mudanças, Jardim (2009) aponta que, na prática, poucas alterações ocorreram, pois, como a maioria dos músicos educadores teve esse modelo conservatorial em seus processos de formação, passaram a reproduzi-lo, “[...] perpetuando os procedimentos de ensino técnico e de formação profissional, iniciando crianças e jovens diretamente no ensino instrumental e complementando esta formação em classes de teoria musical” (FREIXEDAS, 2005, p. 32).

Por outro lado, é possível entender esse processo de construção do ensino da música nas escolas como política pública nacional por meio de uma série de documentos e ações resultantes da luta pela inserção da música nas escolas. Entre avanços e retrocessos, havia desconhecimento entre as orientações legais e a prática educacional, o que constituía um desafio a ser superado. Para entender esse processo, apresentam-se aqui nove marcos legais, segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013):

Primeiro marco legal: de 1850 a 1889 o Decreto nº 1.331 (BRASIL, 1954), no Regime Imperial, apresenta as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música nas escolas. Restrito ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), ganha ressonância em outros centros educacionais do Brasil.

Segundo marco legal: de 1890 a 1929, o Decreto nº 981 (BRASIL, 1890) apresenta as primeiras aspirações para a música na escola do Brasil republicano, A legislação nacional dos anos seguintes não abrange qualquer definição sistemática para o ensino de música na escola, mas diversas localidades incorporam propostas de ensino de Música e de prática musical no contexto escolar.

Terceiro marco legal: de 1930 a 1960 o canto orfeônico conquista espaço significativo nas escolas brasileiras, sobretudo com base na proposta de Villa-Lobos. Essa prática alcança legitimidade nacional a partir dos decretos nº 19.890 (BRASIL, 1931), nº 24.794 (BRASIL, 1934) e nº 4.993 (BRASIL, 1942).

Quarto marco legal: de 1961 a 1970, a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que trouxe novas definições para a educação nacional, não deu qualquer ênfase à proposta do canto orfeônico na escola. Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, nessa LDB não há referência ao ensino de música.

Quinto marco legal: de 1971 a 1980, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) trouxe para a legislação nacional a definição da “Educação Artística” como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus. Assim, com a Educação Artística consolidou-se o ensino polivalente das artes, enfraquecendo a presença da música como componente curricular na escola. Em 1973 foram aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 (BRASIL, 1973) e a Resolução CFE nº 23/73 (BRASIL, 1973), que regulamentam o curso de licenciatura em Educação Artística. O Parecer CFE nº 540/77 (BRASIL, 1977) faz menção às formas do ensino de música anteriores à Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), limitado ao espaço da teoria musical ou do canto coral.

Sexto marco legal: de 1981 a 1990, o surgimento da pós-graduação em música no Brasil fortaleceu a pesquisa em educação musical, gerando estudos pioneiros sobre o ensino de música na escola brasileira e apontando a inadequação do ensino polivalente.

Sétimo marco legal: de 1991 a 2000, é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que contribuiu para discussões e ações sobre o ensino de Música na escola. Em 1996, o ensino de Arte é fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Desde 1998, as especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Oitavo marco legal: de 2001 a 2013, a Resolução CNE/CES nº 2/2004 (BRASIL, 2004), com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003 (BRASIL, 2003), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em música. A campanha “Quero Educação Musical na Escola”, levada a efeito entre 2006 e 2008, mobilizou o poder público e

a sociedade civil em prol da aprovação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Em 2009, a campanha ganhou página nas redes sociais. O debate e a busca de estratégias para o cumprimento da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) ganhou força em todo o país. A Câmara de Educação Básica pronunciou-se sobre a matéria por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2008 (BRASIL, 2008). Em 2011, a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu reunião com especialistas da área da música para discutir o ensino de Arte e de Música nas escolas. Dessa reunião resultou um documento com subsídios ao CNE para definição dessas diretrizes. A aprovação do parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) e o Projeto de Resolução homologado pelo Ministério da Educação, em 5 de maio de 2016, foi uma grande conquista para a educação musical brasileira, pois constituem posicionamento oficial a respeito das obrigações a serem cumpridas pelos diversos setores e orientam a aplicação da lei.

Nono marco legal: no ano de 2016 foi aprovada a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016), que alterou o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996, com relação ao ensino da arte (parágrafo 2º): “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Essa nova lei substituiu a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), acrescentando as linguagens artes visuais, dança e o teatro ao currículo escolar. Dessa forma, é possível podermos dizer que a luta pela inserção da música nas escolas auxiliou o reconhecimento das outras linguagens artísticas.

Esse descompasso entre as orientações legais e a prática, indica a dificuldade das escolas em adotar propostas efetivas para o ensino da música. Duas gerações de educadores musicais inovaram em suas abordagens e propostas, denominadas de métodos ativos e criativos (ver subitem 2.2.1).

2.2.1 Métodos Ativos e Métodos Criativos em Educação Musical

No século XX surge uma série de músicos comprometidos com o ensino musical nas escolas. Suas propostas são fundamentadas em ideias psicopedagógicas e construtivistas, denominadas métodos ativos. Influenciados pelo movimento “Escola Nova”, em que o foco era o aluno, esses educadores priorizaram a vivência musical, por meio do movimento, do canto, da expressão e da criação. Algumas dessas propostas foram trazidas ao Brasil nos anos 1950 e 1960 (FONTERRADA, 2008).

É necessário situar a elaboração desses métodos nos períodos da modernidade e da pós-modernidade. No início da implantação dos conservatórios no país, o ensino musical era voltado para o individual, e o objetivo era atingir níveis virtuosísticos na execução instrumental de um

“ser superior”. Era a busca pelo aluno superdotado, o prodígio. As características desse período estão na modernidade:

A modernidade definia-se pela superação crítica da tradição metafísico-religiosa e pela vontade positiva de emancipação e de auto afirmação do homem, através do controle racional da natureza e da liberdade (LOPARIC, 1994, p. 11).

As inovações das produções musicais realizadas em meados da década de 1950, foram trazidas pelos compositores Pierre Schaeffer (1901-1995), Herbert Eimert (1897-1974) e Karlheinz Stockhausen (1928-2007), por meio da música eletrônica, na qual era realizada a exploração exaustiva da matéria sonora com novos grafismos, objetos sonoros, uso não convencional de instrumentos tradicionais, além da composição e da improvisação (GAINZA, 1988). Essas inovações influenciaram os educadores musicais da época e definiram a necessidade de ampliar suas perspectivas pedagógicas num novo pensamento:

O pensamento pós-moderno costuma definir-se por oposição a esse projeto de emancipação pela racionalização. É preciso, entretanto, prestar atenção na natureza dessa oposição. No lugar do saber sistemático, acentua-se o pluralismo dos saberes; no da lei universal; a heterogeneidade das regras (LOPARIC, 1994, p. 12).

Esse novo pensamento influenciado pelo movimento “Escola Nova” vai ao encontro das necessidades da época. Devido ao aumento da população nos grandes centros urbanos, o ensino musical individual passou a ser estruturalmente inviável. Era necessário atender os alunos de forma coletiva, com acesso universal à música de fato, além de valorizar a formação inicial, pois não era realizado processo seletivo, como nos conservatórios.

Nesse novo cenário, segundo Fonterrada (2008), a pedagogia musical focalizou principalmente a necessidade dos alunos, priorizando a vivência musical, por meio do movimento, do canto, além da expressão e da criação. Suas abordagens, denominadas de métodos ativos, faziam a transição do período moderno ao pós-moderno, e seus principais educadores, chamados da primeira geração, foram: Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Zoltán Kodály (1882-1967) e Shinichi Suzuki (1898-1998).

Edgar Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), músico e pedagogo suíço, utilizou os movimentos corporais como elemento essencial no ensino da música, com o sistema denominado *Eurhythmics*, em que para cada som existia um movimento corporal que o representasse.

O sistema Dalcroze parte de ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao

mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua interação como o homem, uma unidade (FONTERRADA, 2008, p. 132).

Edgar Willems (1882-1967), professor e pedagogo belga, também aliava o movimento corporal à música, enfatizando o uso de canções e exercícios para o desenvolvimento auditivo; A vivência musical era prioridade, e posteriormente, o ensino teórico.

É normal que o trabalho com intervalos seja confrontado com o do solfejo, em que o nome das notas desempenha um papel preponderante. Podemos, entretanto, antes de utilizar os nomes das notas, despertar a sensibilidade do aluno, pedindo-lhe para apreciar os diferentes intervalos em termos qualitativos: “bom e mau”, “incisivo e suave” etc. A avaliação da consonância e da dissonância também pode ser utilizada pouco a pouco (WILLEMS, 1984, p. 135 *apud* FONTERRADA 2008, p. 145-146).

Carl Orff (1895-1982), compositor e educador alemão, considerava o corpo o primeiro instrumento a ser praticado. Num clima afetivo, aliava o cantar, o dançar e o tocar, além da improvisação e da composição como elementos essenciais.

Para Orff, o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia e, em sua proposta pedagógica, deveria provir do movimento, enquanto a melodia nasceria dos ritmos da fala. [...] para que o desenvolvimento musical das crianças ocorresse de forma profunda e significativa, elas deveriam percorrer os mesmos passos traçados pela espécie humana no desenvolvimento das próprias competências musicais. Os ritmos e as pequenas melodias que propunha eram simples e facilmente assimiláveis pelas crianças. Partia de cantilenas, rimas e parlendas, assim como dos mais diversos jogos infantis que faziam parte do vocabulário infantil. (FONTERRADA, 2008, p. 161).

Zoltán Kodály (1882-1967), compositor, etnomusicólogo e educador húngaro, sistematizou o ensino musical.

A meta de Kodály era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer. Na proposta, pensada para uma larga aplicação do método em todas as escolas do país, ele pretendia educar o público para a música de concerto. O grande interesse de Kodály era proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos pela prática musical (FONTERRADA, 2008, p. 155).

Nas escolas regulares da Hungria, as propostas eram voltadas ao uso de canções tradicionais e populares, por meio de canto aliado a jogos e movimentos corporais.

Shinichi Suzuki (1898-1998), violinista japonês, que criou um método para o ensino coletivo de violino, acreditava que o aprendizado deve ser o mais natural possível, como a fala humana. O foco era adquirir as habilidades instrumentais por meio da memorização e da repetição, destacando o apoio familiar no aprendizado.

Como?! Todas as crianças japonesas falam japonês! Esse pensamento foi para mim como um relâmpago numa noite escura. [...] se elas falam tão fácil e fluentemente o japonês, deve haver algum segredo no seu aprendizado. Realmente, todas as crianças do mundo são educadas por um método perfeito: por sua língua materna (SUZUKI, 1994, p. 12 *apud* FONTERRADA 2008, p. 167).

Os métodos criativos trazidos pelos chamados educadores da segunda geração surgiram sob influência dos músicos de vanguarda e da Pós-Modernidade, que mudaram o modo de pensar da pedagogia musical, ampliando suas perspectivas, principalmente no campo da criatividade. Dentre esses músicos destacam-se George Self (1921-1967), John Paynter (1936-2010), Murray Schafer (1933-) e Boris Porena (1927-).

George Self (1921-1967) foi músico e professor de escolas regulares inglesas. Propôs uma notação musical simplificada para alunos iniciantes, adequada às novas sonoridades. Acreditava na ampliação das experiências sonoras nas quais o ensino voltado somente à música do passado limitava a criatividade do aluno, pois conduzia ao que ele chamou de “adestramento musical dos alunos”, levando-os a reproduzir padrões estabelecidos pelos compositores por meio de habilidades técnicas e leitura de partituras.

George Self utiliza-se de um grande número de instrumentos musicais, particularmente os de percussão, de altura determinada e indeterminada, em virtude da maior facilidade de manuseio pelos alunos, em comparação com outros instrumentos. Ele dá grande importância, também, à utilização de instrumentos artesanais. A ênfase no ensino da música está colocada na exploração dos meios de produção sonora e na criação de atividades não convencionais que, segundo ele, são mais adequadas à sala de aula do que o ensino tradicional de música. (FONTERRADA, 2008, p. 181)

John Paynter (1936-2010) foi músico e professor em escolas regulares da Inglaterra, e posteriormente docente da Universidade York. Suas propostas eram ligadas a escuta, exploração de materiais e estruturação de ideias musicais por meio de propostas criativas: “[...] o que se busca é a liberdade e não a anarquia” (PAYNTER, 1972, p. 17). Suas propostas refletiam a ideia de que a visão do mundo de uma determinada época influencia o fazer artístico.

Para Paynter, o século XX assistiu a um aumento da responsabilidade individual e uma diminuição do autoritarismo e, desse modo, pôs à prova dogmas e situações eternizadas. Segundo ele, a grande marca do século foi a valorização da experiência individual e de escolas estéticas baseadas na experiência do sujeito, e não na manutenção das tradições (FONTERRADA, 2008, p. 185).

Murray Schafer (1933-) é músico e educador canadense. Dentre suas propostas, que buscam o papel da música na vida humana por meio do desenvolvimento da escuta e da criação musical, destacam-se a identificação de paisagens sonoras e a pouca importância dada ao ensino da teoria musical.

[...] o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora do que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonora. (FONTERRADA, 2008, p. 195)

Boris Porena (1927-), compositor e educador musical, é responsável pela formação de pedagogos musicais que atualmente respondem pela educação musical italiana em vários níveis.

Para o autor, o professor é a chave para aplicação de suas ideias, pois as propostas exigem dele uma constante atitude criativa, e os textos, mediação. [...] A ideia de mediação defendida por Porena aponta para a necessidade de formação específica do professor de música, só assim, capaz de assumir a responsabilidade a ele conferida por Porena: a de co-autor, capaz de responder pela execução do projeto (FONTERRADA, 2008, p. 191 e 192).

Porena trabalha com vários materiais, como flauta doce, voz, pequenos instrumentos de percussão, orquestras, gravadores e aparelhos de áudio. Valoriza a atitude lúdica independente da faixa etária com procedimentos baseados em jogos com regras, por meio de possibilidades abertas à vivência e experimentação.

Assim, abordaram-se os Métodos Ativos trazidos pelos educadores da primeira geração, priorizando a vivência musical dos alunos por meio do movimento, do canto, da expressão e da criação, para promoção de adequações à realidade do ensino coletivo de música. Os educadores da segunda geração, influenciados pelos compositores de vanguarda, ampliam as perspectivas educacionais, principalmente com relação à criatividade, com base nos chamados Métodos Criativos. Gainza (2002 p. 67, *apud* FREIXEDAS, 2015, p. 30) aponta uma terceira época, que

“[...] se caracteriza por uma tendência em reforçar a integração e autonomia dos processos criativos e conscientes de aprendizagem”. Pensar a música com potencial de influenciar integralmente a pessoa humana e destacar a autonomia dos processos de aprendizagem são os temas abordados no próximo subitem.

2.2.2 A Música e o Desenvolvimento Humano

A música, uma atividade complexa, requer capacidades físicas, mentais, sensíveis e emocionais, e ao mesmo tempo simples, pois é acessível a todos que querem experimentá-la, independentemente de idade ou de conhecimento formal. Em abril de 2011 foi realizado o “Encontro sobre o poder transformativo da música”, no Fórum Global de Salzburg (SALZBURG, 2011), quando se destacou a importância de cada época ao agregar novos valores à educação musical e da “[...] marcha para um novo movimento que trabalha no sentido de reintroduzir a música como um importante instrumento de formação e desenvolvimento humano” (FONTERRADA, 2012, p. 96).

Vemos que o efeito formativo das artes, associado tradicionalmente de maneira exclusiva ao seu valor estético, hoje se refere em primeira instância a potencialidade das atividades artísticas de influenciar integralmente a pessoa humana, não apenas nos aspectos sensoriais e afetivos, mas também em desenvolvimento intelectual e social (GAINZA, 2011, p. 12, tradução nossa).

Sabendo-se desse movimento de considerar a música como instrumento de formação e desenvolvimento humano, como trazer esse valor para as aulas? Um caminho proposto é entender a educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2009) e corrigir o desvio de considerá-la como uma atividade de lazer ou somente técnica instrumental.

A perspectiva histórico-cultural une o que a educação musical parece ter separado: a arte da música (enquanto estética) da educação. A teoria histórico-cultural une o estético ao educativo. (GONÇALVES, 2017, p. 246).

As experiências históricas, culturais (alheias) e individuais são fundamentais para o desenvolvimento musical, e favorecem os processos de criação e autonomia, pois:

[...] a experiência não se desvencilha da imaginação e criação musicais. Criação musical que não é fadada aos gênios. Todos somos criadores musicais porque igualmente todos somos seres musicais. Está é a regra e não a exceção! Nesse sentido a liberdade musical se torna, com base da

perspectiva histórico-cultural de Vigotski, condição *sine qua non* para o exercício da criação musical (GONÇALVES, 2017, p. 248).

Dessa forma, uma educação humanizadora permite que enxerguemos o ser humano em sua totalidade, considerando suas experiências em processos de criação e imaginação.

Essas mudanças seguem padrões das chamadas Modernidade e Pós-modernidade e afetam profundamente a maneira de conceber a educação e, especificamente, a educação musical. Dessa discussão, emerge nova postura diante da música, destacando-se seu papel no mundo de hoje, que se afasta da concepção exclusiva dessa arte como lazer e diversão e a vê como responsável pelo desenvolvimento humano e fomentadora da autonomia e liberdade (FONTERRADA, 2014, p. 18).

O processo de criação, para Vigotski (2009), é uma imposição da vida, uma necessidade que provém de uma inadaptação. Nada é criado somente pelo impulso interior. O meio social impõe limites que podem ser culturalmente superados, e sem a criação provavelmente não haveria desenvolvimento nem vida (GONÇALVES, 2017).

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, não poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VYGOSTKY, 2009, p. 40).

Esse tema envolvendo a criação está presente em várias abordagens musicais, e é defendido por vários educadores: “[...] o papel do professor exigirá mais do profissional, no sentido de que possa orientar os alunos, ensiná-los a aprender, não simplesmente repassar, reproduzir conhecimento” (WEICHSELBAUM, 2002, p. 58). O “[...] foco didático privilegia desenvolvimento do ser humano, a contínua construção do pensamento, através de um fazer musical abrangente, integrando a prática e a reflexão” (FREIXEDAS, 2015, p. 22).

Gainza (2002) ressalta a importância da autonomia dos processos criativos e conscientes de aprendizagem, no sentido de que o educador assuma a postura de aprender e se desenvolver com as experiências musicais de seus alunos e encontre a melhor estratégia, o melhor método para aquele momento. Assim, “[...] acredita-se na função socializadora da música, que é a de unir os homens, humanizando-os e universalizando-os” (KATER, 2001, p. 65).

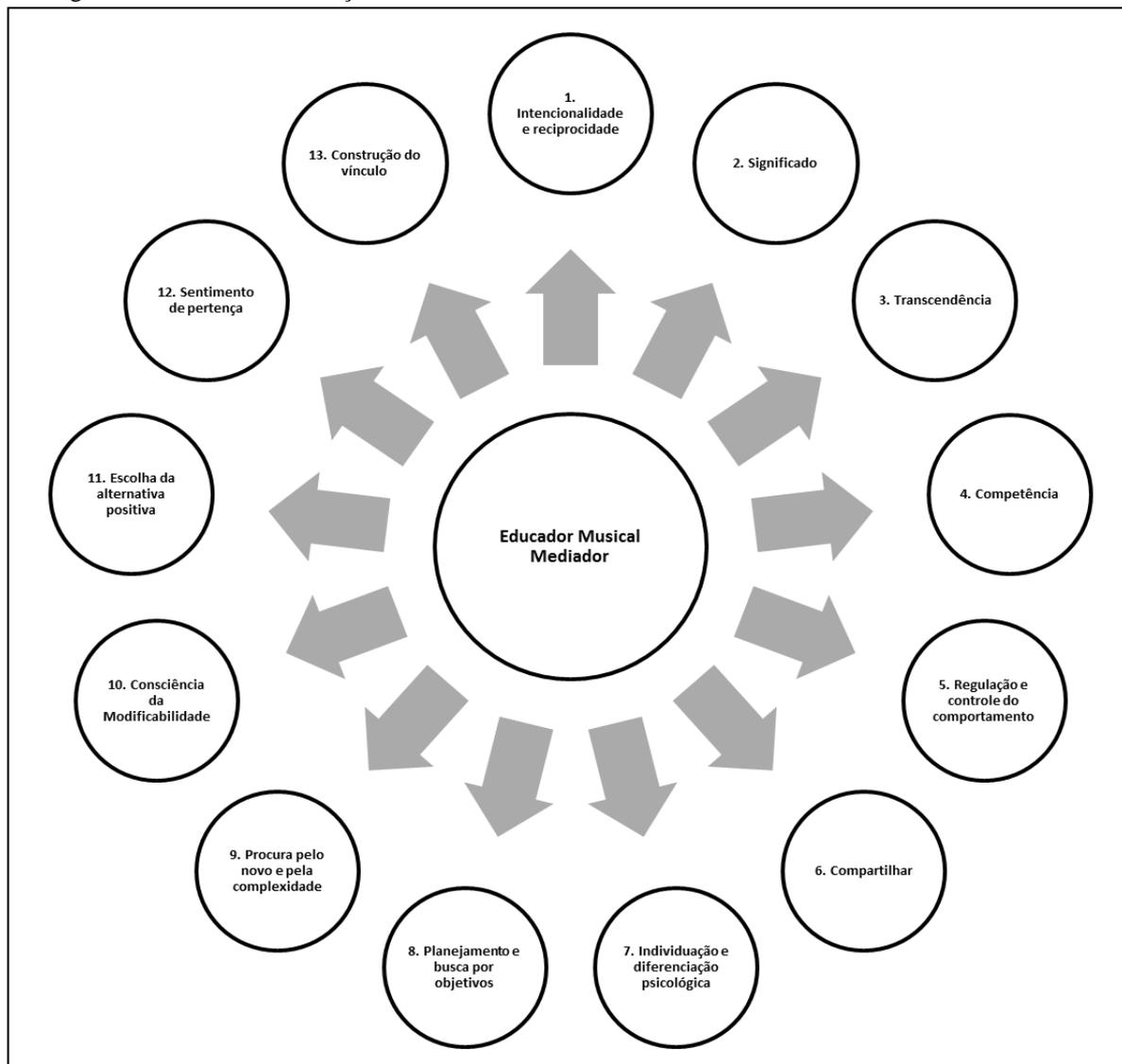
Os professores teriam a função de serem organizadores do meio social e isso propicia um ambiente educativo horizontalizado [...]. Cada espaço educativo, por sua singularidade, se constitui como um todo por meio das

trocas entre as vivências que as pessoas trazem consigo (VIGOTSKI, 2010a, p. 448).

É necessário que o educador musical assuma o papel de mediador, ajudando o aluno a “[...] interpretar os estímulos, atribuir sentidos para as experiências, construir conhecimento e desenvolver suas funções cognitivas” (ABED, 2014, p. 58). Este processo opõe-se a mera transmissão de conteúdos, valorizando a ação do educador por meio da mediação, na qual o aluno passa a ser um gerador de conhecimento e não um mero consumidor de informações (MEIER, GARCIA, 2007), a educação musical deve ir além do condicionamento de olhos e mãos, valorizando a autonomia, a criatividade e crítica do aluno.

Adiante são apresentados alguns critérios de mediação propostos na obra “Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygostky” (2007), de Meier e Garcia. São 13, os critérios que norteiam as ações do educador musical mediador (ver Figura 1).

Figura 1 - Critérios de mediação do educador musical



Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse fazer pedagógico vai ao encontro da sociedade pós-moderna, que clama por originalidade, flexibilidade e criatividade. A ela cabe resgatar o desenvolvimento humano, ampliando a criação de novos saberes e de novos caminhos (ABED, 2014), e desenvolver o pensamento complexo na educação do terceiro milênio.

Segundo Morin (2000a, p. 212):

[...] não é absolutamente um pensamento que elimina a certeza pela incerteza, que elimina a separação pela inseparabilidade, que elimina a lógica para permitir todas as transgressões. A caminhada consiste, ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre certezas e as incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. [...] Não se trata de se opor um holismo global e vazio ao reducionismo mutilante; trata-se de ligar as partes à totalidade.

No próximo quadro são abordados os aspectos de cada critério, segundo Meier e Garcia (2007):

Quadro 1 - Critérios de Mediação X Aspectos

Critério		Aspectos
1	Intencionalidade e Reciprocidade	Objetivos claros e ações concretas gerando reciprocidade e engajamento do aluno.
2	Significado	Explicar o sentido, permitir e instigar o aluno a compreender, a debater, problematizar e posicionar-se diante do conhecimento.
3	Transcendência	Ultrapassar o “aqui e agora” e voltar o olhar para outros contextos e saberes.
4	Competência	Consciência clara dos caminhos que levam ao desenvolvimento.
5	Regulação e controle do comportamento	Autocontrole com autonomia e responsabilidade sobre as próprias decisões e ações.
6	Compartilhar	Qualidade da participação nos grupos de convivência.
7	Indivuação e diferenciação psicológica	Desenvolver no aluno a consciência de ser único no mundo.
8	Planejamento e busca por objetivos	Análise das condições, recursos disponíveis, antecipação e levantamento de hipóteses.
9	Procura pelo novo e pela complexidade	Motivar os alunos e enfrentarem aquilo que ainda não conhecem e não dominam.
10	Consciência de modificabilidade	Refere-se a transformações que se incorporam aos sistemas internos.
11	Escolha pela alternativa positiva	Antecipar possibilidades de sucesso e incentivar alunos a alcançá-los.
12	Sentimento de pertença	Identificação com grupos de pertencimento.
13	Construção do vínculo	Desenvolver a confiança e respeito mútuo entre professor e aluno.

Fonte: Meier e Garcia (2007) adaptado pelo autor.

Neste caminho, percebe-se a mudança: de uma aula tradicional que se encerra numa simples exposição de conteúdos, sem garantia da apreensão do conhecimento por parte do aluno, para uma prática social complexa entre aluno e professor, por meio de um processo de ensinagem, como o conceitua Anastasiou (2002, p. 66):

[...] consideramos a ensinagem uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em sala de aula englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, num processo contratual e de parceria.

Para elaboração desse processo de ensinagem, consideram-se as singularidades existentes numa aula de música coletiva e a superação do *aprender*, que significa tomar conhecimento de, reter na memória mediante o estudo. Significa também observação ou experiência na direção do *apreender*: “[...] segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar

mentalmente, entender, compreender” (FERREIRA, 1999, p. 146), evitando que a simples transmissão da informação, na qual o professor é a fonte do saber, possa levar o aluno a adotar a estrutura do outro.

[...] mais do aprender, é preciso conscientizar, o que, em sua abordagem, implica em desenvolver simultaneamente a vivência e o processo intelectual. A conscientização se daria, então, pela efetiva interação com o fazer musical, pela apreensão que ocorre na conexão corpo/mente, prática e teoria, intuição e razão (BRITO, 2007, p. 64).

É necessário o uso de pedagogias abertas que, segundo Gainza (2010 p. 14), são “[...] mais humanas, flexíveis e abertas em que a *práxis* deve ser integrada: fazer-sentir-pensar. Esse processo ajuda na compreensão do que estamos fazendo”, levando a uma relação diferenciada entre professores, alunos e conhecimento.

Vários estudiosos tem prestado sua colaboração quanto a elementos que possibilitam uma diferenciada relação entre professores, alunos e conhecimento em sala de aula; em comum, a proposta de uma relação onde a visão da ciência se situe para além da visão da modernidade, que fragmenta as áreas, na direção de uma maior flexibilidade, mobilidade, complexidade, gerando possibilidade de mudanças, de revisões teóricas, de alterações dos quadros ou paradigmas existentes (ANASTASIOU, 2001, p. 66).

Ações conjuntas de professores e alunos na aula música devem ir além de “o que” e “como” ensinar. O processo de ensinagem possibilita o “pensar”, alargando as competências socioemocionais, em que objetivos como autonomia, autoestima, concentração, sociabilidade e cooperação são integrados de forma transversal à prática musical, conduzindo para uma aula de música rica em sua experiência estética, por meio de escolhas expressivas, criação de novas formas, variações de temas musicais além da interação entre os alunos e educadores nos ensaios e apresentações.

A definição de competência emocional está na “[...] demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam a emoção” (SAARNI, 1999, p. 57), além de ser “inseparável do contexto cultural” (SAARNI, 1999, p. 58).

Programas dedicados à educação socioemocional (BISQUERRA, 2000; GOLEMAN, 1997; VALLÉS, VALLÉS, 2000) abordam frequentemente os objetivos que seguem, agrupados em cinco categorias: autoconsciência emocional, gestão das emoções, controlar produtivamente as emoções, empatia e gerir relacionamentos (VALE, 2009).

Os aspectos pessoais, como respeito, tolerância, autodisciplina, reflexão, entre outros, são vivenciados concomitantemente com os conceitos musicais, por meio da criação e da improvisação, como defendia Koellreutter (1998, p. 43):

[...] desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e reflexão./

Neste subitem, apresentou-se um breve histórico do ensino musical, o surgimento de duas gerações de educadores por meios dos métodos ativos e criativos e, posteriormente uma nova época que surge com o uso de pedagogias abertas, enfatizando o desenvolvimento humano. Na sequência deste texto, abordam-se o modelo C(L)A(S)P e a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, como fundamento para a descrição do processo de ensinagem.

2.2.3 Modelo C(L)A(S)P e a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical

Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades por meio do Modelo C(L)A(S)P. Esse modelo enfatiza a centralidade da experiência musical ativa por meio das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (*skill acquisition*) - (S) - e estudos acadêmicos (*literature studies*) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S), que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. Reafirma Swanwick (1979, p. 46) que a “[...] experiência em um campo de C(L)A(S)P pode informar e iluminar outros campos”, por exemplo, as atividades de composição podem produzir efeitos positivos na performance instrumental, ou atividades de apreciação podem auxiliar nas composições e execuções, entre outros exemplos de integração das modalidades.

É preciso salientar ainda que o Modelo C(L)A(S)P não é um método de educação musical, nem um inventário de práticas pedagógicas. O modelo enfatiza a relação entre os seus elementos e carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, identificando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos (FRANÇA, 2002).

Considerando-se a importância dos métodos ativos e criativos e a necessidade de aplicá-los na realidade escolar de forma contextualizada, tem-se que o modelo C(L)A(S)P orienta a aplicação dos conteúdos facilitando o planejamento e avaliação do processo de ensinagem.

O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer (FONTERRADA, 2008, p. 108)

Esse modelo foi construído em três princípios: considerar a música como um discurso, considerar o discurso musical dos alunos e, por último, considerar a fluência do discurso do início ao fim.

Considerar a música como discurso trata-se de entender que “[...] a menor unidade musical significativa é a frase ou gesto, não um intervalo, tempo ou compasso” (SWANWICK, 2003, p. 57).

O segundo princípio considera o discurso musical dos alunos, ou seja, a aula “[...] por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical que chega a nossas instituições educacionais” (SWANWICK, 2003, p. 66).

Por fim o terceiro princípio aborda a fluência do início ao fim, afirmando que “[...] se a música é uma forma de discurso, então é análoga também, embora não idêntica, à linguagem” (SWANWICK, 2003, p. 68), além de se ter a consciência de “[...] que a música não é uma linguagem universal” (QUEIROZ, 2004, p. 104) na qual, por exemplo, um músico de congada e outro de orquestra ou jazzista têm processos distintos para adquirir fluência em seu discurso. Esta diversidade de discursos musicais deve ser explorada em sala de aula.

As modalidades de composição, apreciação e performance seriam metaforicamente como criar um discurso (compor), ouvir um discurso (apreciar) sabendo identificá-lo e executar um discurso (performance) sabendo interpretá-lo, tendo como “vocabulário”, ou seja a base, nas habilidades (*skill* - S) adquiridas, e sua contextualização (*literature studies* - L). A partir

dessa estrutura é possível organizar as atividades realizadas em aula, dando voz aos alunos, e buscar indicadores da compreensão musical.

Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. Cada uma delas envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais. A abordagem integrada dessas modalidades representa hoje uma forte corrente da teoria e da prática da educação musical: para que sejam educadas musicalmente, as crianças devem ser introduzidas nesses métodos, procedimentos e técnicas fundamentais do fazer musical (PLUMMERIDGE 1991, p. 47, *apud* FRANÇA, SWANWICK, 2002, p. 8).

Acredita-se que uma educação musical abrangente deve incluir essas possibilidades de engajamento com música. Entende-se que essa forma de educação musical tem natureza e objetivos diferentes do ensino musical especializado, no qual geralmente a performance instrumental é vista como a referência de realização musical. Embora legítimo e necessário, esse pode não ser o formato de educação musical mais adequado a todas as crianças. Concorda-se com Reimer (1996), que “[...] há muito mais para se ganhar em termos de compreensão musical, aprendizado, experiência, valor, satisfação, crescimento, prazer e significado musical do que a performance sozinha pode oferecer” (p. 75).

Em sua observação cuidadosa das composições dos alunos, Loane (1984b) aponta que o significado e a expressividade em suas criações podem ser bem mais profundos e complexos do que parecem em uma análise superficial:

[...] os alunos criaram um tipo de símbolo ou metáfora de uma forma imaginada de experienciar a consciência e, ao compartilhar esse *insight* com os ouvintes, eles geraram algum tipo de significado, algum tipo de comunicação (LOANE, 1984b, p. 207).

Há uma longa tradição do ensino especializado de música voltado de forma mais acentuada para o desenvolvimento instrumental, que, embora legítimo e necessário, atinge grupos diminutos. Por isso, a educação musical deve ser universal - tanto quanto as ciências e a matemática - porque é parte essencial da formação humana (FRANÇA, 2001).

Para tanto, é crucial que as crianças tenham um ambiente estimulante, no qual possam experimentar com confiança e liberdade instrumentos e objetos, bem como suas próprias vozes. A educação musical deve preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula. As crianças são geralmente fascinadas pelos sons e, quando lhes é dada oportunidade, são introduzidas no caminho da criação por si mesmas (MILLS, 1991).

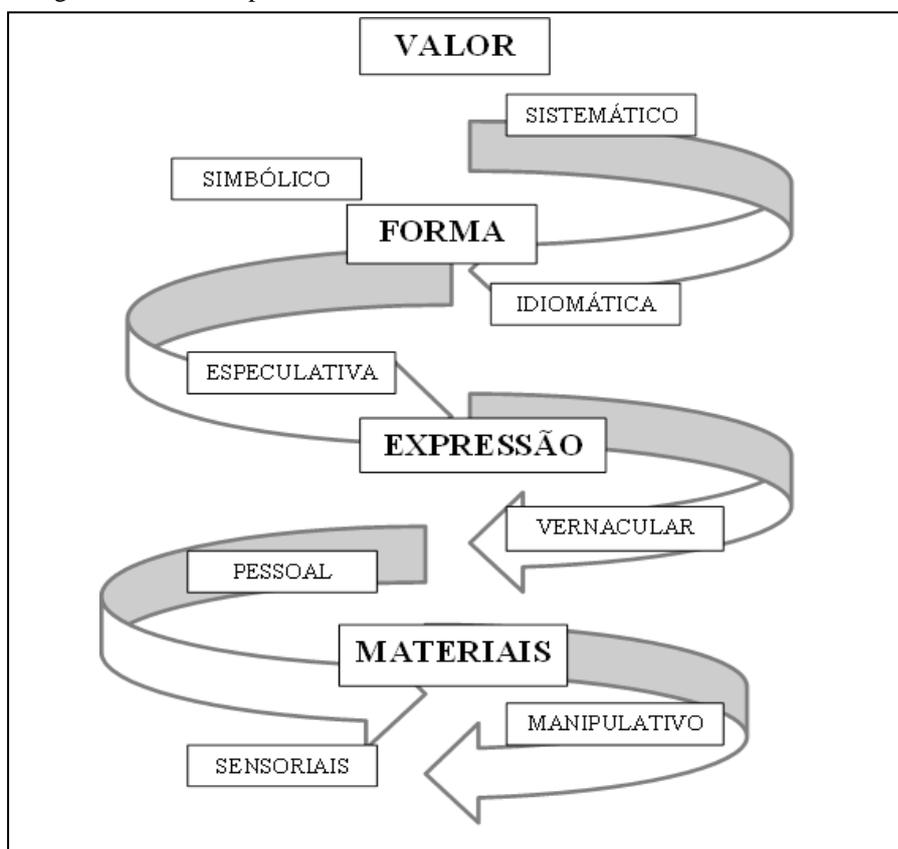
Com o modelo C(L)A(S)P ficou claro que há três modalidades principais: a composição, a apreciação e a performance, para as quais as habilidades (S) e a literatura (L) são base. Na

sequência, aborda-se como essas modalidades podem resultar em indicadores da compreensão musical por meio da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

Swanwick, Professor Emérito da University of London, e June Tillman elaboraram o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (1979), a partir da análise de composições instrumentais e vocais de crianças de três a onze anos de idade provenientes de diferentes grupos étnicos e culturais, em uma escola regular inglesa. Essas crianças participavam de aulas de música semanalmente, em grupo ou individualmente. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de mais de 4 anos, abrangendo 745 composições de 48 alunos. Foi realizado um estudo transversal das músicas criadas por crianças de diferentes idades, e em alguns casos, obtiveram-se dados longitudinais (SWANWICK, 1994).

Em 1988, Swanwick ampliou a base do Modelo, renomeando-o como Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Acredita-se que seja a contribuição mais expressiva sobre o desenvolvimento cognitivo-musical encontrada na literatura - como também defendem Andrade (2003), Beineke (2003) e Santos (2003), Fernandes (2000) e Del Ben (1997), entre outros. Na figura 2, apresenta-se o diagrama da teoria.

Figura 2 - Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical



Fonte: SWANWICK (1988), tradução do autor.

A Teoria Espiral não se baseia em testes artificiais, mas em uma análise qualitativa da natureza do fazer musical da criança. Também não é um modelo de habilidades musicais, discriminação de altura ou de notas. A teoria descreve os elementos da experiência musical, contemplando o que todas as atividades musicais têm em comum: a articulação dos elementos do discurso musical: materiais, caráter expressivo, forma e a possibilidade de valor como sistema simbólico. (FRANÇA; SILVA, 1998, p. 113).

Cada um dos quatro estágios de desenvolvimento (materiais, expressão, forma e valor), conforme Figura 1, apresentam duas fases. Num movimento espiral, as etapas do desenvolvimento musical são repetidas por meio de experiências egocêntricas dos alunos (assimilações) e adaptações ao social (acomodações). A seguir são apresentadas as características de cada estágio, segundo Swanwick (1988):

No primeiro estágio, denominado “Materiais”, o aluno consegue focalizar o som e tem prazer em manipulá-lo. Neste estágio, a primeira fase sensorial tem como característica a pulsação irregular. O aluno explora e experimenta os instrumentos e sons vocais, e a organização sonora é espontânea. Com a segunda fase manipulativa ocorre a possibilidade de controle do instrumento e há pulsação regular e interação musical com os colegas.

No segundo estágio, denominado “Expressão” o aluno consegue, por meio da música, expressar seus sentimentos, estados de ânimo e movimentos. Neste estágio a primeira fase, chamada pessoal, corresponde ao início de explorações de mudanças de andamentos e dinâmica em frases elementares, conforme desejo do aluno. Na segunda fase, vernacular, o aluno é influenciado a executar padrões rítmicos e organizações na métrica, adaptando concepções externas ao seu discurso expressivo.

No terceiro estágio, denominado “Forma”, surge a consciência das relações estruturais do discurso musical. A primeira fase, especulativa, tem como característica a busca pela coerência estrutural e dos contrastes musicais. Na segunda fase, idiomática, por meio de um controle técnico maior o aluno é capaz de produzir o discurso musical com suas características históricas.

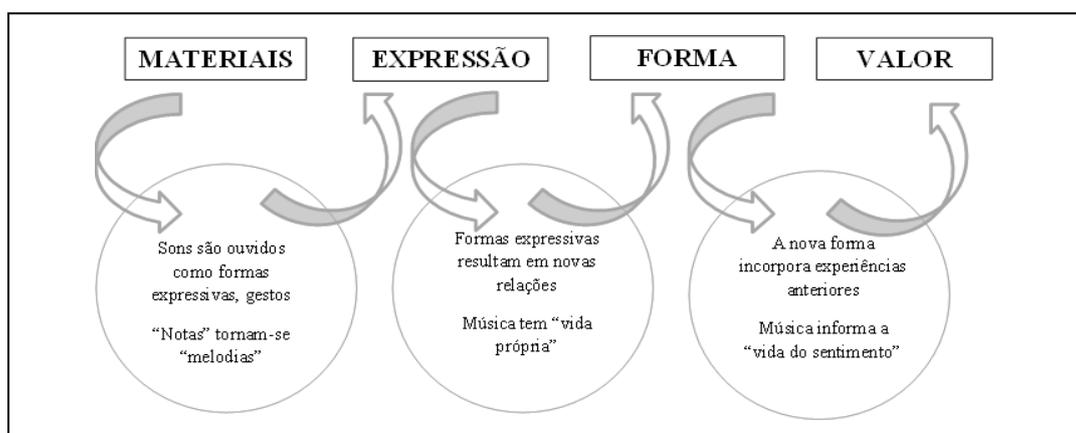
No último estágio, denominado “Valor”, ocorre a experiência musical de alto nível, pois liga os valores pessoais do aluno, tornando a atividade musical significativa. Na primeira fase, simbólica, ocorre forte comprometimento pessoal com a fusão das relações formais ao caráter expressivo. Na última fase, sistemática, o aluno reflete sua experiência baseada em seu crescimento musical, expandindo de forma sistemática suas possibilidades de discurso.

Posteriormente, em sua obra *Ensinando Música Musicalmente*, Swanwick (2003) considera música como um “discurso” e aborda esse processo metafórico em três níveis acumulativos:

São eles: quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias (SWANWICK, 2003, p. 28).

Esta transformação é demonstrada na Figura 3.

Figura 3 - Transformações Metafóricas



Fonte: Swanwick (2003).

É possível fazer uma analogia do ensino de música com o ensino de uma redação: primeiro é necessário conhecer as letras para formar as palavras (esta fase se dá quando o aluno percebe e controla os materiais sonoros); num segundo momento, essas palavras formam frases que buscam retratar a emoção, gestos que, combinados, formam nuances expressivas; na terceira fase as frases formam um texto que apresenta começo, meio e fim (na música, os gestos são ligados às relações de repetição e mudança, dando forma ao discurso musical). A partir desses elementos é possível observar os produtos de aprendizagem e o desenvolvimento musical do aluno.

O processo de desenvolvimento musical não está subordinado a uma idade fixa (SWANWICK, 1994); contudo, se uma criança mais nova estiver inserida em um ambiente musicalmente rico e estimulante, há indícios de que ela alcançará níveis mais altos precocemente (SWANWICK, 1994, FRANÇA; SILVA, 1998, FONSECA, 2005; CARNEIRO, 2006). O inverso também pode acontecer em um ambiente com poucos estímulos musicais.

Dentre os trabalhos publicados no período 1930 - 2012, tem-se o artigo de Swanwick (2013), *A Confusão Criativa da Educação Musical*, no qual define sua teoria:

Aqui é necessário apresentar a minha própria “teoria” da compreensão e educação musical, um projeto que foi minha preocupação durante a escrita de vários livros. Em resumo: a música é compreendida quando os materiais sonoros são percebidos ou controlados, quando são combinados para criar nuances expressivas, gestos que são por sua vez, ligados a relações de repetição e mudança, o que nós conhecemos como forma musical. Além destes elementos observáveis, pode surgir um forte sentido de valor pessoal e cultural, chamado diferentemente de “epifania”, “transcendental”, “espiritual”, “rasa”, “edificante”, “fluxo” e, sim, uma “experiência estética” (SWANWICK, 2013, p. 21-22).

Para melhor entender esse ponto culminante de sua teoria (Valor), pode-se recorrer ao “estado de fluxo” que, de acordo com Csikszentmihali (1999, *apud* ARAUJO, 2013, p. 60), “[...] é uma circunstância na qual o indivíduo, ao realizar uma atividade de forma concentrada, perde a noção de tempo, sente alegria/satisfação e sensação de bem estar.” O estado de fluxo é alcançado quando existe um equilíbrio entre as habilidades e desafios propostos aos alunos que geram sensação de bem-estar, quando as “horas viram minutos”. É possível podemos notar essa experiência estética quando, ao final de algumas aulas, os alunos, em profundo estado de concentração, dizem: “[...] ah! professor, já acabou a aula?”. Este conceito foi utilizado como referencial em estudos recentes de Griffin (2008), Custodero (2006), Addessi e Pachet (2005, 2007), Silva (2008), Troum (2008), Addessi *et al.* (2006), Araújo e Pickler (2008), Araujo e Andrade (2011), Araujo (2012) e Stocchero (2013). Os resultados de tais estudos reconhecem a relação entre os elementos apontados no “estado de fluxo” e sua aplicação na otimização da experiência musical.

Proporcionar uma experiência estética em uma atividade de educação musical é transcender as possibilidades que habitualmente são conhecidas. É elevar e estimular de forma impactante, as percepções de todos os indivíduos que vivenciam as atividades (MALAQUIAS, 2015, p. 91).

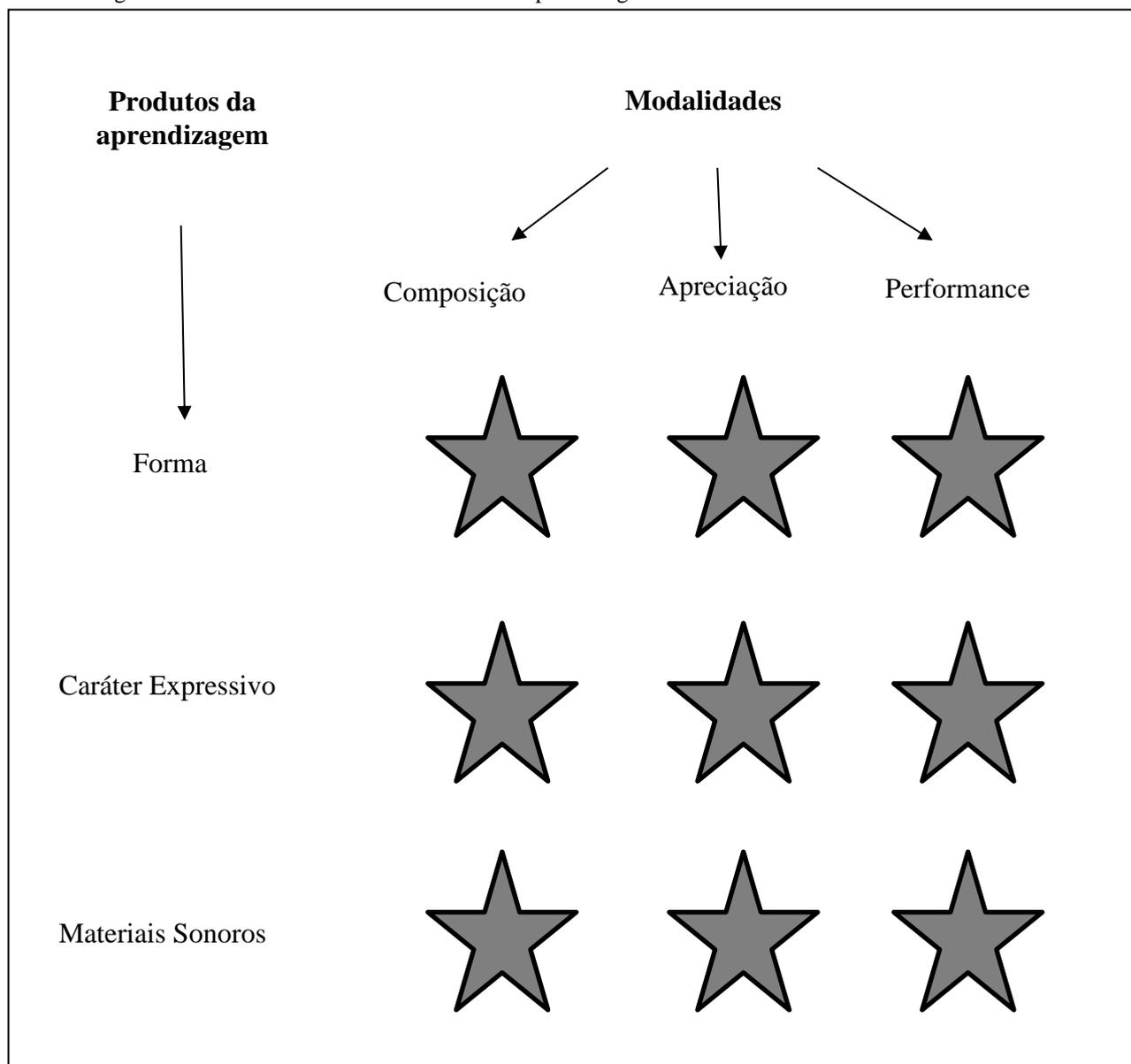
A busca por essa experiência estética como ponto culminante na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (TEDM) faz com que a música deixe de ser apenas um conjunto de informações técnicas e potencialize o envolvimento do aluno.

Na Figura 4 apresenta-se o diagrama, criado por Swanwick (2013), uma tentativa de resumir e mostrar a relação entre as atividades musicais e as qualidades da compreensão musical.

Quanto mais rica a atividade, maior o número de estrelas, e dessa forma são proporcionadas diferentes maneiras de se relacionar com a música, dando autonomia para os alunos escolherem e ajudando o educador a buscar indicadores da compreensão musical. Por

exemplo, num ensaio de prática instrumental, o educador deve perguntar: quantas dessas estrelas estão presentes? Uma atividade voltada somente para a estrela inferior esquerda mostra uma aula sem elementos de composição, apreciação, sem caráter expressivo e reconhecimento de formas, ou seja, uma mera reprodução de um discurso musical, no qual o aluno reproduz o professor, diminuindo o seu envolvimento com a música.

Figura 4 - Matriz Modalidade x Produtos da Aprendizagem



Fonte: SWANWICK (2013, p. 22).

Para o planejamento das atividades de composição e performance, o educador pode buscar objetivos para cada uma das fases do desenvolvimento musical (SWANWICK, 2003) (ver Quadro 2):

Quadro 2 - Objetivos das modalidades composição e performance

COMPOSIÇÃO E PERFORMANCE		
Materiais sonoros	Caráter expressivo	Forma
Explorar sonoridades, por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.	Comunicar o caráter expressivo – atmosfera e gesto – ou interpretar com palavras, imagens visuais ou movimento.	Demonstrar relações estruturais: o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas?
Controlar sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumentos, timbres ou textura.	Produzir efeitos expressivos relativos ao timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.	Fazer a música em um contexto estilístico particular e demonstrar consciência dos aparatos idiomáticos e dos processos estilísticos.

Fonte: Adaptado de Swanwick (2003).

Para Swanwick (1979), a preocupação do educador musical deve ser a de encontrar a base comum entre música e educação musical, para poder ajudar os sujeitos a serem mais ativos no relacionamento com a música e a encontrarem respostas positivas na experiência musical.

Para finalizar o planejamento das atividades, apresenta-se, no Quadro 3, a proposta de organização da modalidade de apreciação, de Swanwick (2003);

Quadro 3 - Objetivos da modalidade apreciação

APRECIACÃO		
Materiais sonoros	Caráter Expressivo	Forma
Reconhecer sonoridades, por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.	Perceber o caráter expressivo – atmosfera e gesto – ou interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.	Perceber relações estruturais: o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas?
Identificar sons vocais e instrumentais específicos, como tipos de instrumentos, timbres ou textura.	Analisar efeitos expressivos relativos ao timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.	Colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstrar consciência dos aparatos idiomáticos e dos processos estilísticos.

Fonte: Adaptado de Swanwick (2003).

Finaliza-se aqui esta breve contextualização do ensino musical, que levou à elaboração dos métodos ativos e criativos em música. Posteriormente, destaca-se a música como meio de alargamento da percepção e consciência voltadas para o desenvolvimento humano, e por último, discorre-se sobre o Modelo C(L)A(S)P e a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (TEDM), que auxiliam na elaboração do processo do ensinagem.

Aborda-se, no próximo subitem, a educação musical na escola em tempo integral.

2.3 A educação musical na escola em tempo integral

Como mencionado anteriormente, os fenômenos de RS são complexos, e para torná-los compreensíveis é necessário simplificá-los por meio dos critérios, como relevância social, definição do objeto e do sujeito, e contexto social (SÁ, 1998). No presente estudo, o objeto desenvolvimento musical é representado pelos educadores musicais, no contexto das escolas de período integral de uma cidade da RMVPLN. A relevância deste estudo está nas leis que incentivam o ensino musical nas escolas, como a Lei, nº 13.278/16 (BRASIL, 2016), e a ampliação do atendimento para sete horas diárias em 50% das escolas públicas brasileiras, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, por meio da Lei 13.005/1994 (BRASIL, 1994).

Aborda-se, agora, o contexto das escolas de período integral nessa cidade por meio de sua implementação legal, sua história, objetivos e diretrizes gerenciais.

A expansão da jornada escolar e a implantação das escolas de tempo integral estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece, em seu Art. 34, a progressiva ampliação do “período de permanência na escola” e, no parágrafo 2º, especificamente, que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, e as disposições transitórias (Art. 87, parágrafo 4º) propõem a alteração das redes escolares públicas para o formato de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

A educação em tempo integral na cidade onde foi realizada a pesquisa deu seus primeiros passos em 2001, numa única escola, por força de um Decreto Municipal. Em 2002, mais oito escolas ampliaram a jornada dos alunos para período integral. O Governo Federal, com base na Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), passou a integrar as ações municipais e, por meio do Programa Mais Educação, contemplou mais três escolas municipais, chegando, em 2009, a atender 3000 alunos em treze escolas em tempo integral. Em 2013, em busca de melhoria da qualidade de ensino, o município passou para 39 unidades, e em 2016 passou a atender 10.000 alunos em 51 unidades escolares, ofertando atividades diversificadas, lúdicas, artísticas, esportivas, culturais, pedagógicas e profissionalizantes, nas diversas áreas de atuação. Seus objetivos foram embasados no texto de referência para o debate nacional - Série Mais Educação – Educação Integral (BRASIL, 2009b), no Decreto 7.083, de 2010, que prevê a Educação de Tempo Integral como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2010), e no documento elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, coordenado por

Lomonaco e Silva (2013) – Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e equidade (CHAMON, 2017).

As concepções e as práticas educacionais podem variar, dependendo da visão de quem as implementa; portanto, é preciso revisar os conceitos das políticas de educação integral e a educação em tempo integral.

O sentido de educação integral surgiu com o conceito de educação utilizado no sistema educacional grego chamado Paideia, visto que,

[...] há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo [...] Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. [...] (DA COSTA COELHO, 2009, p. 85)

Após um breve resgate histórico sobre a concepção de educação integral, apresenta-se agora uma visão contemporânea sobre a temática: a busca por uma “formação completa”. Dessa forma, a educação integral é concebida como a que:

[...] traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. [...] (GUARÁ, 2006, p. 16)

Com o objetivo de ampliar o desenvolvimento humano de seus educandos, essa autora aponta a preocupação para que o educador também se desenvolva plenamente.

[...] para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade [...] (GUARÁ, 2006, p.16)

Constata-se que a educação integral busca uma formação ampla do sujeito, abrangendo diferentes áreas e aspectos que vão além da instrução científica, atuando no campo cognitivo, político, cultural, corporal e social.

Na cidade pesquisada, tem-se a característica de escola de tempo integral:

O atendimento dos alunos no período integral acontece no contraturno das atividades do ensino regular. No período da manhã, das 8h às 12h, e no período da tarde das 13h às 17h. São oferecidas refeições diárias são realizadas as oficinas de estudos, dança, esportes, teatro, música, arte, informática e capoeira (CHAMON, 2017, p. 28).

Em sua abordagem sobre a escola de tempo integral, Parente (2010) considera a existência de diferentes tempos escolares, que ela diferencia a partir de três configurações: tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola. Sobre a configuração tempos de escola, (PARENTE, 2010, p. 145) afirma: “[...] a definição de uma idade específica para frequentar a escola está diretamente associada à função social que a escola desempenhou e desempenha na sociedade e ao próprio papel da educação na formação dos indivíduos”. O tempo de escolarização configura à organização dos anos escolares, sustentada por processos de avaliação. A autora considera como tempos na escola a lógica temporal que configura a estrutura de seu funcionamento, e define a carga horária escolar no Brasil:

Historicamente fizemos uma opção trágica de tornar o mínimo de quatro horas de trabalho pedagógico em tempo máximo de escolarização diária. Por isso, atualmente, temos utilizado a adjetivação “integral” para denominar aquelas escolas que ampliaram a jornada escolar diária para, no mínimo, 7 horas. (PARENTE, 2015, p. 124)

Os modelos de escola de tempo integral podem ser caracterizados a partir de quatro concepções diferentes, segundo Cavaliere (2007): assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial. Esses modelos podem ser encontrados misturados num mesmo projeto.

O modelo predominante é o assistencialista, para alunos desprivilegiados: autoritário, no sentido de que a escola previne o crime; democrático, quando cumpre o papel emancipatório; e, multissetorial, quando se entende que a escola pode buscar parcerias de setores não-governamentais (CAVALIERI, 2007).

Por um lado, o município visa à implementação da concepção de Educação Integral, com a realização de atividades que favoreçam a aprendizagem, promovendo as competências necessárias ao desenvolvimento da cidadania e incorporando a cultura como processo de humanização. Por outro lado, o aumento da jornada escolar demanda ampliação de oportunidades e a diminuição das desigualdades sociais (CHAMON, 2017).

O desafio de manter o aluno sete horas por dia na escola de forma produtiva implica planejamento de estratégias para acompanhamento dos resultados esperados. Nesse município, os objetivos da escola em tempo integral são:

Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, promovendo o aproveitamento escolar, a autoestima, o desenvolvimento da cidadania e o sentimento de pertencimento; intensificar as oportunidades de socialização na escola; proporcionar aos alunos a formação integral por meio de ações no campo educacional, social, cultural, esportivo, artístico e tecnológico; atender prioritariamente os alunos que se encontram em programas de vulnerabilidade; ampliar a oportunidade de aprendizagem e proporcionar melhoria da qualidade do ensino e do desempenho escolar; incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional, implementando assim a construção da cidadania; estimular a melhoria das relações familiares dos alunos por meio do fortalecimento do vínculo, estimulados pelas atividades de integração proporcionadas pela escola; melhorar a relação do aluno no ambiente escolar; melhorar as competências motoras, físicas, sociais e intelectuais dos alunos, visando à formação ampla (CHAMON, 2017, p. 45).

Com o objetivo de reestruturar o espaço escolar articulando abordagens interdisciplinares, para assim promover novas possibilidades de aprendizagem (CHAMON, 2017), foi necessária a elaboração de um plano de trabalho, para definição das diretrizes gerenciais e pedagógicas.

Da primeira diretriz, que permite a realização do acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas nas escolas, destacam-se três tópicos: controle de frequência e evasão, interesse dos alunos e o acompanhamento pedagógico. Esses tópicos geram indicadores que favorecem a elaboração de planos de ação específicos para as unidades escolares, envolvendo o diagnóstico de problemas, o ajuste entre as oficinas, o tempo de permanência do aluno na escola, formas de incentivo, aproximação das oficinas aos interesses dos alunos por meio de atividades atrativas, relação do aluno com monitor/oficineiro, estabelecimento de estratégias de visitas e propostas de formação. Um dos indicadores mostra que o interesse pela oficina de música está em último lugar na preferência dos alunos, e que esporte, dança, capoeira, artes, teatro, informática e estudos são as mais desejadas, nesta ordem, por crianças entre seis e quinze anos (CHAMON, 2017).

O termo “monitor/oficineiro” é aplicado aos ensinantes e define um “saber-fazer” (MARASCHIN; CHASSOT; GORCZEVSKI, 2006). A diretriz pedagógica organiza o currículo do ensino integral do município com base no paradigma “Relação Tempo-Conteúdo-Espaço”, apresentado por Brasil (2009) e Lomonaco e Silva (2013). Essas três dimensões auxiliam a construção de uma proposta de ensino interdisciplinar, criativa e contextualizada, e

favorecem diferentes oportunidades de aprendizagem, segundo Galian e Sampaio (2012), ao ampliar, não somente o tempo na escola, mas, sobretudo, a formação integral (CHAMON, 2017).

Atender as exigências crescentes, a ampliação e multiplicidade de temas e linguagens consideradas socialmente importantes, torna cada vez mais difícil delimitar as possibilidades do trabalho educativo escolar e contemplar equilibradamente as demandas na seleção e composição do currículo da escola básica. Nas propostas curriculares mais recentes de estados e municípios, orientações gerais de âmbito federal se fazem presentes e evidenciam, tanto essas questões relativas a novas demandas originadas do plano econômico, quanto a compreensão das atuais políticas curriculares sobre formação humana e sobre o trabalho esperado das escolas (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 405).

Neste caminho, o currículo da aula de música foi definido com o objetivo de:

Proporcionar aos alunos oportunidades de acesso às ações musicais em suas várias modalidades, tendo como foco a experimentação. Apresentar a música como linguagem dotada de sentido, para potencializar por meio de experiências vivenciadas com diferentes ritmos musicais, as sucessivas reorganizações do conhecimento. (CHAMON, 2017, p. 56).

Os objetivos específicos são:

Conhecer os diferentes instrumentos musicais; despertar a sensibilidade da audição; desenvolver a percepção dos diferentes ritmos musicais; manusear diferentes instrumentos; participar de coros e orquestras; despertar o interesse e a apreciação musical; participar de eventos em datas comemorativas, envolvendo a comunidade escolar. (CHAMON, 2017, p. 56).

Os conteúdos da aula de música envolvem musicalidade, ritmo e instrumentos e coros. A forma de avaliação é realizada com foco na participação dos alunos em aula e na aprendizagem dos instrumentos (CHAMON, 2017).

Como não existe a obrigatoriedade de os alunos participarem das oficinas do contraturno escolar, o município organiza as turmas a partir de três grupos de faixa etária: na primeira, com alunos de 6 a 8 anos; na segunda etapa, com alunos de 9 a 11 anos; e, na última etapa, com alunos de 12 a 15 anos (ou mais). Para cada etapa, portanto, há objetivos específicos (CHAMON, 2017).

Ampliar a discussão a respeito dessa temática é indispensável, na medida em que a escola de tempo integral oferece perspectivas para a expansão das atividades no campo da música. Conhecer os efeitos dessas propostas e suas experiências possibilita organizar novas práticas pedagógicas.

Um mapeamento de pesquisas realizadas sobre o tema deste estudo é apresentado no próximo subitem.

2.4 Pesquisas sobre representações sociais em música, desenvolvimento musical e período integral

Inicialmente realizou-se o mapeamento sobre o tema, denominado “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, com o objetivo de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, de acordo com Ferreira (2002). Buscou-se compreender a construção de saberes, além do desafio de conhecer o já construído e produzido para, *a posteriori*, identificar o que ainda não foi feito.

Para isso, foram efetivadas pesquisas nestas bases de dados: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Dédalus (Banco de Dados Bibliográficos da USP), IBICT – BDTD (Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações), Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e UNITAU (Universidade de Taubaté). Os descritores utilizados foram: “Representações Sociais em música”, “Desenvolvimento musical” e “Período integral”. O critério de seleção foi a identificação de trabalhos publicados de 2015 a 2019, tendo em vista que nesse período houve aumento considerável de atendimentos de alunos nas ETI do município pesquisado. Os resultados obtidos inicialmente foram refinados, selecionando-se trabalhos que envolviam a Teoria das Representações Sociais (TRS), a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (TEDM) e as escolas de tempo integral (ETI).

Na busca com o descritor “Representações Sociais em música”, selecionaram-se trabalhos que apresentavam os termos “RS” e “música” indicados em suas palavras-chave conjuntamente e que abordavam a Teoria das Representações Sociais: 9 dissertações, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de dissertações sobre Representações Sociais em Música

Base de Dados	Resultados
CAPES	05
Dédalus	00
IBICT – BDTD	03
Revista da ABEM	00
SciELO	00
Unitau	01
Total	09

Fonte: Elaborada pelo autor.

Alguns estudos foram identificados em mais de uma base de dados. Assim, houve um total de 5 trabalhos que buscam o estudo de Representações Sociais na música, conforme Quadro4:

Quadro 4 - Representações Sociais em música

Referência	Objetivo
ANDRADE, Magno Augusto Job de. Educação musical para adultos : representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.	Identificar/revelar e refletir sobre as representações sociais que medeiam as relações entre a adultez e o ensino de instrumentos musicais de tradição conservatorial.
LOIOLA, Lisette Jung. A docência no piano : representações sociais de professores de escolas de música em Taguatinga. Dissertação (Programa de Pós-graduação Música em Contexto do Instituto de Artes), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.	Compreender as representações sociais sobre a docência no instrumento dos professores de piano de escolas de música “livres” de Taguatinga-DF.
PONTUAL, Marco Antônio de Deus. Representações sociais de amor romântico nas músicas mais tocadas nas rádios brasileiras em 2015 . Dissertação (Pós-graduação em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.	Analisar as representações sociais de amor romântico presentes nas letras das músicas, em português, mais executadas nas rádios brasileiras no ano de 2015.
RAUSKI, Rafael Dalalibera. Representações Sociais sobre música, estilos musicais e aula de música : uma problematização necessária. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.	Analisar as Representações Sociais da aula de música por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.
VASCONCELOS, Alessandro Cabral de. Representações sociais de licenciados em educação musical : referências da mídia na formação dos professores de música. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.	Investigar as Representações Sociais da música de licenciandos em educação musical e os tipos de referências da música midiática que existem nessas representações.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os estudos selecionados são de caráter exploratório-descritivo. Utilizam as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, exceto o estudo documental de Pontual (2017). As abordagens são todas qualitativas, e no estudo de Rauski (2015) acrescenta-se a abordagem quantitativa, por meio da utilização de questionários juntamente com as entrevistas semiestruturadas.

A relação da idade com o desenvolvimento musical no ensino de instrumentos de tradição conservatorial é abordada no estudo de Andrade (2016), em que as RS apontam a iniciação de adultos como um problema. Isso porque a percepção sobre a profissionalização musical está relacionada ao tempo de estudo diário. Assim, a iniciação musical deve ser o mais precoce possível.

Por outro lado, o estudo de Loiola (2015) aponta que as representações dos professores de piano de Taguatinga-DF sobre a docência não apresentam homogeneidade, pois cada escola de ensino “livre” da cidade demonstra procedimentos, princípios, valores e objetivos característicos. Isso acontece devido às diversas expectativas de alunos de uma escola “livre” de música, diferentemente do estudo anterior, no qual cursos de formação e o meio profissional almejam um modelo de aluno e de profissional (ANDRADE, 2016).

No estudo de Rauski (2015), sobre as RS da aula de música por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, aponta-se o distanciamento entre a aula de música em modelo conservatorial e as expectativas atuais dos adolescentes. Aponta-se também a equiparação das práticas musicais (cantar ou tocar um instrumento musical) entre alunos de escolas públicas e particulares. Observou-se que os alunos são influenciados por hábitos musicais familiares, religiosos, escolares e, sobretudo, pela mídia, e que consideram a aula de música como diversão e relaxamento.

O estudo sobre as músicas mais tocadas na rádio com temas românticos é apresentado por Pontual (2017). São analisadas 100 canções analisadas que apontam temas como ciclo romântico, dinâmica entre feminino e masculino, consumo de álcool, entre outros.

A influência dessa música midiática, que é ressaltada no estudo de Vasconcelos (2018), exerce forte referência nas RS dos licenciandos em música. Portanto, algumas disciplinas necessitam ter maior aporte teórico, a fim de melhorar a qualificação desses futuros docentes.

A educação musical nos estudos anteriormente citados é abordada em 4 diferentes pontos de vista organizacionais: nos conservatórios (ANDRADE, 2016), nas escolas “livres” de música (LOIOLA, 2015), no Ensino Fundamental (RAUSKI, 2015) e no curso de licenciatura (VASCONCELOS, 2018). Assim, há diferentes discursos e expectativas por parte dos educadores e alunos.

Na segunda parte do mapeamento, buscaram-se trabalhos com o descritor “Desenvolvimento Musical” no título e nas palavras-chave. Os trabalhos deveriam abordar a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1979; 1988). Foram identificados 7 trabalhos, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Quantidade de artigos, dissertações e teses sobre Desenvolvimento musical

Base de Dados	Resultados
CAPES	04
Dédalus	00
IBICT – BDTD	01
Revista da ABEM	01
SciELO	01
Unitau	00
Total	07

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como um estudo foi identificado em mais de uma base de dados, 5 trabalhos foram analisados analisados: uma tese, três dissertações e dois artigos. Ver a tese no Quadro 5:

Quadro 5 - Desenvolvimento Musical - Tese

Referência	Objetivo
-------------------	-----------------

OGANDO, Marci Gabriela Correia. Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos. Tese (Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.	Investigar as particularidades do desenvolvimento musical de um aluno cego observado com múltiplos sinais de talento em aulas de música.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa exploratória de Ogando (2017) realizou aprofundamento do estudo sobre o talento musical na cegueira, investigando as particularidades do desenvolvimento musical de um aluno como múltiplos sinais de talento na aula de música. Para isso foi utilizado o estudo de caso como método investigativo. Para descrever os aspectos de desenvolvimento musical, em suas observações foi utilizada a perspectiva teórica do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986). Esse modelo, segundo Fernandes (2016) foi replicado e reforçado, e confirmou-se a sequência do desenvolvimento, reiterando o que diz Hentschke (1993; 1993a): sua validade como teoria do desenvolvimento.

Maccoby (1984, OGANGO, 2017, p. 73)) argumenta:

[...] ser parte relevante do estudo do desenvolvimento humano a observação da sequência de aquisições comuns a um grande número de pessoas no sentido do conhecimento das aquisições necessárias a determinadas etapas desenvolvimentais.

Ressalta-se a importância de atividades de criação e improvisação, que têm influência no desempenho musical dos alunos. “O reconhecimento, a reprodução e a criação rítmica, melódica e sonora, assim como a concentração em atividades musicais são os principais aspectos listados como indicadores de talento nas referidas publicações.” (OGANGO, 2017, p. 73). Como resultado, recomenda-se que educadores musicais estejam atentos a atividades carregadas de referências visuais, para gerar obstáculos para o desenvolvimento musical desses alunos, além de indicar novos caminhos para pesquisas musicais com alunos cegos.

Foram encontradas três dissertações em que os estudos são exploratórios com abordagem qualitativa e fundamentados na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (1979; 1988). Estabelecendo possíveis relações de afetividade no processo de aprendizagem, investigando o aprimoramento de escolhas expressivas na execução instrumental e o aprofundamento de pesquisas em educação musical gerado pela aplicação da TEDM. Ver Quadro 6:

Quadro 6 - Desenvolvimento Musical - Dissertações

Referência	Objetivo
RODRIGUES JUNIOR, André José. As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.	Estabelecer as possíveis relações entre a afetividade e desenvolvimento cognitivo-musical durante os dois primeiros anos de vida.
MALAQUIAS, Tadeu Aparecido. Keith Swanwick: influência educacional na escola de música e belas artes do Paraná. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.	Descrever o gradual processo de implementação de ideias e as transformações que elas proporcionam para professores e estudantes.
VERDE, Juliana Souza Lima. A construção da expressividade musical por crianças na aprendizagem do violino. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Música), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.	Investigar como os alunos de violino compreendem os elementos expressivos e realizam decisões expressivas em situação de performance.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os observações das aulas dadas às crianças durante os dois primeiros anos demonstram uma relação intrínseca entre cognição, afetividade e desenvolvimento musical, segundo Rodrigues Junior (2015), ressaltando-se a importância da afetividade na prática-pedagógica, e não somente o desenvolvimento cognitivo-musical.

O estudo bibliográfico, documental e de história oral de Malaquias (2015), sobre o relato de docentes a respeito da implementação dos modelos educacionais de Swanwick na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, resultaram numa mudança paradigmática, consolidando uma nova concepção de educação musical, na qual a “experiência estética” proposta pelo autor, e aprofundada por Hegel (1974, 2001) e Schopenhauer (2001), culminou no debate sobre a importância da educação musical. As tensões e as contribuições desse processo motivaram professores a investirem em sua formação continuada, o que veio a aprimorar a qualificação acadêmica do corpo docente da instituição.

Essa “experiência estética” proporcionada aos alunos é conquistada entre outras fases do desenvolvimento musical, tal como a construção da expressividade musical. O estudo de Verde (2017) consistiu na análise de vídeos e entrevistas individuais com alunos, professores e pais, destacando a composição como principal modalidade para colocar em prática elementos de expressão musical, pois em suas “criações” os alunos têm maior autonomia e autoconfiança para demonstrar suas habilidades expressivas. Além disso, pais e professores influenciam essa construção da expressividade musical dos alunos, por meios de suas histórias, imagens e discussões verbais.

Dois artigos foram encontrados envolvendo esse descritor. Ver Quadro 7.

Quadro 7 - Desenvolvimento Musical - Artigo

Referência	Objetivo
COSTA, Maria Clara; BARBOSA, Jaime Felipe. Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. Revista Per Musi , Belo Horizonte, n. 31, p. 134-148, jan/jun 2015.	Efetuar um contraste entre as avaliações efetuadas pelos professores de trompete.
PELIZZON, Lia Viéguas Mariz De Oliveira; BEINEKE, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da ABEM. Revista da ABEM , São Paulo, v. 27, n. 42, p. 8-35, jan./jun. 2019.	Investigar como os estudos e pesquisas sobre criatividade na educação musical vêm-se configurando recentemente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O estudo de Costa e Barbosa (2015) sobre a gravação em áudio de 36 obras musicais de alunos, *a posteriori* avaliadas por 9 docentes da disciplina Trompete, de escolas do ensino especializado da música das zonas norte e centro de Portugal, traz à tona inconsistências nas avaliações dos professores sobre a performance musical, pois eles consideram somente os estágios iniciais da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (1979; 1988).

Considerar somente as fases iniciais da TEDM significa concentrar a avaliação sobretudo na técnica-instrumental e, dessa forma, não proporcionar ao aluno uma “experiência estética” completa por meio da construção de seu discurso musical. A dimensão afetiva deve ser considerada na prática-pedagógica, e não somente a cognitiva-musical, devido a decisões expressivas manifestadas por meio de histórias, imagens e discussões verbais dos alunos, oportunizadas em momentos em que eles tiverem autonomia e autoconfiança para demonstrá-las.

A pesquisa bibliográfica de Pelizzon; Beineke (2019) aponta a importância da criatividade na educação, sugere que os bons resultados sejam catalogados e ressalta o potencial crítico e transformador das práticas criativas da aula de música, que exerce papel fundamental para o desenvolvimento humano:

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

A maioria dos trabalhos analisados por Pelizzon, Beineke (2019) tem sua fundamentação na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (1979; 1988), na qual a composição é o elemento essencial no processo de educação musical, pois proporciona um aprendizado significativo para o aluno, que se baseia em suas próprias experiências.

[...] um processo complexo que inclui múltiplas culturas e esferas de influência, que iniciam no convívio familiar das crianças, que vão ampliando suas experiências sociais e, progressivamente, incluem múltiplas esferas de influência, que se movem do núcleo familiar às interfaces como os outros contextos de convivência, como círculos de amizade dentro e forma da comunidade escolar, ou contextos relacionados à etnia ou religião, ou da banda de garagem, por exemplo (TRISTÃO; BEINEKE, 2017, p. 4).

Na última parte deste mapeamento buscaram-se trabalhos com o descritor “Período Integral”, indicado no título e/ou nas palavras-chave, em que se aborda temática sobre a educação em tempo integral. Encontraram-se considerados 23 estudos. O número de publicações sobre esse tema, em comparação aos demais descritores pesquisados, expõe sua relevância no meio acadêmico no período (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Quantidade de artigos, dissertações e teses sobre Período Integral

Base de Dados	Resultados
CAPES	15
Dédalus	02
IBICT – BDTD	04
Revista da ABEM	00
SciELO	00
Unitau	02
Total	23

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dois estudos foram identificados em mais de uma base de dados, portanto 21 foram analisados: duas teses e 19 dissertações. As teses estão apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Período Integral - Teses

Referência	Objetivo
SCHIMONEK, Maria Elisangela Pereira. Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.	Analisar dois programas governamentais de educação em tempo integral no Brasil (Programa mais Educação) e Portugal (Escola de Tempo Inteiro), bem como suas implicações na diminuição das desigualdades educacionais em ambos os países.
ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Pesquisando a relação educação integral e currículo no Brasil – período 2000-2012. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? Tese (Programa de Pós-graduação em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.	Levantar teses e dissertações defendidas no país, no período 2000 - 2012, que tratam da temática educação integral em tempo integral, analisando, especialmente como pesquisadores apresentaram o currículo da experiência/programa ou política analisadas por eles.

Fonte: Elaborado pelo autor

A pesquisa qualitativa e quantitativa de Schimonek (2017), realizada por meio de revisão bibliográfica e documental, e com tratamento estatístico de dados oficiais publicados pelo Ministério da Educação brasileiro e português, aponta a busca pelos mesmos objetivos nos dois programas governamentais. Associados às orientações e diretrizes internacionais, como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, embora suas estruturas sejam diferentes, o resultado indica que, nos dois casos, os programas pouco influíram na diminuição das desigualdades educacionais de seus países.

A análise de conteúdo de trabalhos publicados sobre a educação integral e em tempo integral no período 2000 – 2012, de Rosa (2016), revelou a diferenciação entre os dois eixos de estudo: a educação integral a partir da ótica escolar e/ou social e o tempo integral atrelado a políticas de ampliação da jornada escolar. A investigação demandou três eixos de estudo: a educação integral, o tempo escolar e o currículo. Os estudos analisados revelam que os currículos dessas experiências se organizam em jornada ampliada na escola ou em espaços parceiros, com práticas diversificadas aplicadas por sujeitos que não têm poder e autonomia, como grupos.

Segue análise das 19 dissertações, organizadas pelo ano de publicação, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Quantidade de dissertações sobre Período Integral

Ano de publicação	Quantidade de dissertações
2015	06
2016	07
2017	05
2018	00
2019	01
Total	19

Fonte: Elaborada pelo autor.

Iniciando a análise com as dissertações publicadas no ano de 2015, constatou-se que todas utilizam a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, exceto os estudos de Clemente (2015) e Santos (2015), que têm caráter exploratório-descritivo, conforme Quadro 9.

Em 2007, o Programa Mais Educação é instituído pelo Governo Federal, por meio da Portaria Interministerial nº 17/07 (BRASIL, 2007), constituindo uma estratégia do MEC para ampliar a jornada escolar e reorganizar o currículo, visando à educação integral do aluno. Todos os estudos deste ano que foram analisados têm como objetivo analisar, compreender ou investigar o PME, exceto a dissertação de Clemente (2015), que aborda o Programa de Ensino Integral instituído posteriormente pela Lei Complementar nº 1.164/12 (BRASIL, 2012),

concebido por meio dos bons resultados apresentados pelo modelo de Escolas de Tempo Integral de Pernambuco.

Quadro 9 - Período Integral – Dissertações 2015

Referência	Objetivo
BOLDRINI, Vanize Bee Programa Mais Educação: mais tempo de quê? Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.	Analisar criticamente a proposta do Programa Mais Educação.
CLEMENTE, Vanilda Aparecida Pereira Da Silva. Ação supervisora nas escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo. Dissertação (Programa de Pós graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.	Compreender o papel que o supervisor de ensino, em sua atuação, desempenha nas escolas públicas da rede estadual que aderiram ao Programa Ensino Integral (PEI), da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP).
DIAS, Franca Jessica. Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região Centro-Oeste sobre educação integral e escola de tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.	Identificar e analisar os conceitos de tempo e trabalho docente de pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral.
HONORATO, Vania Maria De Carvalho. Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.	Investigar as concepções de gestão e organização da escola de tempo integral do Programa Mais Educação de Goiás.
JUNCKES, Cris Regina Gambeta. Escola de Tempo Integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.	Compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil, com destaque para o lugar da infância nesse espaço formativo.
SANTOS, Leda Maria Silva. O Programa Mais Educação na ensino fundamental: educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado São Luís. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.	Investigar o Programa Mais Educação no desenvolvimento da Educação em Tempo Integral na perspectiva do currículo integrado.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os estudos analisam as concepções de educação integral, a gestão e os desafios frente às finalidades da educação. Honorato (2015) revela, conjuntamente a essas análises, a dificuldade na gestão e organização pedagógica da escola pública brasileira de tempo integral, devido a políticas educacionais compensatórias e de acolhimento social. Boldrini (2015) destaca a necessidade da educação integral em tempo integral para a classe trabalhadora e aponta mudanças no conteúdo e na forma escolar, visando à formação humana omnilateral. Por outro lado, o estudo de Dias (2015) expõe o conceito de tempo e trabalho docente e reflexões sobre os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar e do trabalho dos professores na escola de tempo integral.

Uma das principais características na Escola de Tempo Integral, segundo Junckes (2015), é a massificação do ensino por meio do atendimento às crianças pobres e desamparadas socialmente, resultando no surgimento de diversos programas de ampliação da jornada escolar, especialmente após a implementação do Programa Mais Educação, que provocou a expansão de pesquisas acadêmicas, dando maior visibilidade às ETI.

Os principais desafios, segundo Santos (2015), é a articulação das atividades entre os períodos parcial e integral, a estrutura física, recursos materiais e humanos, o incentivo salarial e a formação continuada.

O acompanhamento do supervisor das escolas de tempo integral apresenta alguns diferenciais em relação ao realizado nas escolas de tempo parcial, segundo Clemente (2015), pois engloba, além do acompanhamento da rotina, a realização de ciclos formativos, ações de monitoramento e intervenção em conjunto com a equipe escolar e de acordo com a necessidade da escola.

É apresentada, agora, a análise das dissertações publicadas em 2016 que evoluem a temática sobre as ETI. Os estudos analisados investigam o Programa Mais Educação e percorrem predominantemente a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental, exceto o trabalho exploratório-descritivo de Martins (2016).

Um Projeto-Político-Pedagógico consistente elaborado de forma coletiva tem importância porque apresenta novos investimentos estruturais, na formação e valorização dos educadores.

É importante, também, considerar, conforme pesquisa de Aguiar (2016), que o desafio da educação integral na perspectiva emancipadora do homem independe de ser em tempo parcial ou integral. O estudo de Ferreira (2016), também realizado na cidade de Santarém – PA, mostra a existência de duas estratégias de ampliação da jornada escolar: por meio da escola de tempo integral e do aluno de tempo integral. Esta última é utilizada com maior frequência, em parceria com escolas de atendimento complementar, pois dessa forma o número de alunos atendidos é maior.

A educação em tempo integral acontece no mínimo de 07 (sete) horas diárias, seja em turno único ou em turno e contraturno, mas necessariamente não implica em educação integral (AGUIAR, 2016, p.150).

O fato de disponibilizar mais tempo nos espaços escolares não garante a melhoria de qualidade do ensino. Aspectos como a reorganização da infraestrutura, a formação continuada, a reorganização curricular e o financiamento de programas e projetos devem ser considerados, além da segurança para que esses programas continuem, mesmo com as mudanças de governo.

No Quadro 10 são identificadas as dissertações publicadas em 2016.

Quadro 10 - Período Integral – Dissertações 2016

Referência	Objetivo
AGUIAR, Maria Souza. Educação em Tempo Integral : estudo da trajetória do Programa Mais Educação nas escolas estaduais em Santarém-PA. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste do Pará, Santarém, 2016.	Analisar a trajetória do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Santarém, no período 2009 - 2015.
FERREIRA, Gerusa Vidal. Educação de Tempo Integral em Santarém : ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste do Pará, Santarém, 2016.	Identificar as ações que a Secretaria Municipal desenvolveu para atender aos princípios e orientações políticas nacionais de educação integral.
MARTINS, Zanone. Representações Sociais dos professores : práticas pedagógicas em escolas de tempo integral em Barra do Garças-MT. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.	Identificar as Representações Sociais dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças.
SILVA, Luciene Maria da. Educação Integral de tempo integral : a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pará. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.	Compreender a concepção de Educação Integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação.
SOUSA, Gustavo Jose Albino. Educação Integral : percursos e ideais sobre formação humana. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.	Refletir sobre as diferentes concepções que embasam a educação integral.
SOUZA, Luisete do Espírito Santo. Políticas de ampliação da jornada escolar : a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.	Analisar a política de ampliação da jornada escolar por meio da implantação do Programa Mais Educação em duas escolas públicas de Igarapé-Miri/PA.
TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. O projeto Escola de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo : considerações acerca do direito à educação de qualidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.	Analisar o Projeto Escola de Tempo Integral, criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O estudo de Martins (2016) aponta que não basta ampliar a jornada escolar do aluno; deve-se favorecer seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual:

Compreendemos como proposta de escola de tempo integral a que se propõe desenvolver os alunos de forma completa, integral, em sua totalidade. Nesse sentido, ressaltamos que não basta apenas ampliar a jornada de horas de permanência do aluno na escola. É preciso que o seu tempo seja preenchido com atividades que favoreçam o seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual (MARTINS, 2016, p. 117).

O estudo de Martins (2016) revela as Representações Sociais dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, o que denota a necessidade de compromisso para que haja uma sólida aprendizagem em todos os setores da educação. Os professores consideram que a prática pedagógica contribui para a formação integral do aluno, e são a favor dessa modalidade de ensino, apesar da necessidade de melhorias em infraestrutura.

Gestores e professores acreditam que a escola em tempo integral é condição fundamental para a educação integral, vinculada a assistência aos menos favorecidos e a um espaço propício para realização de atividades socioeducativas. Atribuem à ETI o papel de preparação para a vida em sociedade por meio de ações em conjunto entre escola, família, sociedade e poder público, aponta Silva (2016).

Na perspectiva de educação integral sócio-histórica, a instituição escolar pode ser transformadora da realidade de sua comunidade (mesmo que a escola não seja em tempo integral) e estimuladora das múltiplas potencialidades dos seres humanos, segundo Souza (2016).

[...] a escola pública ou privada, funcionando em tempo integral, constitui-se numa instituição privilegiada na construção da Educação Integral. Nesta concepção, crítico-emancipadora, a instituição precisa ser capaz de responder as demandas daqueles que para ela convergem: diretores, trabalhadores da educação e alunos, através de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado inserido na comunidade que a cerca (PEGORER, 2014, p. 80, *apud* SOUZA, 2016, p. 29-30).

A ausência de infraestrutura adequada, a necessidade de formação e valorização aos profissionais e a inexistência de diretrizes curriculares são resultados dos estudos de Sousa (2016) e de Torres (2016). Esses aspectos dificultam mudanças na escola. Por vezes, a única prioridade pedagógica explícita eram os resultados a serem alcançados nas provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ou atingir a meta do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

[...] a qualidade do ensino, em um sistema de educação de massa, está associada à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e que a qualidade desses processos está associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e pessoal) neles utilizados. Em outras palavras, a ideia central é que a garantia de insumos adequados à condição necessária (embora possa não ser suficiente) para a qualidade do ensino. [...] a garantia da infra-estrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias são componentes imprescindíveis para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem (PINTO, 2006, p. 211, *apud* TORRES, 2016, p. 55).

Entre as dissertações publicadas em 2017, o estudo de Pereira (2017) utiliza a pesquisa bibliográfica documental como caminho metodológico, e os demais são caracterizados como exploratórios e descritivos. O Programa Mais Educação é o foco das dissertações de Pereira (2017), Loureiro (2017) e Vendramini (2017). Outros programas são abordados, como o PROETI (Programa Escola de Tempo Integral), no estado de Minas Gerais, na dissertação de Abreu (2017), e o PEI (Programa de Ensino Integral), de um município do vale do Paraíba paulista, de Luz (2017). Este último é também foco desta pesquisa.

No Quadro 11 estão indicadas as dissertações de 2017 que envolvem o descritor “Período Integral”:

Quadro 11 - Período Integral – Dissertações 2017

Referência	Objetivo
ABREU, Natália Fernanda Lobato de. A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.	Analisar a implementação do projeto de Educação Integral em uma escola estadual do centro-oeste mineiro.
LOUREIRO, Regiane Laura. Educação integral em tempo integral na perspectiva dos estudantes da rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.	Investigar a perspectiva dos estudantes sobre os tempos, os espaços, as oficinas e as atividades desenvolvidas nas escolas que ofertam Educação em Tempo Integral em Curitiba.
LUZ, Rafaela Cristina Ribeiro. A educação integral e a prática nas escolas de ensino fundamental de tempo integral de um município do vale do Paraíba paulista. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.	Investigar o funcionamento do Programa de Ensino Integral em um município do vale do Paraíba paulista.
PEREIRA, Rizete. A implantação do Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.	Desvelar a implantação do Programa Mais Educação no Estado, no período de 2007 a 2015, como política de expansão da ampliação da jornada escolar proposta pelo Governo Federal.
VENDRAMINI, Carlos Alberto. Educação de tempo integral: um estudo exploratório em um município do interior paulista. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.	Compreender o funcionamento de um estabelecimento de ensino de educação de tempo integral em um município do interior paulista.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fragilidade do PME na região sul-mato-grossense é apontada devido a mudanças no governo estadual e falta de investimentos de recursos estaduais e federais. A baixa adesão em apenas 3 das 29 escolas resultou em descontinuidade do programa, segundo Pereira (2017).

Na dissertação de Loureiro (2017), o PME foi investigado na perspectiva dos estudantes. Observaram-se: não participação dos alunos na criação dos Projetos Político-pedagógicos e falta de atuação das famílias no contexto escolar. O resultado foi que havia uma modelo de

escola tradicional com tempos fragmentados em turno e contraturno, além de acesso restrito à sala de aula, sem materiais de aprendizagem diversificados e sem a participação da comunidade, como sugere o PME. Nessa organização em dois turnos, o currículo tem formato formal e informal, atividades curriculares são oferecidas no turno, e atividades de complemento, concebidas por extrapedagógicas, no contraturno, segundo Vendramini (2017).

O estudo de Abreu (2017) aborda a implementação do Programa Escola de Tempo Integral (PROETI) em uma escola estadual do centro-oeste mineiro. Dentre as diferenças do PME está a organização curricular, no qual as atividades artísticas, esportivas e motoras são aplicadas pelo professor de educação física. Desafios como melhor infraestrutura das escolas, financiamento, necessidade de capacitação de gestores e professores, além de uma organização curricular diferenciada, são constatados.

A investigação de Luz (2017) sobre o funcionamento do Programa de Ensino Integral (PEI) em um município do vale do Paraíba paulista (o mesmo desta pesquisa) resultou na concordância de gestores eicineiros sobre os objetivos do programa. Esses objetivos constam no termo de referência para o PEI, que contempla a base legal em nível nacional e a descrição dos recursos humanos, com definições de suas funções para contratação de pessoal especializado para o atendimento aos alunos. Essa contratação é realizada por meio de convênio constituído entre uma universidade e a prefeitura.

Referente ao ano de 2018 nenhum estudo que envolvia o descritor “Período Integral” e temática sobre a educação em tempo integral foi encontrado nas bases de dados selecionadas. Uma dissertação foi mapeada no ano de 2019, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Período Integral – Dissertações 2019
Fonte: Elaborado pelo autor.

Referência	Objetivo
SANTOS, Clairton Lourenço. A Política estadual em tempo integral : desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora, 2019.	Analisar o processo de implementação da educação em tempo integral numa escola de ensino médio regular no interior do Ceará.

Santos (2018) realiza um estudo de caso que analisa o processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) no município de Camocim-CE. Identifica que um dos critérios de escolha para implementação dessa política na unidade escolar era a quantidade de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, e aponta a falta de compreensão da gestão escolar e dos professores sobre conceito de Educação Integral, que era voltada somente para o aumento

do tempo escolar. Essa compreensão contribuirá para que as práticas educativas sejam transformadas em práticas integradas voltadas para a formação global dos educandos.

Portanto, foram mapeados estudos que envolviam a temática sobre as escolas de tempo integral. As publicações foram realizadas em todas as regiões do país: 10 no Sudeste (48%), 4 no Centro-Oeste (19%), 4 no Norte (19), 2 no Sul (9%) e 1 no Nordeste (5%), totalizando 21 publicações, no período 2015 - 2019.

Os caminhos metodológicos predominantes foram a pesquisa bibliográfica e documental, além de estudos de caráter exploratórios-descritivos cujo principal objetivo era investigar desafios, melhorias na infraestrutura escolar, melhores formações para professores e maiores investimentos nesta política pública, além de compreender os conceitos da Educação Integral a partir da ótica escolar e/ou social atrelada à ampliação da jornada escolar por meio das ETI.

A análise de processos de implementação do Programa Mais Educação (PME) é predominante em 18 estudos mapeados (86%). Outros programas foram abordados, como Programa de Ensino Integrado (PEI) de Pernambuco, o Programa Escola de Tempo Integrado (PROETI, no estado de Minas Gerais, e o Programa de Ensino Integral (PEI), no interior paulista.

O mapeamento é finalizado com o total de 32 estudos encontrados com os descritores “Representações Sociais em música”, “Desenvolvimento musical” e “Período Integral”.

O conhecimento das RS dos educadores musicais dará “voz” a um grupo que, por vezes, não tem autonomia (ROSA, 2016). Entendem-se suas práticas e seu objetivo de aprimoramento de formações e qualificação docente, visto que nenhum dos programas investigados voltados para a escola de tempo integral exige, do educador musical, formação superior em música.

A aplicação da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical provocou uma mudança paradigmática, consolidando uma nova concepção de educação musical e motivando educadores a aprimorarem suas qualificações (MALAQUIAS, 2015), além de auxiliar a construção de um currículo musical integrado às outras disciplinas, visando à formação humana.

A escola de tempo integral mostra-se um local propício à aplicação dessa teoria. O desenvolvimento musical pode ir além da evolução técnica-instrumental, visto que é passível de proporcionar aos alunos uma “experiência estética” e vivências pessoais expressas musicalmente. Para que isso ocorra, a dimensão afetiva deve ser considerada na prática-pedagógica, oportunizando momentos de autonomia e autoconfiança, numa perspectiva de educação emancipadora do homem. Sabendo que as RS orientam as condutas e práticas dos

educadores, esse referencial teórico aponta caminhos para conhecer como o desenvolvimento musical nas escolas de tempo integral é abordado.

No capítulo subsequente aborda-se o caminho metodológico desta pesquisa.

3 MÉTODO

Considera-se o estabelecimento de um conjunto de regras sistematizadas, numa ordem manifestada, buscando uma contraposição ao acaso, ou até mesmo à sorte, para consecução de determinado objetivo. Assim considera-se método o estabelecimento *a priori* de um caminho a ser percorrido, bem como as ações a serem seguidas, para se chegar a determinado fim (GERHARDT, SILVEIRA, 2009). Neste capítulo, discorre-se sobre o tipo de pesquisa, a população/amostra, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise dos dados. São abordados temas como representações sociais e desenvolvimento musical, o que pressupõe discutir a suas construções e condicionantes em um determinado universo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por um estudo exploratório e descritivo, por utilizar o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, tendo o desenvolvimento musical como enfoque, bem como de construção das representações sociais.

3.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa do problema. Sendo exploratória, de acordo com Trivinos (1987), permite investigação e ampliação da experiência sobre um determinado problema e, sendo descritiva, possibilita conhecer os traços característicos de uma comunidade.

A abordagem qualitativa em pesquisas é aquela que, por sua vez “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL, 2010, p. 23). Assim, as abordagens qualitativas “[...] rejeitam o princípio do determinismo causal e a concepção positivista das Ciências Sociais e buscam incorporar, em suas análises, a valoração, a afetividade e a intencionalidade próprias ao fator humano” (CHAMON, 2003, p. 72). Operam na busca da magnitude dos fenômenos sociais (SERAPIONI, 2000).

O referencial teórico adotado neste estudo foi a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1976);

Tal teoria manifesta sua ênfase no processo e conteúdo e permite uma reflexão aprofundada sobre este tema a partir de uma perspectiva interpretativista, na forma em que outras teorias de conhecimento ou de atitudes não podem ter (MOSCOVICI, 1976, p. 31).

Alves-Mazzotti (2008) afirma que não há metodologia “canônica” no estudo das Representações Sociais, e observa que a grande variedade de abordagens encontradas nas pesquisas que utilizam essa teoria deve-se ao fato de elas perpassarem as mais diversas áreas.

Chamon (2014, p. 122) complementa, afirmando que “[...] os desenvolvimentos teóricos em Representações Sociais não prescrevem uma metodologia única para a aplicação”. Assim, essa autora propõe que os instrumentos básicos para as pesquisas das representações sociais sejam os grupos focais, as entrevistas e os questionários. No Quadro 12 estão indicados as etapas e os procedimentos da pesquisa:

Quadro 13 - Etapas e procedimentos da pesquisa

Etapas da pesquisa	Procedimento da pesquisa
Definição da pesquisa	Definição do problema Definição do objetivo geral Definição dos objetivos específicos
Definição da amostra	Levantamento da população Definição da amostra
Procedimentos administrativos e éticos	Autorização da instituição Aceite do orientador Autorização do comitê de ética em pesquisa
Elaboração do instrumento	Estabelecimento de procedimentos e ferramenta para coleta de dados
Preparação da Coleta de dados	Revisão de literatura Elaboração do roteiro de entrevista Definição do roteiro para coleta de dados
Coleta de dados	Coleta de dados – materiais Digitação de dados materiais
Tratamento dos dados	Categorização dos dados (software IRaMuTeQ)
Análise de dados	Qualitativo
Discussão dos resultados	Discussão dos dados coletados à luz da Teoria das Representações Sociais e Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical
Conclusões	Elaboração de considerações finais, sugestões e revisão de textos

Fonte: Adaptação do modelo elaborado por Dias (2013).

3.2. População / Amostra

A população foi constituída por educadores do ensino musical oferecido na rede pública no período integral. O programa conta com o total de 24 educadores musicais, todos participantes desta pesquisa, e aproximadamente 10.000 alunos em 44 escolas distribuídas nas zonas urbana e rural do município onde a pesquisa foi realizada.

Esses educadores foram contratados em regime celetista mediante processo seletivo, por meio de convênio entre a prefeitura e uma universidade local. Os requisitos para habilitação profissional são: diploma ou certificado de conclusão de ensino médio; curso de aperfeiçoamento na área ou afins, com carga horária mínima de 100 horas ou curso em andamento em nível superior na área; experiência de no mínimo 6 meses nessa função. São

caracterizados como educadores na função de “Técnicos em Música” com o objetivo de ministrar “oficinas” no contraturno escolar.

3.3. Instrumento para coleta de dados

O instrumento para a realização da pesquisa foi a entrevista semiestruturada que, segundo Lakatos e Marconi (1991), apresenta estas vantagens: podem ser aplicadas em qualquer segmento da população; fornecem uma amostragem da população geral; têm maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferecem maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permitem obter dados que não se encontram em fontes documentais; e, podem ser realizadas individualmente.

As 19 perguntas norteadoras das entrevistas, elaboradas pelo pesquisador sob supervisão de sua orientadora, foram divididas em três eixos: situar a aula de música no contexto da escola; a formação musical do educador; e, que o educador entende como desenvolvimento musical. Houve cuidado para que, no início da entrevista, as perguntas fossem, segundo Jodelet (*apud* SÁ, 1998, p. 90), de “[...] caráter concreto, factuais, e relacionadas às experiências cotidianas dos sujeitos, para, gradativamente, passar às perguntas que envolvam reflexões mais abstratas e julgamentos”. Sá (1998) considera as entrevistas semiestruturadas um instrumento privilegiado, pois na comunicação entre os membros são construídas suas representações. Além disso, são consideradas o instrumento mais comum em pesquisas que envolvem representações sociais.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Para realização deste trabalho, foi solicitada autorização junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade. Cabe registrar que todas as entrevistas foram realizadas presencialmente, antes da pandemia.

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), sob o CAAE: 94918317.9.0000.5501 (ver ANEXO A). Posteriormente foi solicitada autorização dos gestores das escolas para realização da coleta de dados e para agendamento das entrevistas com os educadores musicais. Aos educadores que aceitaram participar do estudo foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B), garantindo-lhes sigilo de sua

identidade, bem como assegurada sua desistência de participar, se assim desejassem, a qualquer tempo.

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, com roteiro de perguntas (Apêndice I), composto de perguntas abertas, com as quais se buscou categorizar a realidade social da população estudada e suas representações sociais. As entrevistas foram gravadas em mídia digital e posteriormente transcritas, para serem analisadas por meio da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2009). As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

O referencial escolhido para embasar a análise de dados foram duas teorias: a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (TEDM), criada por Keith Swanwick (1979; 1988), e a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici na década de 1960.

Visando à necessidade de bases teóricas que fundamentem e justifiquem as práticas musicais nas escolas, Swanwick (1979; 1988) criou a TEDM, abordando como os indivíduos constroem o seu conhecimento e os meios para desenvolver nos alunos a compreensão musical.

Conhecer as Representações Sociais (RS) dos educadores musicais leva a melhor entendimento sobre suas práticas. Isso porque elas fazem parte da composição da identidade do grupo (CHAMON, 2014) e podem orientar novas ações em busca de melhores caminhos para a educação musical.

As análises das entrevistas foram sistematizadas pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977 que, segundo a autora, é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 38). A intenção desta técnica “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, ou recepção” (*Idem*), recorrendo-se a indicadores que podem ou não ser quantitativos.

Na primeira etapa foi realizada a pré-análise, na qual os dados sociodemográficos foram compilados em planilhas no *software Microsoft Excel®*, o que tornou possível a caracterização da população estudada, quanto a gênero, faixa etária, grau de escolaridade e tempo na instituição. Segundo Bardin (1977), durante essa fase deve ser desenvolvida uma leitura flutuante das informações coletadas, a fim de que o pesquisador se familiarize com os dados e

obtenha as primeiras impressões. Essa atividade, que começou a ser desenvolvida durante a transcrição das entrevistas, propiciou a emergência dos resultados.

Após as conclusões da pré-análise, o *corpus* de entrevistas foi preparado e submetido ao *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), esse *software* permite a análise estatística sobre o *corpus*, ancorado no *Software R*. De acordo com Camargo e Justo (2013), por se tratar de dados que compõem uma linguagem, tornam-se relevantes aos estudos sobre pensamentos, crenças e opiniões. Suas análises de texto de acordo com frequências de palavras, análises de similitude e outros tipos de análises lexicais multivariadas possibilitam que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativas – textos (LAHLOU, 1994). Em virtude dessas características, esse *software* pode contribuir para o aprimoramento de estudos na área das ciências humanas e sociais (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Aplicaram-se as análises lexicais clássicas, e o *software* identificou e reformatou as unidades de texto; reconheceu a quantidade de palavras, frequência média e número de palavras que apareceram uma vez (*hapax*), procedeu à lematização (em que as palavras são reduzidas a partir de suas raízes) e, identificou também formas ativas e suplementares (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Apresentados os procedimentos metodológicos, tais como a pré-análise, a elaboração do material e o tratamento dos resultados, no próximo capítulo os dados são inferidos e analisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos na pesquisa, além de suas análises e discussões. Inicialmente, caracterizam-se os educadores a partir de seu perfil sociodemográfico. Em seguida são tratados os dados qualitativos, envolvendo os discursos dos profissionais categorizados pelo *software* IRaMuTeQ e analisados à luz da TRS e da TEDM.

4.1 Perfil sociodemográfico dos participantes

Com a intenção de caracterizar o grupo pesquisado, foram relacionadas informações referentes a gênero, faixa etária, grau de escolaridade e tempo na instituição. Esses dados foram tabulados no *software Microsoft Excel*®. No total, participaram da pesquisa 24 sujeitos, englobando todos os educadores que trabalham na escola de tempo integral. Na Tabela 5 é demonstrada a quantidade de homens e mulheres.

Tabela 5 - Distribuição de educadores segundo o gênero

Sexo	Participantes	%
Homens	18	75%
Mulheres	6	25%
Total	24	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se a presença majoritária de homens, o que contraria os achados de pesquisas recentes na educação básica, as quais apontam que 80% dos docentes da Educação Básica são do sexo feminino (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Por outro lado, a pesquisa de Jaeger e Jacques (2017) indica que o maior número de docentes homens está nos cursos de educação física e música, o que se confirma na pesquisa em pauta.

O papel social da mulher na música passou por uma construção histórico-social de relações de poder sobre os sexos que construiu a invisibilidade das mulheres frente ao universo masculino (SCOTT, 1995). Desde o século XVIII, a educação musical feminina era bem vista pelas famílias burguesas, pois se tratava de mais um elemento para atestar uma boa educação feminina, tais como fazer crochê e dominar uma língua estrangeira. Segundo Fresca (2016), tocar piano ou cantar era apreciado como distração para as moças ou mesmo para animar festas familiares. Atuar profissionalmente, pelo contrário, era visto como atrevimento. Vestígios dessa cultura ainda podem ser sentidos, por exemplo, há menos de 40 anos, orquestras como as filarmônicas de Berlim e Viena não permitiam a entrada de mulheres em seu corpo efetivo (CARNEIRO, 2016). Esses desafios para participação da mulher na música são referidos pelas Educadoras 18 e 14:

Dentro da minha família sempre eu tive também um preconceito que a música era só para hobby, não era para ser uma profissão então eu não tive um incentivo em me formar como musicista (Educadora 18).

Iria ser educadora musical. Como, eu não sabia, mas eu ia procurar um jeito. Aí eu fui, meus pais não queriam de jeito nenhum que eu fizesse isso (Educadora 14).

Quanto à faixa etária dos participantes, a média de idade foi de 30 anos; idade mínima, 19 anos, e idade máxima, 50 anos, conforme Tabela 6:

Tabela 6 - Distribuição de educadores segundo faixa etária

Faixa etária	Participantes	%
Até 21 anos	4	17%
De 22 a 30 anos	7	29%
De 31 a 39 anos	8	33%
De 40 a 50 anos	5	21%
Total	24	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se que há participantes com baixa idade, que acabaram de terminar o ensino médio e ingressaram no mercado de trabalho por meio do ensino musical nas escolas.

Eu já queria alguma coisa relacionada a área da educação. Aí conforme eu fui entrando na música, fui me relacionando, fui gostando cada vez mais, lá próximo dos meus 15 anos eu já decidi que eu ia me formar, ia ser educadora musical (Educadora 14).

Estudos recentes apontam o objetivo de atrair para a docência os alunos do Ensino Médio que apresentam melhor desempenho (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Percebe-se que 17% dos educadores têm idade inferior a 21 anos e que todos eles estão cursando a licenciatura, o que demonstra que a educação musical pode ser um atrativo para novos docentes.

Por outro lado, 21% dos educadores têm idade superior a 40 anos, o que indica que a educação musical pode ser uma fonte de renda complementar para profissionais da música, trazendo-lhes a estabilidade do regime celetista, conforme relato do Educador 21, ou a possibilidade de uma nova profissão, relatada pelo Educador 1, pois desse grupo de educadores todos exerciam outras atividades profissionais.

Comecei a tocar na noite, depois passei para a guitarra e estou até hoje tocando também na noite, guitarra, violão se precisar e até contrabaixo a gente toca, um pouco de cada instrumento (Educador 21).

A minha vida se voltou sempre para o lado fábrica: entrei no SENAI, depois entrei em outras empresas, entrei na General Motors, fiquei 13 anos na General Motors de São José e a música veio só depois que eu saí da fábrica (Educador 1).

Perguntou-se aos sujeitos qual era o seu grau de escolaridade, e os resultados mostram que apenas 1 participante não estava cursando e não tinha curso superior, conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Distribuição de educadores segundo o grau de escolaridade

Formação	Participantes	%
Licenciatura em Música / Artes	17	71%
Pedagogia	2	8%
Outros	4	17%
Sem curso superior	1	4%
Total	24	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A maioria (71%) estava cursando ou já tinha licenciatura em música ou artes, totalizando 17 educadores. Destes, 4 cursavam a licenciatura em artes, 13, a licenciatura em música, e 2 estavam cursando pedagogia (8%). Outros cursos foram mencionados como Engenharia (1), Logística (1) e Filosofia(2), totalizando 17%.

Eu acho que o ponto de partida foi a matrícula para a faculdade licenciatura de música, aqui eu quero ser educador musical (Educador 15).

Com o advento da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008) e, posteriormente, do Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), homologado pelo Ministério da Educação, evidenciou-se uma série de desafios a serem enfrentados com relação à educação musical brasileira, entre eles a obrigatoriedade da formação em licenciatura em música. Por outro lado, a escassez de cursos superiores e de profissionais habilitados, nessa área, indica um descompasso entre as orientações legais e os diversos sistemas educacionais (FIGUEIREDO; MEURER, 2016). O resultado indica que na região em que foi realizada a pesquisa há profissionais habilitados com o ensino superior. Isso porque nessa região há quatro instituições que oferecem o curso de licenciatura em música, das quais somente uma oferece o curso na modalidade presencial. Essa oferta de cursos possibilita a formação em nível de graduação. O alto índice de rotatividade é apontado na Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição de educadores segundo o tempo na instituição

Tempo da instituição	Participantes	%
Inferior a 1 ano	7	29%
De 1 a 3 anos	9	38%
Superior a 3 anos	8	33%
Total	24	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse indicador está relacionado ao caráter temporário do convênio que administra a contratação dos educadores, à baixa média salarial e à falta de profissionais qualificados. O convênio tem duração de 2 anos, e o educador que optar em continuar deverá realizar um novo processo seletivo. O salário equivale a aproximadamente 34% da média salarial do professor

de Educação Básica (CRUZ; MONTEIRO, 2019), por jornada de 44 horas semanais trabalhadas. A falta de profissionais com experiência no ensino coletivo de música faz com que exista alta rotatividade de educadores musicais no programa.

A rotatividade de profissionais saindo é muito alta porque as pessoas não conseguem ficar presas num salário baixo, quem fica, acaba ficando por gosto né (Educador 1).

O número reduzido de professores de música na educação básica vem sendo apresentado pela literatura específica, que identifica que essa ausência estaria relacionada à preferência por outros mercados de trabalho, o que torna a educação básica, com seus imensos desafios, um local menos atraente e desejado para os licenciados na área de música (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

Na sequência desta dissertação, apresentam-se a categorização e a análise dos dados qualitativos tratados pelo *software* IRaMuTeQ, a partir dos discursos (entrevistas) dos educadores.

4.2. Representações sociais sobre o desenvolvimento musical na ótica dos educadores musicais

Essa seção de resultados analisa o *corpus* textual das entrevistas realizadas com todos os educadores musicais que estavam trabalhando no momento da pesquisa, considerando-se a liberdade de suas evocações. Para facilitar a identificação e o reconhecimento dessa dispersão de informação, recorreu-se ao processo de categorização:

O processo de categorização é um processo psicossociológico, que reflete o modo como uma dada realidade social construída por grupos, afeta o comportamento dos seus integrantes, refletindo o modo como eles agem com essa mesma realidade, não se revelando de forma simétrica (DOISE, 1984, p. 138 *apud* FERNANDES, 2012, p. 21).

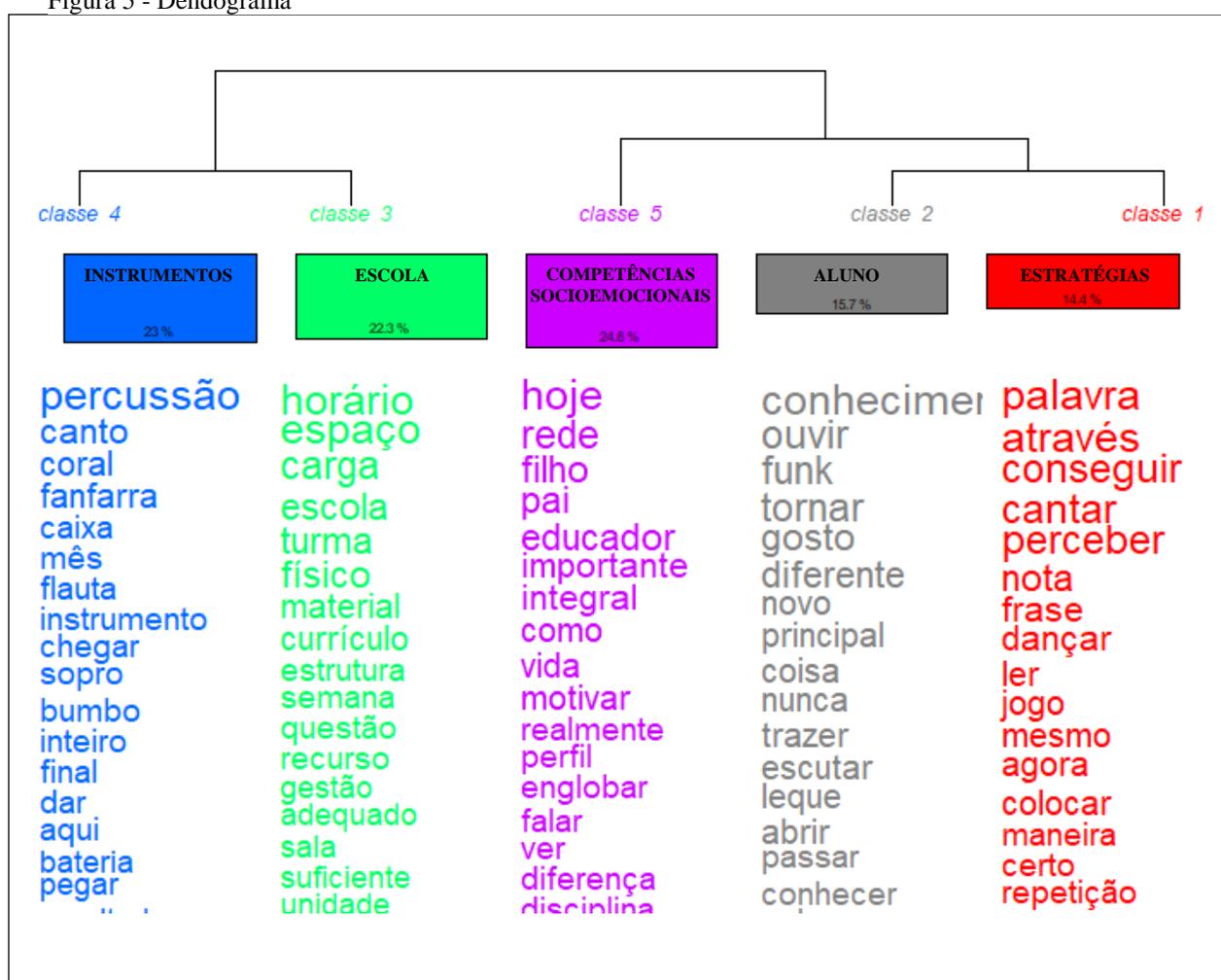
Como a psicologia social é o estudo da realidade social, essas categorias identificam as explicações dadas automaticamente pelos educadores e conduzem a busca por sentido, comportamentos e ideias concebidas pelo grupo, a fim de entender o entorno e torná-lo previsível e mais controlável (RATEAU *et al*, 2012).

Segundo Fernandes (2012), por meio processo de categorização é possível: atribuir características próprias para cada categoria, agilizar o desenvolvimento da compreensão e

aprendizagem, contribuir para orientação de condutas e determinar a relação dos comportamentos com os objetos que a categoria incorpora.

A categorização apresentada a partir do *software* IRaMuTeQ resultou em 5 classes de discursos (Figura 5), que compreendem: as estratégias dos educadores (classe 1), com 14,4% dos elementos do discurso; o aluno (classe 2), com 15,7% dos elementos; a escola (classe 3), com 22,3% dos discursos; os instrumentos musicais (classe 4), com 23% dos elementos do discurso; e, para finalizar, a maior classe, com 24,6% dos discursos, denominada competências socioemocionais (classe 5).

Figura 5 - Dendograma



Fonte: Adaptado a partir dos resultados do IRaMuTeQ.

Notam-se duas aproximações: a primeira, entre as classes Escola e Instrumentos, e a segunda, entre as classes Estratégias, Aluno e Competências Socioemocionais. A análise segue esta sequência.

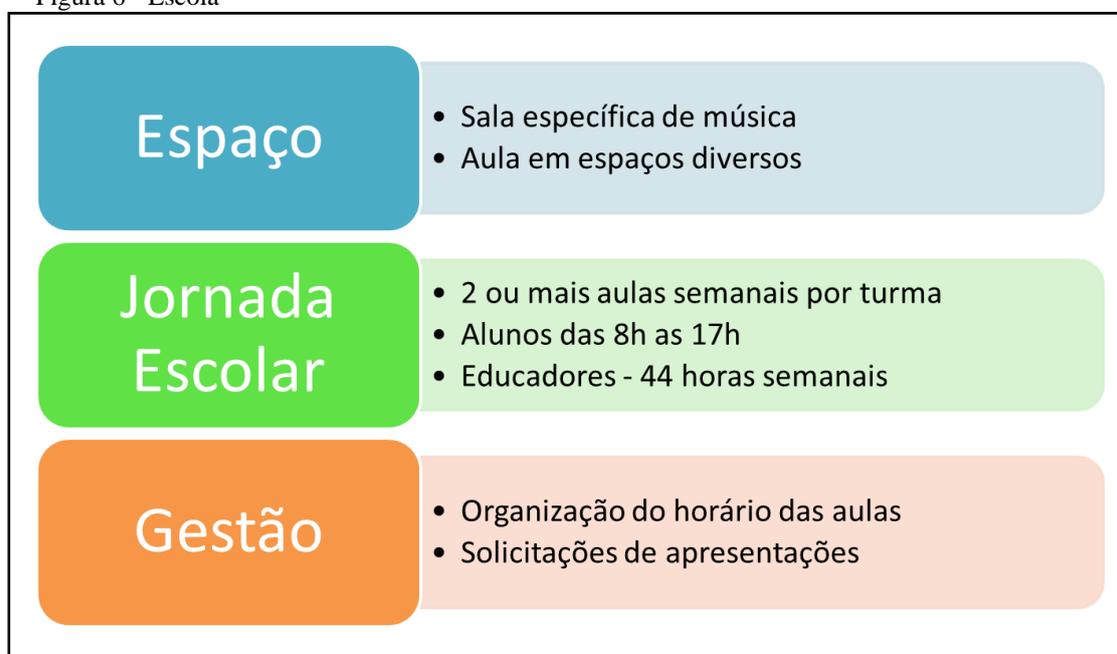
Finaliza-se com a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), possibilita visualizar as tensões e proximidades entre as classes.

4.2.1. Escola

A terceira classe contém 22,3% dos elementos de discursos analisados. A partir dos elementos dos discursos “turma”, “espaço”, “horário”, “gestão”, entre outros, observou-se que é uma classe relacionada à rotina escolar. Por isso, foi denominada “Escola”.

Os elementos de discursos desta classe abordam 3 assuntos principais relacionados à escola, que podem ser categorizados em: espaço, jornada escolar e gestão. Ver Figura 6.

Figura 6 - Escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2.1.1 Espaço

De acordo com o parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) e com o Projeto de Resolução homologado pelo Ministério da Educação em 5 de maio de 2016, cabe à Secretaria de Educação (Inciso VIII do § 2º do Art. 1º DA CNE/CB):

[...] cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais (BRASIL, 2013, p. 10).

As condições acústicas ideais para a aula de música são relacionadas principalmente ao isolamento do ruído externo e interno. Como as exigências acústicas de uma aula expositiva são distintas das de uma sala de música, a inteligibilidade da palavra, a apreciação e a execução são elementos fundamentais que podem ser prejudicados, impossibilitando o processo de ensino-aprendizagem (JESUS; SILVA, 2012).

O aprendizado musical é agrupado nas modalidades de composição (C), apreciação (A) e performance (P). Envolve várias atividades, como cantar, tocar, mover, ouvir, imitar, falar sobre, ensaiar, apresentar-se e improvisar (SWANWICK, 2013). Cada uma dessas modalidades musicais tem um comportamento acústico específico, em virtude das diferentes formas de produção sonora.

A escuta sensível (apreciação) e a execução musical (performance) são prejudicadas com a presença de ruídos externos. Essa adequação do condicionamento acústico é primordial para o sucesso da aula (JESUS; SILVA, 2012).

Ouvir é a primeira da lista de prioridades para qualquer atividade musical, não só ouvir uma gravação ou assistir o desempenho de outra pessoa. Tocar uma escala uniforme, decidir sobre um timbre particular para um momento de composição, ensaiando e praticando um trecho, improvisando, afinar um instrumento, todos eles envolvem ouvir (SWANWICK, 1979, p. 43, *apud* MALAQUIAS, 2015, p. 67).

A principal dificuldade apontada pelos educadores é a falta de salas específicas para a aula de música, em algumas unidades de ensino. Por vezes a aula é realizada em outros espaços, como quadras e pátio, como relata o Educador 9

A gente não tem sala para dar as aulas, geralmente a gente dá aula no pátio, onde tem muitos intervalos e acaba fazendo bastante barulho.

Em contrapartida, em outras unidades há um excelente espaço físico. Segundo os educadores, em algumas escolas o ensino musical conquistou o seu espaço por meio de resultados positivos. O comprometimento do educador e a parceria com a equipe escolar resultaram em aumento do apoio para a realização das atividades, como apontam os Educadores 6 e 7:

E também por conta das apresentações que a gente costuma fazer fora da escola, está “tendo” bastante resultado, então eles (gestores) estão dando bastante apoio (Educador 6).

O espaço físico que a gente tem aqui é muito bom, a gente tem uma sala só de música, então a gente não precisa ficar dividindo sala, a gente tem instrumentos aqui para trabalhar com todos os alunos (Educador 7).

A ausência de infraestrutura adequada nas escolas de tempo integral é abordada nos estudos de Santos (2015), Aguiar (2016), Ferreira (2016), Souza (2016), Torres (2016) e Abreu (2017). Na cidade pesquisada, a organização curricular baseou-se no paradigma “Relação Tempo-Conteúdo-Espaço”, apresentado por Brasil (2009). Lomonaco e Silva (2013), sobre a dimensão “espaço”, aponta a execução de atividades em lugares diversos, como áreas verdes, quadras, tendas, salas de vídeo, pátio, além de parcerias com clubes do entorno, proporcionando aos alunos a apropriação desse espaço (CHAMON, 2017). No entanto, a escolha por ambientes destinados a aula de música deve ser realizada de forma criteriosa, preservando o aprimoramento da escuta e da execução musical.

4.2.1.2 Jornada Escolar

A jornada escolar apresenta três tipos de abordagens pelos educadores. A primeira delas está relacionada ao aprimoramento de atividades musicais, organizadas num currículo que, segundo Andrade (2016), se dá pelo tempo de estudo diário – quanto maior o tempo, maior a evolução. Nesse programa as aulas são de 50 a 60 minutos, e em alguns casos, já com o período estendido, as aulas podem durar de uma hora e quarenta minutos a duas horas. Os alunos devem passar ao menos duas vezes por semana nas aulas, de acordo com rodízio estabelecido nas escolas (CHAMON, 2017). Dessa forma, a ampliação da jornada escolar está relacionada ao maior aprimoramento musical.

Na segunda abordagem, a ampliação da jornada escolar está relacionada à dimensão tempo, de Lomonaco e Silva (2013), que diminui o tempo em que os alunos ficam expostos a situações de risco. As escolas de tempo integral nessa cidade funcionam das 8h às 17h, de segunda a sexta feira. Essa ampliação está ligada a:

[...] um novo tempo social baseado na cultura urbana, e esta traz a escola como a necessidade das massas, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a necessidade de se ter um lugar para deixar seus filhos em seu período de trabalho. (DIAS, 2015, p. 112)

A terceira abordagem envolve o desgaste docente com a quantidade de aulas semanais. No estudo de Dias (2015), 90% dos trabalhos pesquisados que envolvem a prática docente nas

escolas de tempo integral caracterizam-na negativamente, como complexa, difícil, isolada, fragmentada, desorganizada, intensa, precarizada, assistencialista, não planejada, improvisada e não relacionada às atividades socioeducativas. Os professores reconhecem que há uma “[...] sobrecarga de trabalho sem a decorrente e necessária valorização, tanto salarial como social” (DIAS, 2015, p. 95), Enfatiza-se a necessidade de formação específica para a escola de tempo integral, por meio da “[...] reformulação das práticas pedagógicas e mais tempo para o estudo e o planejamento sem que isso leve a ainda mais sobrecarga e intensificação de trabalho dos professores” (DIAS, 2015, p. 97). Algumas dessas dificuldades são apontadas pelo Educador 24:

[...] às vezes você dá aula para turmas com mais de 20 alunos e você dá oito aulas por dia sem ter um horário de planejamento.

4.2.1.3 Gestão

O tema gestão é abordado nesta classe, ressaltando-se o papel dos diretores, vice diretores e coordenadores das unidades escolares. Por vezes a gestão interfere no trabalho dos educadores musicais de duas maneiras: na primeira, ao programar os horários de aula das turmas e das outras oficinas de tempo integral, e na segunda, por meio de solicitações de apresentações em eventos escolares.

Eu acredito que a gestão interfira de uma forma bem mínima, assim, ajudando de repente com a organização de algumas apresentações, com a organização das oficinas e dos horários de aula, mas é basicamente nisso (Educador 24).

Swanwick (2003) aponta que o papel da música nas escolas, vai além de acentuar o perfil da instituição por meio de uma apresentação, engrandecendo eventos sociais, por ser agradável ou manter as pessoas afastadas das ruas, além de poder gerar empregos. Essas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional, tampouco oferecem embasamento filosófico para professores e outros músicos para tornar válido o fazer musical. A música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais, não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. “A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana” (SWANWICK, 2003, p.18) e está diretamente ligada à relação de continuidade e fluência dos sons. Pode-se definir o discurso simbólico como “[...] uma manifestação organizada de um campo de conhecimento,

com sua forma peculiar de reflexão, articulação e exposição de ideias” (FRANÇA, 2003, p. 50). Dessa forma, o autor aponta um caminho para que a educação musical seja emancipadora, abrangente, crítica, criativa e reflexiva. Ressalta-se a importância das atividades de composição, para esse caminho.

Experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante este processo, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10).

Os dados desta classe confirmam pesquisas sobre professores formados em música que apontam o distanciamento desses profissionais da educação básica. Esse distanciamento é devido a dificuldades com turmas grandes, precárias condições de trabalho e insegurança quanto ao encaminhamento pedagógico a ser adotado. Assim, esses profissionais acabam optando por ministrar aulas particulares ou trabalhar em projetos específicos de educação musical (PENNA, 2002).

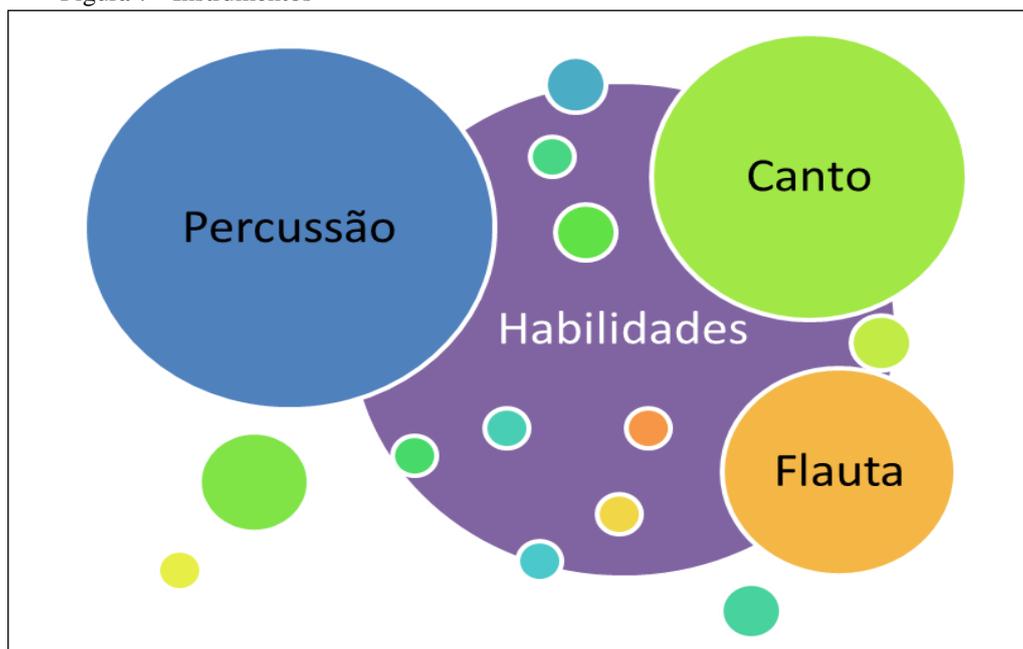
O ambiente escolar é caracterizado pelos educadores como um espaço, por vezes, inapropriado musicalmente. Nesse espaço a ampliação da jornada escolar pode amparar crianças em situação de vulnerabilidade, auxiliar o aprimoramento musical, mas também pode levar ao desgaste profissional, devido à quantidade de aulas semanais e à falta de momentos de planejamento. Nesse espaço os gestores auxiliam na programação das aulas e eventos da unidade escolar.

Na sequência deste texto são tratadas as práticas instrumentais nesses espaços escolares.

4.2.2. Instrumentos

A quarta classe contém 23% dos elementos de discursos analisados. A partir dos elementos dos discursos “percussão”, “coral”, “flauta”, “caixa”, entre outros, observou-se que é uma classe relacionada ao uso dos instrumentos musicais em aula, e por isso foi denominada “Instrumentos”.

Figura 7 - Instrumentos



Fonte: Elaborada pelo autor.

O principal resultado relatado pelos educadores é a execução (performance) instrumental, pois a evolução de habilidades técnicas dos alunos possibilita a formação de conjuntos musicais, como fanfarras, coros e grupos de percussão.

Educadores demonstram interesse principalmente pelo uso da percussão, da flauta doce e do canto, pois. Como apontam os Educadores 9 e 19, a facilidade para ensinar o aluno a tocar por meio desses instrumentos é maior

O que facilita no meu trabalho são as aulas de flauta doce e canto geralmente eu tenho mais facilidade de “levar” a turma e de ter um bom resultado (Educador 9).

No primeiro contato com os alunos, o que eu faço? Dou instrumentos só de percussão e “deixo” todo mundo tocar (Educador 19).

O relato do educador 19, que aborda a estratégia voltada para o primeiro contato com os instrumentos, demonstra a primeira fase da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, na qual os alunos adquirem o conhecimento dos sons por meio de sua manipulação. Nessa fase inicial, os “materiais sonoros” são percebidos ou controlados (SWANWICK, 2003).

A busca pelo “bom resultado” está relacionada à aquisição de habilidades instrumentais, tendo em vista o ensino coletivo e a agenda anual para participar de eventos escolares por meio de apresentações dos conjuntos musicais. Em *A Basic for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para integração das atividades musicais por meio do Modelo C(L)A(S)P, no qual a aquisição de habilidades (*skill acquisition*) – (S) é um dos

suportes para as atividades principais, como a composição – C, apreciação – A e a performance – P. Segundo o autor, essas habilidades (*skill*) – (S) e os estudos acadêmicos (*literature studies*) – (L) viabilizam as atividades centrais. No entanto, não se deve permitir que o desenvolvimento das habilidades se sobreponha à centralidade do fazer musical (SWANWICK, 2003). Priorizar um alto nível técnico instrumental é o objetivo do ensino especializado, diferentemente das escolas regulares, que buscam a educação musical abrangente, promovendo um fazer ativo e criativo.

A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros. Desde os estágios iniciais, essas habilidades devem ser abordadas gradativamente e à medida que se fizerem necessárias. É possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas nas quais não seja necessário um alto nível técnico ou de leitura, tal como cantar, acompanhar canções ou tocar em conjunto de percussão (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14)

A aquisição de habilidades por meio do uso da percussão torna-se um grande “trunfo”, pois facilita o encaminhamento pedagógico na aula coletiva, devido a processos de escuta e imitação (MATEIRO; SCHIMIDT, 2016).

Ensinar o espírito do canto para todas as pessoas era uma forma de proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos pela prática musical. Kodály (1982-1967, *apud* Fonterrada, 2008) criou um eficiente programa de alfabetização musical por meio do canto.

O uso de flauta doce também é abordado pelos educadores. No Brasil, atualmente esse instrumento vem sendo amplamente utilizado como ferramenta para iniciação musical, e encontra-se presente nas escolas regulares, escolas de música, projetos sociais, entre outros (FREIXEDAS, 2015).

Esses são os três principais instrumentos utilizados pelos educadores para que os alunos adquiram habilidade musical. Dentre eles, os de percussão têm maiores indicações nos elementos do discurso, a flauta doce é abordada em menor de vezes, e outros instrumentos são utilizados com pouca frequência, como demonstrado na Figura 7.

As habilidades englobam o “[...] controle técnico, execução musical em conjunto, a gestão do som com aparelhos eletrônicos e outros objetos, o desenvolvimento da percepção auditiva, capacidade de leitura e fluência com a notação” (SWANWICK, 1979, p. 45 *apud* MALAQUIAS, 2015, p. 68), e o modelo C(L)A(S)P propositalmente as coloca mais ao fim da sigla, indicando o cuidado para que não sejam o centro do fazer musical ativo. Aspectos práticos como ensaios e tempo de estudo individual são importantes, mas não são os objetivos principais

da aula. A aquisição de habilidades deve ser um meio, e não o fim da atividade musical (WEILAND, 2006). Os alunos devem vivenciar as três modalidades, composição (C), apreciação (A) e a performance (P), aumentando assim o seu grau de envolvimento por meio de uma atividade tecnicamente acessível, de modo a não receber os conteúdos musicais de maneira passiva e acrítica (MALAQUIAS, 2015), em aulas estruturadas de forma rígida, nas quais são condicionados a repetir modelos impostos.

É necessário encontrar o equilíbrio para que a habilidade técnica não se sobreponha ao fazer musical. Por outro lado, utilizar instrumentos numa aula de música na escola regular não pode ser somente uma atividade para divertir as crianças; as ações devem ser planejadas, para que haja melhor aproveitamento.

O conhecimento sobre os métodos ativos e criativos de educação musical apontam estratégias para a definição dos objetivos das ações, Fonterrada (2005) alerta sobre os danos ao ensino de música causados pelo esquecimento dos métodos ativos de educação musical, que transformam a aula de música numa simples diversão, ou pelo fato de se privilegiar o ensino técnico instrumental.

Essa adaptação à nova realidade é considerada a transição para o pensamento Pós-Moderno, em que o saber sistemático dá lugar ao pluralismo de saberes e à heterogeneidade das regras (LOPARIC, 1994).

Educadores relatam que um grande desafio é ter que trabalhar com instrumentos que não são da sua especialidade. O pensamento retrata a vontade de reproduzir procedimentos de ensino que tiveram em sua formação, por muitas vezes focada no ensino técnico e de formação profissional, característico do período Moderno, como aponta o Educador 11:

Tem professor que tem facilidade de canto e coral, tem professor que tem facilidade em uma outra área tipo bandas e fanfarras, então às vezes ter que passar uma coisa que não é da sua especialidade pode ser complicado.

O aprendizado musical abrangente envolve várias atividades, como cantar, tocar, mover, improvisar, entre outras, e geralmente as escolhas do educador são para o uso de instrumentos que ele já utilizou em sua formação como músico. Por vezes, alguns instrumentos deixam de ser tratados em aula, o que diminuiu a autonomia do aluno para tomar decisões de forma crítica e criativa.

No subitem subsequente abordam-se essas estratégias e finaliza-se a apresentação do primeiro conjunto com as classes “Escola” e “Instrumentos”.

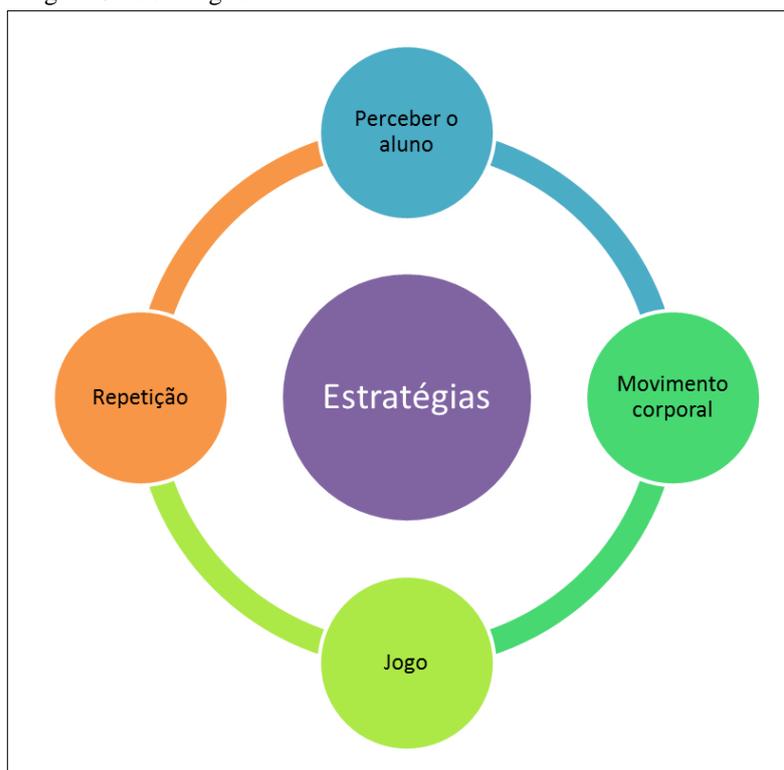
4.2.3. Estratégias

A primeira classe contém 14,4% dos elementos do discurso. A partir dos elementos “jogo”, “repetição”, “conseguir”, “dançar”, entre outros, observou-se que é uma classe relacionada às estratégias usadas em aula, e por isso foi denominada “Estratégias”.

É a menor classe, pois indica o pouco discurso sobre o encaminhamento pedagógico, por parte do grupo de educadores. Está ligada aos caminhos utilizados pelo educador em sala de aula, para que o ensino musical seja efetivado.

Nesta classe os educadores descrevem quatro estratégias principais: o movimento corporal, o jogo, a repetição e a necessidade de perceber o aluno. Caminhos como a utilização de palavras para memorização de ritmos e melodias, jogos lúdicos com dança e movimentos corporais visando ao aumento da percepção auditiva e da afinação são abordados nos relatos, conforme a Figura 8.

Figura 8 - Estratégias



Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com Swanwick (2013), inicialmente a música é compreendida quando os “materiais sonoros” são percebidos ou controlados. Esse é o primeiro produto da aprendizagem, e pode ser identificado nas três modalidades: composição (C), apreciação (A) e performance

(P). No primeiro nível dos “materiais sonoros”, o aluno reconhece e/ou explora sonoridades, e no segundo nível identifica e/ou controla sons vocais e instrumentais (SWANWICK, 2003).

Os relatos dos educadores indicam busca por esse produto de aprendizagem, em que o controle rítmico e de afinação dos sons são almejados na modalidade performance (P).

Eu percebo a evolução dos alunos através principalmente do ritmo e do canto porque quando eu cheguei aqui eles não conseguiam cantar uma escala afinados (Educador 9).

É menor a busca pelo entendimento dos “materiais sonoros”, que são empregados em atividades que envolvem a modalidade de apreciação (A): “[...] o ouvir permeia toda experiência musical ativa sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2012, p. 12). Os educadores utilizam o termo “percepção” para identificar essas atividades:

Uma experiência positiva que eu tive foi através da percepção dos alunos, eu estava tocando as notas de uma escala e as crianças iam cantando, aí eu tocava uma nota aleatória e elas conseguiam me dizer que nota era (Educador 9).

A audição ou apreciação é um elemento fundamental na aula de música, pois permeia todas as atividades e tem função primordial. Swanwick (1979, p. 43, *apud* MALAQUIAS, 2015, p. 67) aponta a sua importância:

Ouvir é a primeira da lista de prioridades para qualquer atividade musical, não só ouvir uma gravação ou a assistir o desempenho de outra pessoa. Tocar uma escala uniforme, decidir sobre um timbre particular para um momento em uma composição, ensaiando e praticando um trecho, improvisando, afinar um instrumento; todos eles envolvem ouvir. Ouvir uma performance, no entanto, significa assistir a apresentação da música como uma plateia. É uma forma muito especial da mente estar frequentemente envolvida de maneira empática com artistas, com um senso de estilo musical relevante para a ocasião, com uma vontade de “ir junto com a música” e finalmente, talvez muito raramente, com a capacidade de responder e se relacionar intimamente com o objeto musical como uma entidade estética.

As estratégias relatadas pelos educadores, como “perceber o aluno” e “movimento corporal” demonstram caminhos bem sucedidos em sua prática em sala de aula e vão ao encontro dos chamados “métodos ativos” da aprendizagem musical.

Influenciados pelo movimento “Escola Nova”, a pedagogia musical europeia passou a focalizar, em primeiro plano, o desenvolvimento da personalidade e as necessidades dos alunos. Vários educadores musicais, de acordo com esses princípios, priorizaram a vivência musical dos alunos, através do movimento, do canto além da expressão e da criação (FREIXEDAS, 2015, p. 28).

Essa estratégia é característica do período Pós-moderno da educação musical, no qual se acentua o pluralismo de saberes e a heterogeneidade das regras (LOPARIC, 1994). A realidade leva o educador a buscar novos caminhos, novas estratégias, pois não há mais, como no período Moderno, processos seletivos de alunos ou salas para o ensino individual de música, ao menos no programa de escola em tempo integral abordado nesta pesquisa.

As experiências históricas, culturais (alheias) e individuais dos alunos são fundamentais para o desenvolvimento musical. Isso porque a experiência não se desvencilha da imaginação e da criação musical, como observa o Educador 11, quanto à estratégia de perceber o aluno:

Um educador ideal de música seria aquele que consegue perceber como os alunos estão ao entrar na sua sala e através disso “você” conseguir desenvolver a aula para atingi-los.

Nesse relato notamos o princípio teórico de Swanwick (2003), de considerar a importância do discurso do aluno. Sem a observação desse princípio, a aula de música seria um monólogo. É preciso lembrar que “[...] cada aluno traz consigo um domínio da compreensão musical quando chega as nossas instituições musicais” (SWANWICK, 2003, p. 66). Esse discurso musical deve ser pensado da forma mais natural possível, como a fala humana e as habilidades memorizadas por meio de atividades de repetição, conforme observações do Educador 3:

Eu acredito que o desenvolvimento musical ele se deve dar de forma natural, assim como, a língua materna. Primeiro pela repetição depois pela articulação das primeiras palavras, formando suas primeiras frases e a partir daí o repertório vai se ampliando assim como o vocabulário de qualquer língua.

Outra estratégia aplicada pelos educadores, característica dos métodos ativos, é a utilização do movimento corporal e da voz. Esse recurso é defendido por pedagogos musicais da primeira e da segunda geração, como Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967) e Carl Orff (1885-1982), que consideravam o corpo como o primeiro instrumento a ser praticado, num clima afetivo que alivia o cantar, dançar e tocar (*apud* FONTERRADA, 2008).

Eu gosto bastante de trabalhar com eles ritmo corporal, trabalhar o pulso interno (Educador 7).

A importância da audição e do lúdico é abordada por Edgar Willems (1882-1967), que observa que se deve despertar a sensibilidade do aluno para o som dos intervalos, das consonâncias e dissonâncias, antes de apresentá-lo à notação convencional, por meio de jogos e de escritas não convencionais.

A utilização do lúdico e de jogos são estratégias abordadas pelos educadores do chamado “Métodos Criativos”, como Boris Porena (1927-) compositor e educador musical responsável pela formação de educadores musicais na Itália. Esse compositor, que trabalha com vários materiais, como flauta doce, voz, pequenos instrumentos de percussão, orquestras, gravadores e aparelhos de áudio, valoriza a atitude lúdica independentemente da faixa etária, por meio de jogos com regras e possibilidades abertas à vivência e experimentação, como observa o Educador 23:

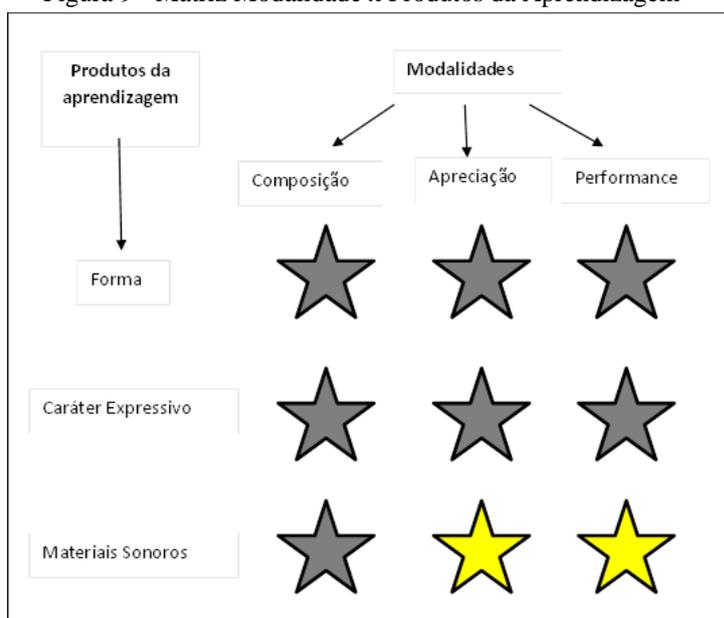
Eles aprendem através de jogos, através de histórias, através de dança, através de vídeos.

Elementos dos discursos mostram que nem sempre uma estratégia escolhida pelo educador alcança o resultado esperado. Há relatos de casos de atividades que funcionaram muito bem em determinada turma e que simplesmente não surtiram efeito positivo em outras.

Então não tem um norteador certo e sim uma ramificação de caminhos, que você tem que às vezes ir descobrindo na aula, que às vezes aquilo que você programou vai tudo embora, e você consegue ensiná-lo com algo novo que surgem ideias de você, dentro da sala de aula mesmo (Educador 16).

Por isso há necessidade do uso de pedagogias abertas que, segundo Gainza (2010, p. 14), são “[...] mais humanas, flexíveis e abertas onde a práxis deve ser integrada: fazer-sentir-pensar”. Assim, é possível escolher uma estratégia que atenda às expectativas da turma. A Figura 9 ilustra os resultados das estratégias dos educadores no desenvolvimento musical: “[...] quanto mais rica a atividade, mais estrelas serão visíveis, então maiores chances há de envolvimento significativo dos estudantes” (SWANWICK, 2013, p. 22-23).

Figura 9 - Matriz Modalidade x Produtos da Aprendizagem



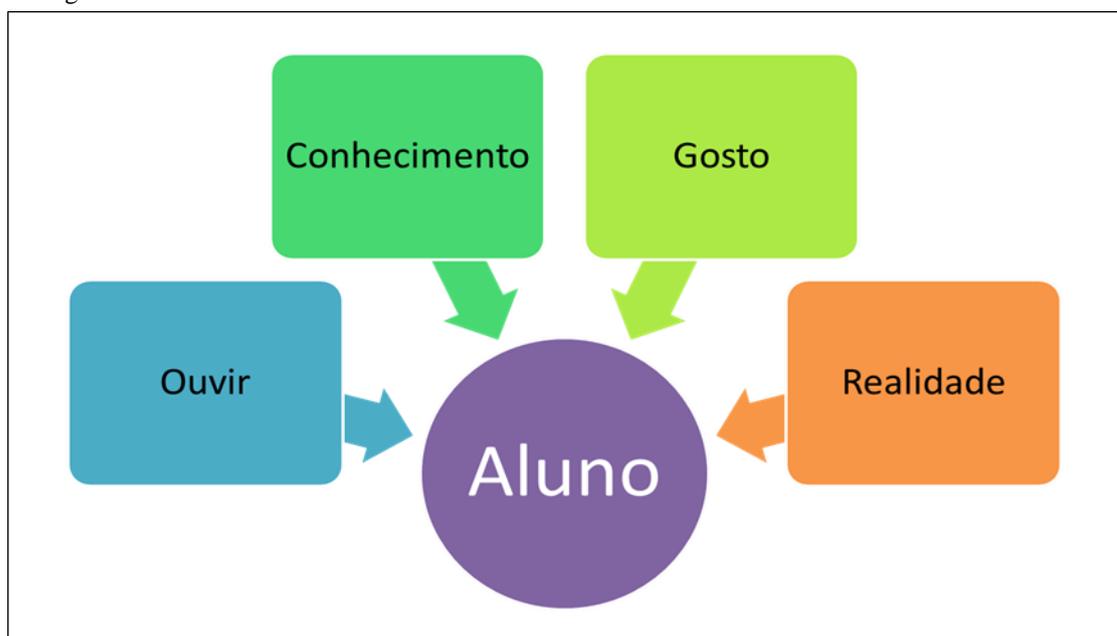
Conclui-se que as estratégias utilizadas pelos educadores são predominantemente pela busca do produto de aprendizagem inicial denominado “materiais sonoros”, nas modalidades de apreciação (A) e principalmente da performance (P). É preciso que eles implementem atividades que abordem outros elementos da compreensão musical e também que utilizem métodos ativos e criativos. Por vezes, podem, ainda, aplicar pedagogias abertas, para atender às expectativas dos alunos e aumentar o seu envolvimento, ressaltando a importância de considerar a sua vivência, a qual é abordada no próximo subitem.

4.2.4. Aluno

A segunda classe contém 15,7% dos elementos de discursos analisados. A partir dos elementos dos discursos “conhecer”, “realidade”, “gosto”, “diferente”, entre outros, observou-se que é uma classe relacionada à realidade do aluno e que por isso foi denominada “Aluno”, conforme Figura 10.

Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 10 - Aluno



O ensino tradicional da época da Modernidade era centrado no educador, e o aluno tinha que adquirir conhecimentos mesmo que lhe eram impostos. Segundo Saviani (1991), o papel do professor era garantir que o conhecimento fosse obtido, independentemente do interesse e da vontade do aluno.

Fonterrada (1999) aponta que, tradicionalmente, os educadores musicais atuavam da mesma maneira em todas as aulas, e que “o que ensinar” era mais importante. O ensino era

voltado para o conteúdo. Atualmente as perguntas são: como ensinar? Para quem ensinar? Em quais condições?

Os educadores relatam que o ensino de música na educação básica é diferente de como eles o imaginavam, como apontam os Educadores 2 e 7:

Para mim está sendo uma experiência muito diferente daquilo que eu já fazia antes (Educador 2).

Ele [educador] passa o conhecimento dele, mas os alunos cada um tem uma cabeça, cada um tem uma vivência, tem uma realidade em casa, então cada um entende de uma forma diferente uma situação diferente (Educador 7).

Essa perspectiva vai ao encontro do segundo princípio da educação musical. Segundo Swanwick (2003), considera-se o discurso do aluno e há preocupação do educador em entender suas singularidades e repassar o conhecimento de forma significativa. A partir desse conhecimento do aluno, abre-se um leque de novas possibilidades.

Cada aluno traz consigo um domínio da compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. **Não os introduzimos na música: eles são bem familiarizados com ela**, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para o seu desenvolvimento futuro (SWANWICK, 2003, p. 66-67, grifos nossos).

Considerar a singularidade do aluno na educação musical é uma questão complexa, pois envolve o reconhecimento de uma variedade de culturas, que devem ser discutidas e compreendidas: “[...] conscientes de que a música não é uma linguagem universal, é importante ter a consciência de que os seus processos de transmissão – ensino e aprendizagem – também não são” (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Esse processo de ensinagem envolve a consciência do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitando-se o que Jerome Bruner (1966, p. 125-127 *apud* SWANWICK, 2013, p. 18) identificou como “[...] energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”, sendo elas: a curiosidade, o desejo de ser competente e querer imitar os outros por meio da interação social.

É necessário que haja possibilidades de escolhas, para que o aluno possa tomar decisões e, assim, realizar uma exploração pessoal (curiosidade). As aulas devem ser elaboradas cuidadosamente, sabendo-se o que é periférico e central para a compreensão musical (competência) e com ciência da importância de bons modelos (imitação), como professores e

colegas, “[...] as evidências sugerem que podemos obter melhores resultados ensinando-se instrumentos em grupo em vez de exclusivamente” (SWANWICK, 2003, p. 67). Entender que, antes de tudo, trata-se de uma atividade social, de oportunidades para os alunos tocarem em grupos, de irem a eventos musicais, de discutirem sobre o que os outros grupos estão fazendo.

Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros (QUEIROZ, 2004, p.105)

Integrar as experiências musicais dos alunos e combinar as atividades de composição (C), apreciação (A) e performance (P) são dois elementos que organizam o currículo em programas de ensino, respeitando-se o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos (SWANWICK, 2003). Pode-se ter como objetivo uma atividade de composição, mas para que ela seja realizada é preciso integrá-la com audições de apreciação e performance. Trata-se de motivar os alunos a criarem suas ideias, por meio da percepção e execução de materiais sonoros, de elementos expressivos e da forma musical da peça apreciada.

Composição, apreciação e performance compartilham várias habilidades. Realmente podemos argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e selecionar e rejeitar ideias como resultado. Uma apreciação bem sucedida depende dos *insights* adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na performance. Uma performance bem sucedida depende dos julgamentos sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda, e não através da imitação de outros ou seguindo ordens (GANE, 1996, p. 52 *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 15).

A aprendizagem torna-se significativa quando o assunto é percebido pelo aluno como relevante para seus propósitos (ROGERS, 1974). Dessa forma, o educador busca conhecer o aluno, saber do que ele gosta e, assim, trazer algo novo para a sua realidade.

Essa preocupação do educador com o interesse do aluno pela aula de música está também relacionada com as diretrizes gerenciais das escolas de período integral, pois existem indicadores que medem o interesse dos alunos pelas oficinas que servirão de base para elaboração de futuros planos de ação, como aponta o Educador 13:

A gente as “puxa” para criar o interesse e ir para frente, ou, se ela não tem interesse em canto, vai na percussão né, realmente jogar o máximo de conhecimento possível e sabedoria para eles entendeu?

Integrar as modalidades composição (C), apreciação (A) e performance (P) no currículo musical oferece aos alunos a oportunidade de se relacionar com a música, cada um deles à sua maneira. Por exemplo, um aluno pode encontrar na música o prazer de tornar-se um ávido ouvinte. Numa família podemos encontrar crianças que cantam e tocam em todas as oportunidades, enquanto outras evitam toda forma de performance, desistindo de tocar um instrumento, mas que gostam de compor várias músicas em seu computador. “Tal diversidade não é um problema quando, para as pessoas, é possível escolher, eleger uma atividade musical” (SWANWICK, 2003, p. 20).

A formação de professores e o relacionamento com os alunos têm sido amplamente discutidos, estudados, pesquisados e expostos à luz de diversas teorias. A relação professor-aluno é importante, pois estabelece posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos (AQUINO, 1996).

As escolas, segundo Bruner (1966), geralmente não conseguem reunir essas energias naturais de aprendizagem. A curiosidade, por exemplo, não é despertada ou estimulada nas tradicionais aulas, e os ensaios instrumentais ou vocais, menos ainda. Muitas vezes aponta-se o que é certo e o que é errado - a música como “deve ser”, e pouco sobre crítica musical envolvendo julgamento e exploração. As abordagens educacionais que reconhecem a existência de uma variedade de culturas adquirem amplas dimensões em distintas correntes epistemológicas, em seu complexo campo de estudo. “Dessa forma, a educação musical precisa pensar a disciplinaridade como base na interdisciplinaridade” (QUEIROZ, 2004, p. 105), como demonstra o Educador 3:

A música sem dúvida é uma ferramenta em potencial para essa integração do conhecimento com a criatividade, “da” realidade e com a imaginação.

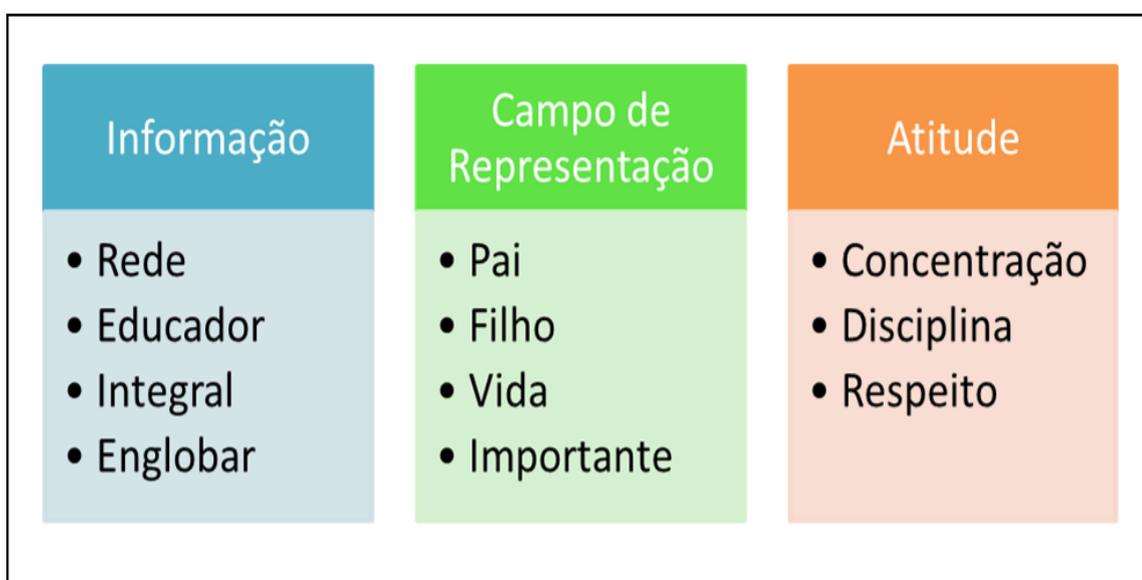
Dessa forma, o educador assume um papel de organizador do meio social, propiciando um ambiente horizontal junto ao aluno: “[...] cada espaço educativo, por sua singularidade, se constitui como um todo por meio das trocas entre as vivências que as pessoas trazem consigo” (VYGOTSKY, 2010a p. 448).

No próximo subitem a interdisciplinaridade é abordada por meio de aquisições de competências socioemocionais.

4.2.5. Competências socioemocionais

A classe 5, a última analisada, é a maior delas, com 24,6% dos elementos dos discursos. A partir das palavras “integral”, “englobar”, “vida”, “disciplina”, entre outras, observou-se que é uma classe relacionada às atitudes dos educadores para aprimorar as competências socioemocionais dos alunos por meio da música. Por esse motivo foi denominada “Competências Socioemocionais”. Por ser a maior classe. Possibilitou a identificação de identificamos vários elementos do discurso que compõem as RS, agrupados em “o que é informação”, “campo de representação” e “atitude”, de acordo com Moscovici (1976) (Ver Figura 11).

Fonte: Elaborada pelo autor.
Figura 11 - Competências Socioemocionais



A análise dos elementos foi iniciada com identificação do que é e do que não é uma RS. Existem diferentes formas de conceber o fenômeno de RS, por isso houve necessidade de escolher a perspectiva teórica mais apropriada para este estudo. Segundo, Jodelet (1984, p. 36 *apud* SÁ, 1998, p. 63):

[..] é a prática social do sujeito que é levada em consideração. O sujeito produz uma representação que reflete normas institucionais que decorrem de sua posição ou as ideologias ligadas ao lugar que ocupa.

Entende-se que a busca pelo desenvolvimento musical é uma prática social partilhada entre os educadores das escolas de tempo integral que reflete suas opiniões, crenças e valores. Assim, a RS:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo como orientação prática e colaborando na construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 2001, p. 22).

Esta análise da classe de discurso aponta índices de ligação, um compromisso social e a identificação dos educadores com o desenvolvimento musical (objeto de representação). Assim, alguns critérios devem ser observados para o surgimento de uma RS, como: a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência (MOSCOVICI, 1976). Conforme a prescrição de Moliner (1996), já abordada anteriormente neste trabalho, para o aprofundamento desses critérios estabelecidos utilizam-se cinco questões: Quais objetos de representação? Para quais grupos? Com quais compromissos em jogo? Com relação a quem? Representação ou ideologia?

O desenvolvimento musical é *polimorfo*, ou seja, pode ser visto de diferentes formas na sociedade: em conservatórios, escolas particulares, no ensino especializado, em grupos musicais como orquestras e bandas, projetos sociais, entre outras. Cada espaço pode entender esse objeto de forma distinta.

O grupo de educadores tem uma relação estrutural com o desenvolvimento musical por meio do seu cotidiano, nas formações e nas apresentações, pois são “[...] indivíduos tendo alguma coisa em comum, comunicando-se regularmente e situados em posição de interação como o objeto de representação” (MOLINER, 1993, p. 8).

O compromisso com a identidade é determinado em função do lugar que o desenvolvimento musical ocupa no grupo, visto que “[...] é porque o objeto existe que o grupo sobrevive” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 127), e a coesão social é caracterizada pela disposição para obter bons resultados musicais em suas aulas. Esses dois compromissos colocam os educadores em situação de pressão à inferência. As relações que o grupo de educadores musicais no período integral mantém com outros grupos geram a identidade individual/grupo diante dos outros por meio de suas atividades. A não intervenção de instâncias de controle permite o aparecimento das representações, caso contrário seriam sistemas ideológicos ou científicos.

A presença e ação eficaz de sistemas de controle e regulação numa situação social, fazendo dessa situação um sistema ortodoxo, impedem, em nossa opinião, o aparecimento do processo representacional, opondo-se particularmente à dispersão da informação (MOLINER, 1993, p. 12).

Embora existam instâncias de controle como os objetivos, conteúdos e avaliação contidos no currículo de música das escolas de tempo integral, é a atitude em sala de aula que proporciona ao grupo de educadores a capacidade de gerar representações.

Diante dessa prescrição é possível concluir que há um grupo social (educadores musicais) dentro de uma dinâmica própria e com um objeto *polimórfico* (desenvolvimento musical), sobre o qual há interesses de estabelecer controles e regulação. No entanto, esses controles e regulação não são suficientes e não impedem o aparecimento de representações.

As RS são uma “[...] modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas” (SÁ, 1998, p.68), com o princípio da “transformação do não-familiar em familiar”, levando a duas exigências para explicar sua formação: a composição da representação e seus processos formadores.

Sobre a composição das RS, realizou-se aqui a análise das dimensões dos elementos do discurso, separando o que é informação, campo de representação e atitude, de acordo com Moscovici (1976) (ver Figura 11).

As informações que os educadores dispõem sobre o desenvolvimento musical nas escolas de tempo integral indicam duas condições para a existência das RS, a dispersão da informação e a focalização: “[...] o nível de informação indica, não apenas as características conhecidas do objeto, mas também uma predisposição do grupo (focalização) em relação ao objeto” (CHAMON; CHAMON, 2007 p. 133). Em outras palavras, a insegurança sobre o encaminhamento pedagógico para as aulas de música nas escolas regulares apontadas na pesquisa de Penna (2002) e a posição específica do grupo de educadores sobre o desenvolvimento musical nas escolas de tempo integral caracterizam os elementos do discurso.

As informações estão ligadas aos elementos do discurso “rede”, “educador”, “integral”, “englobar” e “hoje”. Juntos, indicam o conhecimento científico sobre o objeto de representação: a função interdisciplinar da música tal como as obrigações do educador na rede de escolas de tempo integral do município. Observem-se as falas dos Educadores 19 e 23:

A música é um contexto só, e isso é importante dentro da rede integral porque ela engloba todas as disciplinas, como eu disse vai ajudar o aluno a construir [...] um conhecimento muito melhor (Educador 19).

Hoje eu acho que o perfil do educador musical no integral ele é, ele tem uma tentativa de ser interdisciplinar, mas acho que em alguns pontos ainda tá preso às práticas musicais somente (Educador 23).

Observam-se elementos de discursos em outras classes que reforçam a informação, como na classe “Escola”, na qual se apontam os relatos dos educadores sobre a sua rotina escolar, e nas classes “Estratégias” e “Aluno”, sobre os relatos que abordam a insegurança sobre o encaminhamento pedagógico.

As opiniões, crenças e valores são abordados no campo de representação (Figura 11), que “pressupõe um conjunto estruturado, uma coerência interna dos elementos recolhidos” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 133). Os relatos indicam que o educador tem uma relação de pai e filho com o aluno, que a música faz a diferença na vida das pessoas e que, por meio dela, o aluno poderá ser alguém. Essa fala é identificada nos elementos dos discursos “pai”, “filho”, “vida”, “importante”, como apontam os 13 e 19:

Está dando certo para mim, a música é muito importante, no caso a vida o que seria sem música para mim né, porque a minha vida começou a dar certo depois da música (Educador 13).

Hoje o meu perfil como educador musical é como pai, hoje eu venho para a escola eu vejo o aluno eu procuro tratá-lo como se fosse meu filho, tratá-lo com carinho como eu digo para eles (Educador 19).

Essa preocupação do educador com o aluno também é observada na classe “Aluno”, levando a uma tomada de posição do grupo, a atitude com a qual ele “[...] exprime uma orientação geral com respeito ao objeto de representação e o posicionamento dos atores sociais em relação a esse objeto” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 133). A tomada de posição dos educadores sobre o desenvolvimento musical nas escolas de tempo integral traz adaptação em situações “diferentes” e indica a pressão à inferência. Essa condição para a emergência da RS é retratada em suas atitudes, nas quais suas opiniões, seus conhecimentos e crenças geram um saber não científico, associando o desenvolvimento musical ao aprimoramento de competências socioemocionais, como apontam os elementos do discurso: “concentração”, “disciplina” e “respeito”. Os relatos dos Educadores 10 e 11 demonstram essa atitude do grupo:

Disciplina é muito importante, a gente que trabalha com música, a gente sabe se não tiver disciplina não vai para lugar nenhum, eu friso para eles em toda aula disciplina, concentração e interação, a gente tem que ter interação entre os alunos respeito entre, senão a música não sai, não produz. Eu acho que para eles faz uma diferença muito grande na autoestima deles, eu acho que além da parte de concentração a parte da autoestima também (Educador 10).

Bom eu acredito que para os pais e a comunidade essas aulas de música têm contribuído bastante para os alunos, eles conseguem ter uma concentração maior, eles têm mais disciplina também, é uma oportunidade de desenvolver novas habilidades em relação à música e tudo mais (Educador 11).

Os programas dedicados à educação socioemocional (BISQUERRA, 2000; GOLEMAM, 1997; VALLÉS, VALLÉS, 2000) abordam objetivos como ter autoconsciência emocional, fazer a gestão de emoções, controlar produtivamente as emoções, ter empatia e gerir relacionamentos. Os elementos de discursos analisados indicam as atitudes dos educadores voltadas para o aprimoramento das competências socioemocionais, principalmente a

concentração, a disciplina e o respeito, e também a valorização da sociabilidade, da cooperação, da autonomia e da autoestima dos alunos. Todos esses objetivos convergem para:

O aumento das capacidades sociais e de relações inter e intrapessoais satisfatórias, melhor adaptação escolar, social e familiar, bem como a diminuição de pensamentos autodestrutivos e violentos, o que ajuda a construir uma boa autoestima na criança. Assim, a educação socioemocional toma a forma de prevenção primária para uma conduta antissocial, tentando minimizar a vulnerabilidade às disfunções (VALE, 2009, p. 131).

As competências socioemocionais são abordadas como importante instrumento de formação que vão ao encontro das propostas pedagógicas do ensino integral da cidade pesquisada:

O sucesso deste modelo é uma evidência de que a educação integral não se dá a partir de um currículo focado em atividades intelectuais, mas pela sua articulação com instrumentos de formação social e emocional, tão importantes para o sucesso escolar e a continuidade da trajetória de vida dos nossos estudantes após o término da educação básica (CHAMON, 2017, p. 20);

O parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) e o Projeto de Resolução homologado pelo Ministério da Educação orientam a aplicação do ensino de música nas escolas. Pesquisas sobre neurociência apontam a importância dessa área para o desenvolvimento humano, o funcionamento cerebral e a formação de comportamentos sociais (BRASIL, 2013).

A música pode ser tratada enquanto uma linguagem, ou como uma forma específica de conhecimento, que pode ser ensinada e compreendida, o que pressupõe a possibilidade de abordá-la através dos meios lógicos, progressivos e organizados, não necessariamente em uma direção linear e cronológica, mas de uma forma orgânica, dinâmica e significativa (SCHMIDT, 1995, p. 37).

Partindo do pressuposto de que a música é uma forma simbólica que persiste em todas as culturas e que é tão antiga quanto a raça humana, é possível descrevê-la como uma forma de discurso que exprime ideias sobre os próprios indivíduos, articuladas em formas sonoras de expressão (SWANWICK, 2003), gerando interação social por meio de uma musicalidade social (que acontece na cultura) e de uma musicalidade interna (VYGOTSKY, 2007).

No início dos anos 1980, surge uma terceira época para a educação musical, na qual os processos são tão valorizados como as metas (FREIXEDAS, 2015), e que “[...] se caracteriza por uma tendência em reforçar a integração e a autonomia dos processos criativos e conscientes de aprendizagem” (GAINZA, 2002, p. 67). Koellreuter (1997) defendia a integração da música com outras áreas do conhecimento, com a vida cotidiana e com as necessidades do indivíduo em sociedade, em que a vivência da criação musical leva ao aprimoramento também de aspectos

pessoais, como respeito, tolerância, autodisciplina, reflexão. Uma época para “[...] acreditar que música é uma ferramenta única e irreparável a serviço da formação integral do ser humano” (FREIXEDAS, 2015, p. 24).

Essa nova concepção valoriza a criação musical e o processo de ensino, visando à formação integral do aluno França e Swanwick (2002, p. 8) destacam a composição (C) como o pilar do desenvolvimento musical - “[...] é um processo essencial da música”. Elementos que abordam a modalidade de composição (C) não foram identificados em nenhuma classe anterior; eles aparecem agrupados a relatos que envolvem as competências socioemocionais, indicando a importância da criação para o aprimoramento de aspectos pessoais do aluno.

Refletir sobre a educação musical por meio da perspectiva da teoria histórico-cultural possibilita entender a importância da criação e da imaginação, para que o aluno com autonomia se expresse musicalmente, como identificado no relato do Educador 11:

Eu acredito que a função da música no integral seja trabalhar improvisado nas crianças, trabalhar concentração, uma forma de libertação dela (Educador 11).

Para Vigotski (2009), a criação é uma necessidade, pois sem ela provavelmente não haveria desenvolvimento. Funciona como ferramentas culturais para superar limites no meio social. Pensar a música como discurso possibilita entendê-la como forma de expressão por vezes socialmente reforçada ou culturalmente provocativa, aborrecida ou estimulante, e também esclarecedora e recompensadora (SWANWICK, 2003). Muitos reconhecem que a música aumenta a qualidade de vida das pessoas (STORR, 1992). Para criar é necessário que o ser humano se adapte ao seu meio social:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, não poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos. (VYGOTSKY, 2009, p. 40)

Aprender a tocar um instrumento ou a cantar é um caminho que leva ao desconhecido, à inadaptabilidade. Participar de um grupo musical, como uma orquestra, coro, banda ou fanfarra propicia a interação social e o aprimoramento das competências socioemocionais. Todos esses desafios proporcionados aos alunos devem ser cuidadosamente organizados pelo educador, pois geram diferentes emoções, e “[...] as reações emocionais devem constituir a base do processo educativo” (VYGOTSKY, 2010, p. 144).

A aula de música deve envolver a descoberta, a escolha, a tomada de decisão, a crítica, a exploração, e o julgamento dessas emoções deve ser estimulado pelo educador por meio das

“Energias Naturais”: a curiosidade, a competência, a imitação e a reciprocidade social que sustentam a aprendizagem espontânea (BRUNER, 1966). A definição de um objetivo claro gera a expectativa do sucesso, a autoestima, a concentração, a disciplina. O desequilíbrio entre as habilidades e os desafios pode gerar ansiedade, preocupação, frustração, apatia, tédio e desinteresse; em contrapartida, o equilíbrio gera o “estado de fluxo”, em que o indivíduo perde a noção de tempo e sente alegria, satisfação e sensação de bem-estar, segundo Csikszentmihaly (1999).

Entender as emoções dos alunos e saber conduzi-las positivamente em aula são ações que conduzem a uma educação voltada para a vida, e a música nela se insere. Por vezes o ensino tradicional focado em conteúdos desconsidera esses fatores, não permitindo enxergar os alunos em suas possibilidades de desenvolvimento.

Compreender práticas musicais na escola como práticas sociais permite entender as relações do cotidiano com o fazer musical. Dessa forma, possibilitar que a aula de música seja um espaço sociomusical e relacional de construção do sujeito, faz com que o caráter social e o musical sejam fatores indissociáveis (SOUZA, 2014, p.12).

A função social primordial da escola é a socialização e a reprodução ativa e crítica, nos alunos, do conhecimento acumulado da humanidade, podendo ser científicos, artísticos, filosóficos e éticos, indispensáveis para a formação integral do homem (SAVIANI, 2003). Essa busca pela formação integral do aluno é relatada nas entrevistas por meio dos benefícios que a aula de música pode oferecer para o comportamento e para outras disciplinas, caracterizando o modelo de educação integral que “[...] considera as crianças e adolescentes sujeitos inteiros, levando em conta todas as suas vivências e aprendizagens” (GONÇALVES, 2006, p. 131). O relato do Educador 1 reforça essa função social da música:

Desenvolve muitas habilidades nas crianças, mesmo que elas não sejam musicistas instrumentistas no futuro, mas isso vai contribuir na parte de raciocínio, de desenvolvimento cognitivo, tudo a música está relacionada.

Concluída a análise das dimensões, a segunda exigência é explicar, por meio da análise dinâmica, os processos formadores das RS – objetivação e ancoragem, que “[...] explicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e a maneira como essa representação transforma o social” (JODELET, 1992, p. 367).

O processo de objetivação “[...] torna concreto o que é abstrato, materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 134).

Esse processo é realizado primeiramente pela triagem das características diferentes do objeto, formando uma estrutura imagética que representa a organização dos conceitos. Por último, a concretização de cada elemento facilita a comunicação e a ligação do objeto com a representação, ou seja, o desenvolvimento musical nas escolas de período integral está associado ao aprimoramento das competências socioemocionais: *a concentração, a disciplina e o respeito*.

Essa naturalização “[...] gera a propriedade de opacidade da representação social. Uma representação social é opaca a si mesma, ou seja, ela não se apresenta no discurso como representação, mas como realidade concreta” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 134).

Nesse processo opera-se a integração cognitiva do desenvolvimento musical, representada em um sistema de pensamento preexistente nas experiências de vida do educador como instrumentista, como apontam os Educadores 8, 11, 12, 15 e 19:

O que me motivou a ser educador foi assim, primeiramente gostar de música e saber o quão a música faz bem para a nossa vida né (Educador 8).

Se eu pudesse transmitir essa mesma paixão para as próximas gerações, com certeza iria ajudar bastante, hoje em dia, devido à violência na cidade e tudo mais as crianças não têm tanta oportunidade de ter alguma coisa para focarem e estarem sempre motivadas (Educador 11).

Eu tive que seguir as coisas conforme eu aprendia no (Projeto) Guri né, então isso me trouxe muita coisa, muita coisa mesmo, daí eu vi (como) a música é importante mesmo (Educador 12).

Hoje eu acho que falta um pouco disso o educador musical quer muito levar para os alunos o que é dele o que é a essência dele (Educador 15).

Minha parte disciplinar tanto na escola como dentro de casa com meus pais (a música) me ajudou muito, porque me tirou de maus caminhos me colocou em bons caminhos a música realmente transforma a pessoa (Educador 19).

Dessa forma finaliza-se a análise dinâmica, em que a descontextualização do objeto, a organização desses critérios e a naturalização transformam o que era abstrato em concreto, associando o desenvolvimento musical ao aprimoramento das competências socioemocionais, nas quais as experiências de vida do educador como instrumentista lhe dão significado.

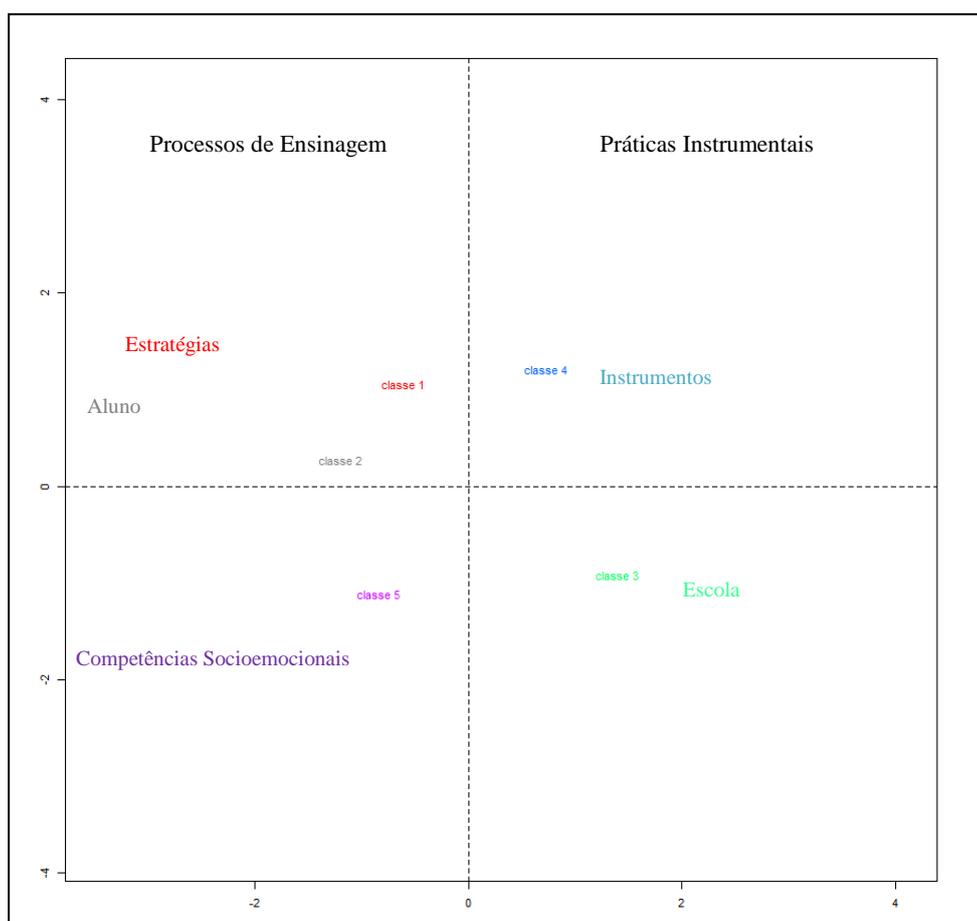
No próximo subitem aborda-se a relação entre as classes.

4.2.6. Relação entre as classes

A relação entre as classes é analisada por meio da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), gerada pelo *software* IRaMuTeQ, com o qual, segundo Fernandes (2012, p. 12), é possível visualizar a proximidade entre classes ou palavras.

Este tipo de análise é procedido por um tipo de reclassificação de linhas e colunas da maneira a ordenar as que mais se correspondem e aproximam de um determinado atributo [fator] atribuindo-se um peso relativo a cada uma delas.

Figura 12 - Análise Fatorial de Correspondência



Fonte: Adaptada a partir dos resultados do IRaMuTeQ.

O primeiro conjunto, “Processos de Ensino”, contém as classes Estratégias, Aluno e as Competências Socioemocionais, e o segundo conjunto, com as classes Escola e Instrumentos, recebe a denominação de “Práticas Instrumentais”, conforme AFC apresentada na Figura 12, que ilustra a tensão entre os elementos do discurso dos dois conjuntos. Essa tensão entre os Processos de Ensino (Classes 1, 2 e 5) e Práticas Instrumentais (Classes 3 e 4) caracteriza o primeiro fator da AFC.

A RS é uma modalidade de conhecimento que “[...] cumpre a função de elaborar e reelaborar comportamentos e atitudes na sociedade e de comunicar-se com indivíduos” (MOSCOVICI, 2011, *apud* TELLO; ENS; SANDINI, 2017, p. 14389) e o parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) considera “[...] a música como um direito humano, o acesso ao estudo formal de Música atua de forma decisiva no processo de formação humana, afetando os processos de aprendizagem, inclusive os escolares” (BRASIL, 2013, p. 6). Com esses fundamentos, torna-se possível pensar em promover o desenvolvimento integral dos alunos por meio de possibilidades de formação para que os educadores busquem o aprimoramento das competências socioemocionais dos alunos por meio da aula de música.

Ao conhecer as RS dos educadores musicais, por meio de suas práticas, justifica-se a implementação de políticas que visem ao avanço e à modernização da educação no país, visto que “[...] a política é feita pelos e para os professores, eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 13).

No Fórum Global de Salzburg, em 2011 foi ressaltada a importância da música como instrumento de formação e desenvolvimento humano (FONTERRADA, 2012) Assim: “[...] a potencialidade das atividades artísticas de influenciar integralmente a pessoa humana, não apenas nos aspectos sensoriais e afetivos, mas também no desenvolvimento intelectual e social” (GAINZA, 2011, p. 12), traz uma nova perspectiva para a educação musical.

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela (TONET, 2006, p. 15)

Existem muitas reflexões sobre o tema “educação integral”, Segundo estudo realizado pelo Cenpec (1999), quatro tipos de enfoques foram identificados: a escola de tempo integral; as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares; a necessidade de articulação das escolas com ações da comunidade ampliando as experiências de aprendizagem; e, por último, o equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano.

Assim, é possível pensar em possibilidades de formação orientadas por esse fator primeiro da AFC, ou seja, a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, a formação do

educador musical mediador e o planejamento de estratégias que envolvam o domínio das competências socioemocionais nas aulas de música.

4.2.6.1 Desenvolvimento integral dos alunos

São apresentados aqui elementos para refletir sobre o desenvolvimento integral por meio da participação, da crítica e da criatividade dos alunos (TONET, 2006).

Quando se fala de **participação** do aluno, a referência é sua autonomia, que vai ao encontro dos princípios da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (1979; 1988), que buscam considerar o discurso do aluno e torná-lo fluente. O aluno que não domina uma habilidade necessária de uma peça musical não terá autonomia para torná-la fluente. O educador que não conheça o aluno dificilmente criará atividade que possua ter sentido para a realidade deles e, por consequência, para seu maior envolvimento, como relata o Educador 22:

Eu acho que hoje a gente teria que falar a linguagem deles, conversar de igual para igual com gírias, ir na onda deles, assim a gente tem que se encaixar neles e não eles se encaixarem na gente.

É possível visualizar, na Figura 12, por meio da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), a proximidade entre as classes “Estratégias” e “Aluno” e apontar a necessidade de “[...] conhecer o nível de desenvolvimento presente nos estudantes para planejar as ações adequadas à passagem para outro nível” (SFORNI, 2015, p. 8-9). Assim, partindo de um desenvolvimento real, que possibilita ao aluno o “fazer sozinho”, ele chega ao desenvolvimento proximal com a ajuda do educador. Aos poucos, tem-se um desenvolvimento real, que traz autonomia ao aluno. Essa construção deve ser mediada pelo educador que, ao conhecer as potencialidades do aluno, pode auxiliá-lo a dominá-las. Para isso, “[...] é preciso que o aluno construa o seu próprio conhecimento, revestindo-o de sentidos pessoais” (ABED, 2014, p. 60), participando, tomando decisões e construindo sua identidade.

A participação é percebida por meio de atividades que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores:

Ou seja, a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o sentimento desenvolvem-se à medida que são **ativados**. Tais atividades, no entanto, não se reduzem a exercícios para o desenvolvimento destas funções: devem ser realizadas com conteúdos curriculares, colocando, de maneira integrada, essas funções em movimento (SFORNI, 2015, p. 10, grifos nossos).

A **crítica**, outro elemento essencial para o desenvolvimento integral, está relacionada à autoavaliação dos alunos. Para essa autoavaliação, é necessário que os objetivos das aulas

estejam muito claros. Só assim o aluno conseguirá avaliar se conseguiu atingi-los, o que aumentará seu engajamento no processo.

A consciência clara dos caminhos que levam ao sucesso possibilita o desenvolvimento do sentimento de competência, que por sua vez está diretamente relacionado à motivação e autoestima, ou seja, aos aspectos emocionais essenciais à aprendizagem (GARCIA *et al.*, 2013, p. 34).

Por meio de explicações verbais do aluno é possível observar se ele “[...] está caminhando em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou está preso à situação particular da atividade realizada.” (SFORNI, 2015, p. 11). Promover o pensamento autorreflexivo em processos metacognitivos ajuda “[...] o indivíduo a inteirar-se de seus próprios conhecimentos” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 148).

O relato do Educador 17 aponta a utilização do jogo como estratégia que permite momentos de autoavaliação de forma descontraída, pois o aluno adquire uma visão crítica sobre o seu desenvolvimento.

[...] agora a gente vai substituir uma palavra por uma palma e, assim nenhum (aluno) fazia errado, todo mundo fazia a mesma coisa certinha, junto, se um fizesse errado tinha que começar tudo de novo (Educador 17).

Outro elemento do desenvolvimento integral dos alunos é a **criatividade**, considerada por Swanwick (2003) como o elemento principal do desenvolvimento musical. No modelo C(L)A(S)P, a primeira letra (C) indica a importância das composições realizadas pelos alunos.

A criatividade vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação musical, apresentam-se argumentos que discutem a criatividade enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisão, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista do seu próprio processo de aprendizagem (PELLIZZON, BEINEKE, 2019, p. 9).

A popularização da internet, por meio dos instrumentos de busca, das redes sociais, da globalização das economias e das novas organizações sociais de trabalho, originou inquietações sobre a formação humana (ABED, 2014), compreendendo a criatividade que, “[...] como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem” (CRAFT, 2010 *apud* PELLIZZON; BEINEKE, 2019, p. 9) exerce papel fundamental no desenvolvimento humano.

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

Pellizzon, Beineke (2019) investigaram como as pesquisas sobre criatividade na educação musical vem se configurando atualmente no país. Os autores observam que o termo criatividade é encontrado de forma ampla, sendo categorizado em 3 expressões: “práticas criativas”, “desenvolvimento criativo” e “aprendizagem criativa”.

O termo “práticas criativas” refere-se às atividades que envolvem o fazer criativo, como a criação musical e a improvisação, “[...] acontecendo sempre que uma criança organiza ideias musicais ao elaborar uma peça” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9), como se observa no discurso do Educador 22: [...] peça para eles fazerem paródia, trocar a letra música na própria música.

Quando o processo criativo é priorizado sobre o produto, é abordado o termo “desenvolvimento criativo”, que envolve múltiplas culturas e esperas sociais (TRISTÃO; BEINEKE, 2017). Na prática seria pensar no repertório e nas apresentações como uma consequência do processo criativo, envolvendo as vivências do aluno: “[...] a composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9), como aponta o Educador 3:

Eu acredito que o desenvolvimento musical ele se deve dar de forma natural assim como a língua materna, primeiro pela repetição depois pela articulação das primeiras palavras, formando suas primeiras frases e a partir daí o repertório vai se ampliando assim como o vocabulário de qualquer língua.

A criatividade abordada por meio da expressão “aprendizagem criativa” supõe a intenção de transformar o mundo por meio de domínios, técnicas, habilidades e informação, que potencializam o desenvolvimento da criatividade (TRISTÃO; BEINEKE, 2017), como explica o Educador 24:

Ao meu ver a música tem uma função assim, de criar não só na criança, mas no adolescente, nos alunos uma identidade própria, de querer desenvolver sempre um potencial que ainda não se conhece (Educador 24).

A criatividade retratada pela composição musical é “[...] tradicionalmente o “carro chefe” que permeia todo o programa de educação musical como instrumento para o desenvolvimento musical dos alunos” (FRANÇA, SWANWICK, 20012, p. 19), e deve ser estimulada cada vez mais.

No próximo tópico discorre-se sobre como o conhecimento das RS dos educadores podem auxiliar na implementação de formações voltadas à educação musical.

4.2.6.2. Formação do educador musical mediador

Analisando a relação entre as classes “Escola” e “Instrumentos”, do conjunto “Práticas Instrumentais”, é possível visualizar o distanciamento entre elas. Como se observa na Figura 12, elas se opõem e contribuem para a organização do segundo fator da AFC. Essa oposição no discurso dos educadores aponta para a dificuldade de apresentar resultados técnicos instrumentais no contexto escolar. Alguns fatores podem levar a esse distanciamento das práticas instrumentais, como: falta de espaço específico para música em algumas escolas, excesso de volume sonoro dos instrumentos, carga horária das turmas, falta de vivência instrumental do educador e insegurança no encaminhamento pedagógico.

As **práticas instrumentais** propiciam a formação de grupos, como corais, fanfarras, bandas, entre outros, que dependem do aprimoramento técnico do aluno. Esses grupos se apresentam em eventos comemorativos da escola, e é nesse momento em que o educador demonstra o seu trabalho e, por vezes, ganha o reconhecimento da gestão escolar e da comunidade, como aponta o Educador 6:

A gente fez a apresentação, os pais gostaram, a escola gostou e eles se abriram mais então, esse ano.

Swanwick (1999) aponta que a música pode engrandecer **eventos sociais**, acentuando o perfil da escola, porém somente essa razão não justifica sua presença no contexto escolar. Isso porque a música cumpre outros papéis como uma forma de discurso (linguagem) das pessoas e de seus.

Existe aqui uma questão fundamental. Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras (SWANWICK, 2003, p. 18).

O excesso de eventos pode conduzir a uma pressa irrefletida para ensinar, o que, por vezes, impede o aprendizado. Jerome Bruner (1966) aponta ser contraproducente priorizar a competência em detrimento da compreensão intuitiva. Esse procedimento pode gerar diminuição da motivação do aluno pela música. Priorizar a imaginação do aluno em práticas criativas conduz ao aprimoramento de forma natural e de acordo com o nível técnico do aluno.

Por vezes, a valorização **somente do produto final** (a apresentação dos alunos em eventos especiais) pode comprometer os processos conscientes de aprendizagem, visto que, “[...] para as pedagogias contemporâneas, interessam tanto os processos como as metas” (FREIXEDAS, 2015, p. 30).

Essa preocupação técnica do educador, que se deve ao fato de ele pensar nas habilidades como um fim, e não como um meio, gera menores possibilidades de engajamento com a música: “[...] entendemos que essa forma de educação musical tem natureza e objetivos diferentes do ensino musical especializado, no qual, geralmente, a performance instrumental é tida como referência de realização musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

No entanto o processo seletivo dos educadores do programa pesquisado busca contratar “técnicos em música”, e para isso exige conhecimento técnico, e não pedagógico musical. O candidato deve comprovar que teve aula de música no mínimo por seis meses e dominar os seguintes conteúdos programáticos: história da música, teoria musical, principais compositores brasileiros (eruditos e populares), folclore, elementos da linguagem musical e propriedades do som e noções de escrita musical. Nota-se que não se exige comprovação de domínio de nenhum conteúdo envolvendo os métodos de educação musical, o que, segundo Fonterrada (2005), é danoso para o ensino de música nas escolas.

O resultado desse processo é a seleção de músicos instrumentistas que pouco vivenciaram a docência da aula coletiva de música. Focaliza-se somente a performance, sem considerar que são necessárias ações de formação envolvendo as pedagogias musicais, como aponta o Educador 5:

Eu já encontrei situações de colegas saberem tocar muito, tocarem músicas difíceis, saberem se apresentar em público, tem muito, mas dentro de uma sala de aula ele não “ter” o jogo de cintura de como transmitir o seu conhecimento.

Nota-se a vontade do educador de “transmitir o seu conhecimento” sem conduzir sua aula em moldes predefinidos e sem diminuir a participação do aluno. Essa busca pela construção do conhecimento, resgatando-se a subjetividade, transforma o fazer pedagógico; antes centralizado na aquisição de habilidades técnicas e no conteúdo, e agora com a integração entre composição, apreciação e performance.

Composição, apreciação e performance compartilham muitas habilidades. Realmente podemos argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e selecionar e rejeitar ideias como resultado. Uma apreciação bem sucedida depende dos *insights* adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na performance. Uma performance bem sucedida depende dos julgamentos sobre música como resultado de uma compreensão cada vez mais

profunda, e não através da imitação de outros seguindo ordens (GANE, 1996, p. 52 *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 15).

Para que isso ocorra é necessário que o educador assuma o papel de mediador, auxiliando o aluno a ser construtor do seu processo de aprendizagem, interpretando seus estímulos e atribuindo sentido a suas experiências por meio dos critérios de mediação criados por Feuerstein e Vigostki (2007), abordados na seção 2.2.2, A Música e o Desenvolvimento Humano.

O primeiro critério, denominado “Intencionalidade e Reciprocidade”, aborda a importância do planejamento para que, com os objetivos claros e ações concretas, os alunos venham a apresentar reciprocidade e engajamento e os educadores percebam a importância de conhecer os alunos e de buscar estratégias de ensino, como aponta o Educador 4:

Com palavras difíceis ele não vai aprender, ele vai largar mão, principalmente se for uma turma maior, ele pega o celular, larga mão, fala que não quer aprender.

Além disso, o educador deve dominar o conteúdo, pois, se não fizer sentido para ele, não haverá entusiasmo e prazer ao apresentá-lo para o aluno. Percebe-se que um dos fatores da separação entre as classes “Instrumento” e “Escola” deve-se ao fato de o educador ter na escola instrumentos que não fizeram parte da sua formação como instrumentista.

Deve-se apresentar caminhos pedagógicos para que o educador se sinta seguro para ensinar esses instrumentos em aula, numa perspectiva além da aquisição de habilidades, tendo os alunos como cúmplices no processo de construção do conhecimento.

Este critério ressalta a responsabilidade do professor em relação aos seus alunos. Um grupo de alunos desmotivado que não presta atenção, não pode paralisar o professor: cabe a ele procurar por ações planejadas que possam motivar e prender a atenção, ou seja, a reciprocidade dos alunos deve ser considerada, pelo professor, como um desafio a ser enfrentado e superado. O uso de diferentes e variados recursos e estratégias de ensino poderá ajudá-lo na tarefa de provocar, nos alunos desmotivados, o desejo de aprender, conquistando-os e tornando-os cúmplices na jornada da construção do conhecimento (ABED, 2014, p. 60).

O segundo critério, denominado “Significado”, aborda a contextualização do conteúdo, no modelo C(L)A(S)P é representado pelos estudos acadêmicos – *literature studies* (L). Nesse modelo, informações sobre a música e sobre o compositor, entre outras, conduzem o aluno a compreender como aquele conhecimento foi construído, e assim vem a construir seu próprio conhecimento.

Mediar o significado é, portanto, permitir e instigar o aluno a compreender (ao invés de memorizar), a debater (ao invés de aceitar passivamente), a problematizar e posicionar-se diante dos conhecimentos, a engajar-se e manter os níveis motivacionais elevados para ampliar seus repertórios internos (GARCIA *et al.*, 2013, p. 32).

O terceiro critério, “Transcendência”, implica promover a metacognição no aluno, levando-o a refletir sobre como relacionar o conceito com outros saberes, situações e outras esferas da vivência humana (ABED, 2014). Observou-se essa ação na classe “Competências Socioemocionais”, na qual os educadores relacionam o desenvolvimento musical ao aprimoramento da concentração, da autoestima e do respeito. Além disso, abordam a interdisciplinaridade, em virtude da contribuição da aula de música às outras oficinas artísticas e às matérias do ensino regular, como aponta o Educador 5:

Para ele (aluno) aprender a se direcionar melhor, para o conhecimento, e para ele também, poder aplicar isso em sala de aula, olha eu acho que hoje a prática musical ainda tem que desenvolver um outro lado.

Pesquisas apontam resultados positivos por meio da utilização da música como ferramenta para o aprimoramento de outras disciplinas. No estudo de Fantini (2018), as crianças fortaleceram aspectos do letramento emergente. A pesquisa de Gomes (2017) aponta que as atividades musicais realizadas em conjunto com a disciplina de matemática evoluíram a atenção voluntária, a memória, o cálculo mental e o processo de avaliação da aprendizagem do sistema de numeração decimal. Essas pesquisas confirmam um dos enfoques da educação integral: abordagem voltada para a interdisciplinaridade.

O ensino não deve ser pontual, restrito a uma única situação ou contexto, precisa ser passível de aplicação, precisa ser capaz de ser útil e integrável a outras estruturas conceituais, outros saberes, outros momentos da vida do aprendiz e outros contextos (MEIER; GARCIA, 2007, p. 132)

O quarto critério, da “Competência” aborda a importância de proporcionar aos alunos situações de sucesso e, conseqüentemente, aumento da autoestima. Para isso é necessário planejar ações condizentes com suas habilidades, com objetivos claros e *feedbacks*.

As apresentações musicais podem ser uma boa estratégia para proporcionar aos alunos disposição para enfrentarem e vencerem e desafios. Para isso é necessário o planejamento dessa ação, primeiramente equilibrando os desafios às habilidades técnicas de cada aluno, para que assim ocorra uma experiência significativa adequada ao seu interesse. Por meio de uma criação,

uma apreciação ou uma execução musical, os alunos podem ser “[...] levados a um lugar ativo na participação musical” (MALAQUIAS, 2015, p. 69).

A consciência clara dos caminhos que levam ao sucesso possibilita o desenvolvimento do sentimento de competência, que por sua vez está diretamente relacionado à motivação e autoestima, ou seja, aos aspectos emocionais essenciais à aprendizagem. (GARCIA *et al*, 2013, p. 34)

O quinto critério de mediação que pode nortear a ação do educador é a “Regulação e Controle do Comportamento”, não no sentido de “mandar” que os alunos façam alguma atividade, mas promovendo situações por meio de rodas de conversa, debates, jogos, entre outras atividades que favoreçam acesso à forma de ser dos alunos. Deve-se ter ciência de que seus próprios exemplos têm grande impacto no comportamento dos alunos: “[...] o professor é parte integrante – embora diferenciada – do grupo classe, portanto as suas próprias ações revelam sua forma de ser-no-mundo” (ABED, 2014, p.64), como aponta o Educador 5:

Porque eu sempre gosto de apresentar músicas novas para os meus alunos, às vezes eles também me apresentam músicas novas, então a gente acaba fazendo uma somatória de conhecimento.

O sexto critério, denominado “Compartilhar”, diz respeito à qualidade da participação do aluno nos grupos de pertença, por meio dos corais, fanfarras, entre outros, lidando com as emoções, o respeito, o trabalho em equipe, entre outros aspectos.

O sétimo critério, denominado “Individuação e Diferenciação Pedagógica”, aponta a importância de o educador estar atento às singularidades dos alunos, cada um deles com suas potencialidades e dificuldades e, ao mesmo tempo não perder a visão de grupo. Cada aluno tem sua zona de desenvolvimento proximal, e o grupo também tem a sua. É necessário pensar em estratégias que se adaptem às características do grupo. Como exemplo, um aluno com grande aptidão para o canto pode ser encaminhado para realizar uma peça como solista, e alunos de nível iniciante realizam o acompanhamento dessa mesma música. Alguns alunos gostam mais de criar, outros de ouvir e outros de tocar, portanto é necessário criar espaços de respeito, de liberdade e de escuta.

É importante destacar que não se trata de um “vale tudo” esvaziado de sentido e de rigor, mas sim de uma busca de integração entre os limites impostos pela realidade objetiva e compartilhada (o externo) e as possibilidades de atribuições de sentidos individualizadas do saber (o interno) (GARCIA *et al*, 2013, p. 34).

O oitavo critério de mediação, denominado “O Planejamento e Busca por Objetivos”, envolve a previsão das estratégias para a aquisição de habilidades cognitivas e socioemocionais, como a motivação, a perseverança e o autocontrole.

Na sociedade ocidental contemporânea, marcada pelo consumo desenfreado, pela valorização de prazer imediato e pelo caráter “descartável” das relações, cabe à escola colaborar com a construção de novas gerações mais responsáveis, compromissadas com objetivos e planos de vida engajados, tanto no nível pessoal como social. (ABED, 2014, p. 66)

É possível exemplificar com a preparação para uma apresentação musical, para a qual são realizados ensaios, estudos, observando-se a necessidade de autocontrole, para se expor num palco diante da plateia, como aponta o Educador 1:

A parte de educação musical me chamou atenção, porque ela tem uma contribuição enorme em vários sentidos para as crianças, principalmente social, quando você faz uma apresentação, por exemplo, a criança se envolve de uma maneira que a gente não espera.

O nono critério, denominado “Procura pelo Novo e pela Complexidade”, envolve a promoção de desafios, para que os alunos enfrentem aquilo que eles ainda não conhecem e para gerar motivação e aumento de interesse para realização da atividade.

Isso está diretamente relacionado à motivação: se a tarefa é fácil demais ou difícil demais, o aluno pode perder a vontade de aprender. Ou seja, cabe ao mediador (com intencionalidade) preocupar-se com as características das tarefas propostas para provocar a motivação e o desejo de aprender no educando (a reciprocidade) (GARCIA *et al.*, 2013, p. 38).

Essa preocupação com o interesse do aluno na aula de música, referida pelo Educador 3, é um indicador adotado pelo programa que, em sua última mediação, encontrou pouco interesse dos alunos do período integral pela aula de música.

Eu acredito que o desenvolvimento dos meus alunos tem se dado como um jogo, se for muito fácil eles não tem interesse, se for muito difícil também eles acabam desistindo (Educador 3).

O décimo critério de mediação, que pode nortear as intervenções do educador, é denominado “Consciência da Modificabilidade”. Considera-se que a inteligência é construída por meio das interações e experiências e que todas as pessoas são modificáveis. Portanto, não

se deve desistir de nenhum aluno (ABED, 2014) e possibilitar, possibilitando evoluções diferentes para cada um deles.

Da mesma forma que uma perspectiva pessimista pode ter efeitos devastadores na aprendizagem escolar dos alunos, podemos refletir sobre a enorme força mobilizadora da crença na possibilidade de todos, sem exceção, aprenderem. Esta fé vai revestir as ações pedagógicas do professor de energia amorosa, de intencionalidade, de busca por novas e infinitas maneiras de atingir aqueles que têm dificuldade em aprender (GARCIA *et al.*, 2013, p. 34).

Essa modificação é percebida pela autoavaliação, por meio da qual o aluno adquire conhecimento do seu potencial e de suas dificuldades. Educadores relatam a experiência de aulas que não obtiveram um resultado positivo e a necessidade de buscar novas maneiras de aumentar a participação dos alunos, como aponta o Educador 7:

Acabou que não rolou essa aula, de jeito nenhum, “ai” eu falei “poxa” eu preciso consertar isso “ai” e “ai” de forma lúdica eu acabei fazendo o ditado rítmico com palma e pé, percussão corporal e acabou “rolando”.

O décimo primeiro critério, denominado “Escolha pela Alternativa Positiva”, aborda a necessidade de o educador “[...] incentivar os alunos a antecipar a possibilidade de sucesso e empreender todos esforços para alcançá-lo” (ABED, 2014, p. 68). Essa ação é percebida quando o educador incentiva o aluno a realizar as repetições necessárias para o aprimoramento técnico e motor, visando à execução musical num determinado evento, como aponta o Educador 2:

Cada um aprende uma coisa, (alguns) mais rápido, e tem outros que não, então o “lance” da repetição né, quanto mais você repetir lá na frente você vai conseguir.

O décimo segundo critério, denominado “Sentimento de Pertença”, está relacionado ao processo de identificação do aluno com grupos de pertencimento.

O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura (BRITO, 2010, p. 91).

É possível notar esse sentimento em apresentações entre unidades de ensino, nas quais os alunos buscam a melhor forma de representar sua classe, escola, grupo ou comunidade. Neste critério, o educador “[...] promove o reconhecimento e valorização dos diferentes grupos

sociais, questionando todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação” (ABED, 2014, p. 70), como aponta o Educador 14:

A gente já tem um grupo de referência de 15 alunas, que elas já tomavam a frente, mas também deixaram em aberto para eu dar a possibilidade de meninos estarem cantando com elas.

O décimo terceiro critério de mediação, denominado “Construção do Vínculo”, aborda a importância de um bom vínculo entre educador e aluno, “[...] sem o qual nenhum outro critério de mediação será eficiente” (ABED, 2014, p. 71). É necessário buscar equilíbrio, respeitando os limites das regras, assim como a liberdade e a individualidade de educadores e alunos.

Estabelecer um bom vínculo diz respeito a desenvolver a confiança e o respeito mútuo entre professor e aluno, sem que isso prejudique os diferentes papéis de cada um e a autoridade do professor como aquele que medeia e organiza os contornos da cena pedagógica. “Ser amigo” não significa colocar-se no mesmo patamar do aluno, mas em ocupar o seu próprio lugar da relação de ensino-aprendizagem de modo amoroso, cultivando o respeito mútuo (GARCIA *et al*, 2013, p. 34).

Esse vínculo afetivo é notado no campo de representação, da classe “Competências Socioemocionais”, no qual educadores abordam relações de pai e filho com os alunos, como aponta o Educador 19:

[...] eu venho para a escola eu vejo o aluno, eu procuro tratá-lo como se fosse meu filho, trata-lo com carinho (Educador 19).

Apresentaram-se, portanto, os 13 critérios para que o educador assuma o papel de mediador, construindo vínculos com os alunos e engajando-os cada vez mais no processo de aprendizagem.

Outro recurso importante para formação do educador musical mediador é a utilização de jogos em sala de aula, abordados na classe “Estratégias” que é próxima da classe “Aluno”, tanto no fator 1 como no fator 2 da AFC. O jogo favorece o conhecimento do educador sobre o aluno, aprimora as competências socioemocionais e estimula a autoestima, a concentração e a disciplina.

Eles aprendem através de jogos (Educador 23).

O jogo é uma das estratégias mais utilizadas pelos educadores em suas aulas, pois permite inserir o aluno no contexto de forma significativa e estimuladora. Na prática, são atividades prazerosas que estimulam a participação, a crítica e a criatividade do aluno.

Urge uma definição nova, clara e convincente, dos objetivos da educação, uma mudança radical do conteúdo dos programas, no sentido de uma atualização de conceitos ideias, de avaliação e de atuação pedagógica. [...] em um mundo de integração, terá que tender essencialmente ao questionamento crítico do sistema existente – e não a sua reprodução –, ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade, à conscientização das descobertas (KOELLREUTTER, 1990, p.5)

A necessidade de focalizar a vivência do aluno levou ao surgimento de novas pedagogias musicais, por meio dos métodos ativos e criativos, nos quais o jogo torna-se um elemento de relevante importância em suas estratégias, como nos movimentos corporais de Dalcroze (1865-1950), no método de alfabetização musical de Kodály (1882-1967), nas criações das paisagens sonoras de Schafer (1933-), entre outros pedagogos.

A dor de perder, a excitação da vitória; o desejo de “arrasar o adversário”, o medo de ser destruído por ele; as angústias, as dúvidas, as frustrações, os conflitos [...] tudo isso é vivido no jogo e através do jogo de forma muito séria! E ao mesmo tempo a “folga” garante segurança de se poder passar por todas as vivências de confronto de forma amplamente aceita: faz parte do jogo! Acerto e erro, ganhar e perder, sentir coisas, competir: jogar é tudo isso (ABED, 1996, p. 21)

É importante que os alunos participem do planejamento, pois assim será possível conhecer seu contexto. Além disso, essa participação é uma fonte de ideias, uma forma de perceber o que eles já sabem (desenvolvimento real) e aonde eles podem chegar (desenvolvimento potencial): “[...] é preciso aprender a apreender do aluno o que ensina” (BRITO, 2011, p. 33). Essa ação de conhecer o aluno liga as duas classes, “Estratégias” e “Aluno”, como aponta o Educador 11:

Um educador ideal de música seria aquele que consegue perceber como os alunos estão ao entrar na sua sala, e através disso “você” conseguir desenvolver a aula para atingi-los.

O estudo de Macedo (1995) apresenta, nesse contexto de “folga”, três estruturas de jogos: o jogo de exercício, que aborda a motricidade musical por meio da repetição; o jogo simbólico, que envolve a imaginação, com a qual o aluno cria, interpreta ou ouve uma música; e, por último, o jogo de regras que, por meio do seu caráter social, coloca limites à ação de todos que participam. Como no ensaio de uma orquestra: primeiramente realizar afinação, a atenção aos gestos do maestro e a uniformidade sonora do naipe de instrumentos iguais, entre outras regras de grupos musicais.

Um (aluno) vai desenvolver mais rápido, o outro mais lentamente, mas a repetição é algo que tem que ser constante, o aprendizado da criança aqui, eu vejo que elas aprendem muito mais brincando (Educador 1).

É importante que o educador musical mediador deixe bem claro esse caráter de “folga” e descontração, para garantir a segurança dos alunos e, assim, fazer com que a atividade tenha resultado positivo, caso contrário o jogo pode refletir negativamente em sala de aula, como aponta o Educador 16:

Quando me surpreendi negativamente foi através de uma forma lúdica que eu trouxe para o fundamental, e eles gostaram do jogo, só que acabaram brigando entre si, porque um queria ganhar do outro.

O conhecimento sobre os métodos ativos e criativos de educação musical geram novas ferramentas para os educadores criarem seus próprios jogos, respeitando sua vivência como músico e suas crenças. Simplesmente impor um método não gera resultados, se implementado em contexto diferente daquele do educador. A formação tem que ser no sentido de ajudá-lo a transpor as ideias pedagógicas para sua realidade. Por exemplo, ao iniciar o aluno a cantar, Kodály (1882-1967) sugere palavras curtas, um gestual chamado *manosolfa* e a utilização de intervalos musicais específicos -essa é uma informação didática que auxilia o educador a planejar seus jogos e a alcançar melhores resultados, como aponta o Educador 13:

Eles cantavam bem, como a letra é muito “trabalhada”, muito difícil, “daí” não deu realmente certo.

Dessa forma, jogo pode ser considerado um recurso metafórico, pois simula situações, “[...] provocando aproximações de sentidos entre os seus elementos e os objetos de ensino” (ABED, 2014, p. 99). Num mesmo jogo é possível explorar as habilidades musicais e socioemocionais. Por meio da metáfora permite-se que externar sensações e sentimentos que dificilmente são expressos em palavras. Isso porque a metáfora é uma estratégia de mediação (ABED, 2014).

O processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para nós reconstruir ideias, ver coisas de forma diferente (SWANWICK, 2003, p. 26).

Ao dizer para os alunos que as notas são transformadas em melodias, e as melodias em discurso com início, meio e fim, utiliza-se a metáfora como recurso didático. Um aluno pode criar uma sequência de notas que imite o som de um riacho, ou um ritmo que represente o batimento cardíaco, criando novas relações com as notas musicais.

Quando se pensa na música como um discurso que carrega a experiência de vida daquele que o criou, daquele que o ouve ou daquele que o executa, há a “[...] transferência de padrões do comportamento de notas para padrões de comportamento humano” (FERGUSON, 1960, p. 185 *apud* SWANWICK, 2003, p. 30), revestindo de significados a aprendizagem musical.

Utilizar recursos metafóricos em sala de aula é um possível caminho para a construção do conhecimento complexo e a promoção do desenvolvimento global e integral, pois colabora com a estruturação de um espaço educacional democrático, engajado, criativo, reflexivo e crítico, em que a articulação entre a construção do conhecimento pretendido e as elaborações ligadas às impressões e opiniões subjetivas dos alunos são provocadas e promovidas (ABED, 2014, p. 104)

Esse caminho aumenta o envolvimento do aluno com a música, “[...] estimulando a participação efetiva em uma experiência musical, em que, até então, o estudante apenas recebia os conteúdos musicais de maneira passiva e acrítica” (MALAQUIAS, 2015, p. 67). O educador musical mediador deve considerar o contexto social do aluno e pensar na habilidade técnica como um meio para proporcionar uma experiência estética significativa.

Naturalmente, existem fortes conexões entre a música de grupos particulares e seus estilos de vida e posições sociais. Mas isso não quer dizer que a música simplesmente incorpora esses mundos sociais. O discurso musical é intrinsecamente social, não no sentido determinístico de representar ou “refletir” a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da negociação dentro de sistemas de significados compartilhados (SWANWICK, 2003, p. 42).

A complexidade técnica pode facilitar ou limitar o discurso musical, que não é simplesmente tocar um instrumento, num condicionamento entre olhos e mãos. A função principal da educação musical é oferecer aos envolvidos uma experiência estética de qualidade.

A educação musical é a educação estética, o que significa simplesmente que ela se preocupa com a qualidade e não com a quantidade de experiência. O objetivo é promover respostas vitais para a vida e de proporcionar uma sensação de prazer em todos os objetos e eventos anteriores de uma forma significativa, com clareza e poder. A questão diante de nós agora é até que ponto as atitudes estéticas podem ser apreendidas e qual pode ser o papel do professor (SWANWICK, 1979, p. 58, *apud* MALAQUIAS, 2015, p. 75).

Esse conceito de experiência estética é fundamentado na bibliografia de Swanwick por meio dos autores Hegel (1770-1831) e Schopenhauer (1778-1860): “[...] a missão principal da música consiste, portanto, não em reproduzir objetos reais, mas em fazer ressoar o eu mais íntimo, sua mais profunda subjetividade, a sua alma ideal” (HEGEL, 1974, p. 182). Schopenhauer (2001) hierarquiza a música como a principal arte, por “[...] ser capaz de fazer

efeito mais poderoso que qualquer outra (arte), no mais íntimo do homem, sendo por inteiro e tão profundamente compreendida por elo como se fora uma linguagem universal [...]” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 227). Assim se manifesta o Educador 19. Sobre sua visão da música:

Na rede integral, contando com tantas oficinas, eu vejo hoje a música como carro chefe, ela engloba o aluno.

É preciso deixar claro que não se trata de ensinar estética para os alunos, mas de proporcionar a eles uma experiência estética que perpassa hierarquicamente os parâmetros do modelo C(L)A(S)P: composição, apreciação e performance.

[...] C(L)A(S)P representa uma visão filosófica, uma hierarquia de valores sobre o fazer musical. Composição, apreciação e performance são os pilares do fazer musical ativo, e por isso são distribuídos simetricamente na sigla C(L)A(S)P (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 19)

Esses conceitos estão de acordo com as competências e as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 196).

É necessário planejar estratégias para proporcionar experiências estéticas de qualidade para os alunos. Constituem estratégias passíveis de serem consideradas: criação de um plano de ação em conjunto com as outras oficinas, como o teatro, as artes e a dança; parceria com o departamento de cultura da cidade, para que esse plano seja executado em local artisticamente adequado; valorização do território cultural da unidade de ensino, por meio da interação com artistas locais e participação da comunidade.

Por vezes, departamentos de cultura das cidades oferecem programas de formação de público, nos quais podem ser inseridos espetáculos produzidos pelos alunos das escolas de tempo integral. De um lado, a escola proporciona talvez a primeira ida a um teatro para o aluno ou membros de sua família, e por outro lado essas apresentações artísticas tendem a ter um grande público, pois mobilizam toda a comunidade da unidade escolar.

[...] um papel importante de escolas e faculdades pode ser o de dar o devido valor às múltiplas possibilidades musicais existentes em nossas várias comunidades. Isto incluirá a garantia de acesso para todos e a responsabilidade pela garantia da qualidade, certificando-se de que há

oportunidades para todos e que o processo de ensino aprendizagem seja avaliado e embasado em uma rica vivência musical (SWANWICK, 2013, p. 27).

Realizado o plano de ação de sua unidade de ensino, o educador musical mediador consegue iniciar o seu planejamento individual, no qual do qual devem constar: o título da atividade; a quantidade de aulas para sua realização; o objetivo da atividade; o parâmetro estabelecido (composição, a apreciação ou a performance); as estratégias; as habilidades musicais e socioemocionais abordadas; a contextualização; e, por último, a autoavaliação do aluno e a avaliação da atividade.

Esse processo de ensinagem envolve o apreender, pois o educador musical mediador considera os aspectos sociais e históricos. Os alunos têm que ativamente refletir, se informar, se exercitar, se instruir. Devem desafiar-se a uma ação inovadora e comprometida (ANASTASIOU, 2002). A utilização de novas pedagogias musicais com características abrangentes, participativas, críticas e criativas visa à formação integral do aluno: “[...] a música é uma manifestação importante daquilo que é humano, e que a educação musical depende de uma via dupla de transmissão musical entre alunos e professores da maneira mais rica possível” (SWANWICK, 2003, p. 27).

Abordam-se, no subitem subsequente, caminhos para o aprimoramento das competências socioemocionais.

4.2.6.3. O aprimoramento das competências socioemocionais na aula de música

Na classe “Competências Socioemocionais”, os educadores relacionam o desenvolvimento musical ao aprimoramento das competências: concentração, disciplina e respeito. Esse resultado leva a pensar em estratégias que tenham a intencionalidade do aprimoramento dessas competências.

No “Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21” –, ocorrido em São Paulo em março de 2014, promovido pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), Instituto Ayrton Senna (IAS), Ministério da Educação do Brasil (MEC) e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), reuniram-se lideranças educacionais de 14 países para compartilhar conhecimentos sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, “[...] identificar lacunas e necessidades, refletindo sobre os caminhos que possam colaborar com as escolas, professores e pais para melhorar o contexto de aprendizagem e progresso social” (ABED, 2014, p. 108). Na ocasião, o Ministro da Educação do Brasil, José Henrique Paim, destacou:

Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014, p. 1-2).

O evento foi dividido em 4 seções: Fórum de Ministros, Fórum de Gestores, Fórum de Pesquisadores e Debate e Conclusão. As discussões sobre a identificação e mensuração das competências socioemocionais foram promovidas na seção de pesquisadores.

Santos e Primi (2014) desenvolveram pesquisas na rede estadual do Rio de Janeiro com o objetivo de “[...] aprofundar o conhecimento sobre a relação entre as competências avaliadas e o desempenho educacional” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 5). A pesquisa desses autores indica cinco grandes domínios de personalidade, denominados “*Big Five*”:

Os *Big Five* são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre as respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos de tempo, esses questionários demonstram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem a hipótese de que traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco domínios (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 16).

Santos (2013) aponta que o pioneirismo da teoria dos *Big Five* ocorreu nos anos 1930. Posteriormente, passou por refinamentos e chegou a cinco grandes blocos, com Lewis Goldberg (1980, 1981), tratados pela sigla *OCEAN*: *Openness to experience* (abertura a novas experiências), *Conscientiousness* (consciência), *Extraversion* (extroversão), *Agreeableness* (cooperatividade), *Neuroticism* (neurocitismo e estabilidade emocional). Representam “[...] uma dimensão de personalidade em seu nível mais geral e abstrato” (SANTOS, 2013, p. 7).

É possível utilizar esses cinco domínios para nortear as ações mediadoras dos educadores musicais que buscam o aprimoramento das competências socioemocionais.

O primeiro domínio, denominado “Abertura a Experiências”, indica a tendência do aluno “[...] a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais” (SANTOS, 2013, p. 16). É relacionado a curiosidade, disposição, interesse, imaginação, criatividade e prazer pela aprendizagem (ABED, 2014), tal como a busca pelo interesse do aluno, como aponta o Educador 3:

A maior dificuldade hoje na sala de aula é em função da homogeneização da educação, ou seja, esperar que todos alunos saibam sobre tudo, quando na verdade nem sempre existe o interesse da parte deles.

A “Consciência” é o domínio que indica a tendência do aluno “[...] ser organizado, esforçado e responsável” (SANTOS, 2013, p. 16), e que está relacionado a perseverança, disciplina, responsabilidade, esforço, autonomia, autorregulação e controle da impulsividade (ABED, 2014), tal como a importância do estudo diário, como aponta o educador 10:

A disciplina é muito importante, a gente que trabalha com música, a gente sabe se não tiver disciplina não vai para lugar nenhum.

O terceiro domínio, denominado “Extroversão”, refere-se à “[...] orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)” (SANTOS, 2013, p. 16). Está relacionado a autoconfiança, sociabilidade e entusiasmo (ABED, 2014), tal como as apresentações em público, como relata o Educador 7:

Eu acho que hoje tem um grande valor e, eu vejo isso pelo (s) comentário (s) dos pais, sempre quando tem uma apresentação vem falando: “nossa meu filho nem gostava de música e hoje ele está super empolgado”.

A “Cooperatividade” é o domínio que envolve a “[...] tendência de agir de modo cooperativo e não egoisticamente” (SANTOS, 2013, p. 17), Está relacionado a tolerância, simpatia e altruísmo (ABED, 2014), tal como o respeito aos colegas, como aponta o Educador 10:

Eu explico para eles que não pode brigar, que tem que respeitar o colega, a parte de interação da música dos alunos está sendo muito importante.

O último domínio, denominado “Estabilidade Emocional”, está relacionado à “[...] previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor” (SANTOS, 2013, p. 17), com características voltadas para serenidade, autocontrole, calma e autoconfiança (ABED, 2014), tal como a vivência de atitudes violentas, por parte dos alunos. A música pode ajudar no aprimoramento dessa competência, como apontam os relatos dos Educadores 17 e 20:

Eles não conseguem praticar algo sem ter uma violência no meio, é algo que lá é muito difícil. (Educador 17).

Se o aluno tá estressado, se ele ouve uma música, vai ficar mais calmo, aliás, no integral não, na vida né, sem música a vida seria um erro (Educador 20).

No relato dos educadores percebe-se preocupação com a violência - “[...] os professores clamam por ferramentas para lidar com aspectos socioemocionais dos seus alunos, como a indisciplina e a desmotivação em aprender” (ABED, 2014, p. 124). A música pode ser essa ferramenta, por meio da experiência estética, que proporciona o desenvolvimento cognitivo e não cognitivo do aluno.

Ao final da atividade, o educador musical mediador pode refletir com o aluno sobre suas conquistas socioemocionais. Sua avaliação e a autoavaliação do aluno podem ser feitas de forma lúdica, e o compartilhamento deste desenvolvimento pode auxiliar os pais na educação de seus filhos, como destacado no Fórum:

[...] a necessidade de dar apoio aos professores e incorporar o ensino de competências socioemocionais à sua formação. Os pesquisadores do Fórum ofereceram evidências de que as competências socioemocionais podem ser medidas de maneira confiável e que essas medidas podem ser utilizadas para fortalecer o nosso conhecimento sobre quais práticas que funcionam e em quais países. A evidência de como as competências de desenvolvem em diferentes contextos para crianças de diferentes idades pode ser utilizada como um mapa para futuras políticas públicas e práticas. (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014, p. 3)

Outros estudos registram a medição das competências socioemocionais, tal como o do economista James Heckman (2006), que aborda os efeitos das habilidades cognitivas e não cognitivas nos resultados do mercado de trabalho e no comportamento social.

Harris (2014), pediatra num bairro violento de São Francisco, Estados Unidos, no livro “Uma Questão de Caráter” evidencia a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para prevenir problemas de aprendizagem e insucesso acadêmico (TOUGH, 2014), ajudando os pais a melhorarem as suas práticas, principalmente em famílias em situação de vulnerabilidade (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014).

Ressalta-se o estudo da Mind Lab, no Brasil (2012), que trata dos benefícios do aprimoramento das habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas dos alunos.

Registrar as boas práticas para posteriormente refletir sobre seus resultados é uma estratégia para a formação dos educadores. Para isso, é preciso criar planos de ação que integrem as oficinas do período integral, o território cultural da unidade de ensino e as parcerias, para que o produto final seja apresentado em espaços devidamente preparados para promoção da qualidade da experiência estética. Esse plano é a base para o planejamento individual do educador, pois prevê as atividades principais de composição, apreciação e performance, as

habilidades técnicas musicais e quais domínios socioemocionais serão necessários, além de estratégias para execução e avaliação.

Após a conclusão das ações é possível organizar um catálogo das boas práticas, categorizadas por atividades de composição, apreciação e performance, além do mapeamento de caminhos que aprimoraram cada um dos cinco domínios das competências socioemocionais na aula de música.

Conclui-se que o conteúdo das classes analisadas conduz a um processo que envolve o pensar e o apreender, considerando aspectos sociais e históricos dos alunos em ações inovadoras e comprometidas.

O primeiro passo desse processo é entender a necessidade do conhecimento pedagógico do “Técnico em Música”, pois a aula coletiva é muito diferente do ensino técnico individual, que aproxima as práticas instrumentais ao ambiente escolar.

O próximo passo está relacionado com as estratégias aplicadas em aula, nas quais o educador deve assumir um papel de mediador, conduzindo a participação, a crítica e a criatividade dos alunos, por meio de jogos de exercícios simbólicos e de regras, adaptando o conhecimento sobre os métodos ativos e criativos de educação musical para a realidade do educador e do aluno.

O último passo refere-se aos resultados por meio de uma experiência estética de qualidade que aprimore os domínios sobre as competências socioemocionais e conduza o aluno para a formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comprovação dos benefícios que a música agrega ao desenvolvimento humano foi fundamental para justificar a sua presença nas escolas, e graças a esses estudos há uma legislação que protege o direito à educação musical. Esse foi sem dúvida um grande passo, mas é preciso seguir em frente, pois existe um descompasso entre as obrigações legais e a *práxis* nas escolas. Assim, conhecer as RS dos educadores sobre o desenvolvimento musical ajuda a “colocar no ritmo” e “afinar” políticas públicas que envolvam o ensino da música.

Primeiramente, procedeu-se à descrição do perfil sociodemográfico dos educadores: a maioria deles é composta por homens (75%), e o papel social da mulher na música passou por uma construção histórico-social que a levou à invisibilidade. Alguns relatos de educadoras demonstram a dificuldade de ingressar no ramo, devido a preconceitos.

O ingresso de educadores com idade inferior a 21 anos (17%) indica que o ensino musical pode atrair alunos do ensino médio para a docência; por outro lado, 21% dos educadores têm idade superior a 40 anos, o que demonstra a busca pela estabilidade de emprego por meio do regime celetista de músicos instrumentistas.

A maioria dos educadores tem formação superior na área de música e/ou artes (71%). Somente 4% não têm graduação, o que demonstra a preocupação pela formação superior e comprova que na região em que a pesquisa foi realizada há profissionais habilitados e instituições acadêmicas.

O alto índice de rotatividade é apontado, pois 29% estavam a menos de um ano no programa. Esse dado é justificado por caráter temporário do convênio, salários abaixo da média nacional e falta de experiência no ensino coletivo de música.

Educadores compreendem a escola de período integral como um local “diferente” para o ensino da música. Priorizam o aperfeiçoamento técnico, enfrentando dificuldades de utilizar instrumentos musicais no ambiente escolar, devido à falta de infraestrutura em algumas unidades e insegurança no encaminhamento pedagógico. Em algumas escolas há instrumentos que não fazem parte da especialidade do educador, o que o leva a sentir insegurança, ao utilizá-los.

Bons resultados são relatados por meio das estratégias: a utilização de instrumentos de percussão, o canto e a flauta doce; a importância de conhecer o aluno para atrair seu interesse; a utilização de jogos que envolvam a repetição; e, o uso de movimentos corporais. O objetivo é abordar conteúdos como ritmo e afinação musical de forma lúdica e prazerosa.

Ao conhecer a realidade do aluno, o educador percebe sua vulnerabilidade e compreende que a música pode ser importante para sua vida, relacionando o desenvolvimento musical ao aprimoramento das competências socioemocionais, tais como a concentração, a disciplina e o respeito.

O educador cria uma relação como a de pai e filho com o aluno e, ancorado na sua experiência como instrumentista, acredita que a música possa ajudar os alunos, da mesma forma que eles progrediram, quando começaram a tocar um instrumento.

A análise dos discursos dos educadores e de suas RS sobre o desenvolvimento musical justifica a importância de formações que abordem estratégias para o desenvolvimento integral dos alunos, para a formação do educador musical mediador e para a intencionalidade do aprimoramento das competências socioemocionais na aula de música.

Ao propor ações que despertem a participação, a crítica e a criatividade, o educador valoriza a autonomia do aluno, sua consciência social e seu território cultural. Busca integrar

integra a comunidade e a escola, valorizando o seu discurso musical, que é intrinsecamente social e que contribui para o desenvolvimento integral do aluno.

Destaca-se a importância da mediação na formação do educador musical, para que ele consiga compreender turmas heterogêneas, planejar ações que valorizem as singularidades dos alunos e adaptar métodos criativos e ativos à sua realidade. Essa mediação deve conduzir ao aprimoramento dos cinco domínios das competências socioemocionais na aula de música: a abertura a novas experiências, a consciência, a extroversão, a cooperatividade e a estabilidade emocional.

Neste processo de ensinagem que envolve o pensar e o apreender, ressalta-se a importância de catalogar e posteriormente compartilhar as boas práticas, por meio de atividades de composição, apreciação e performance, além dos caminhos que aprimoraram cada um dos domínios das competências socioemocionais.

Dessa forma, as escolas de tempo integral podem ser a primeira etapa para a implementação de um sistema de música abrangente, que proporcione oportunidades de formação para os alunos evoluírem como músicos amadores, apreciadores ou profissionais, podendo ingressar posteriormente em projetos, orquestras, conservatórios e cursos superiores.

Os conservatórios e cursos superiores devem estar atentos a essa realidade: de um lado, formando educadores musicais mediadores, para os quais as escolas de tempo integral podem ser uma oportunidade de emprego, e do outro lado, recebendo alunos que tiveram sua iniciação musical nessas escolas e que desejam aprimorar seu conhecimento.

A criação de cursos de pós-graduação com especialidade no ensino de música na educação básica atenderia educadores formados em música ou em outras áreas, suprimindo essa necessidade do encaminhamento pedagógico, ao considerar os desafios da educação musical especificamente neste setor.

Acredita-se que este estudo possa colaborar para reflexões sobre novos caminhos que agreguem competências musicais e socioemocionais, possibilitando que a música esteja cada vez mais presente na formação integral do ser humano e justifique sua inserção no contexto de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O jogo de regras na psicopedagogia clínica**: explorando suas possibilidades de uso. Monografia (Pós-graduação em Psicopedagogia), PUC-SP, São Paulo, 1996. Disponível em: www.recriar-se.com.br. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora, 2017.

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ADDESSI, Anna Rita, *et al.* Young children musical experience with a flow machine. *In* M. Baroni *et al.* (Eds.) **Proceedings of the 9th ICMPC**. Bologna: Bononia University Press, 2006.

ADDESSI, Anna Rita; PACHET, Francois. Experiments with a musical machine: musical style replication in 3/5 year old children. **British Journal of Music Education**, vol. 22, p. 21–46, 2005.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**, v.10, n.23, p.122-138, jul/dez 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.

AGUIAR, Maria Souza. **Educação em Tempo Integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação nas escolas estaduais em Santarém-PA. Dissertação (Mestrado em Educação)**, UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARÁ, Santarém, 2016.

AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica**, UNOCHAPECO, Santa Catarina. Ano 4, n.8, jan/jun. 2002.

ANDRADE, Magno Augusto Job de. **Educação musical para adultos: representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes. 2016. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Música)** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2016.

ANDRADE, Margareth A. Avaliação do canto coral: critérios e funções. *In*: HENTSCHE e SOUZA. (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.76-90.

ARAUJO, Rosane Cardoso de; ANDRADE, Margareth A. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. **Revista DAPesquisa**, v. 8, p. 553–563, 2011.

ARAUJO, Rosane Cardoso de. Motivação e prática musical: um exemplo de pesquisa sobre a Flow Theory. **Anais do XXII Congresso da ANPPOM**, Paraíba: ANPPOM/UFPB, v. 1, 2012.

_____. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. **Percepta-Revista de cognição musical** 1(1), p. 55-66, 2013.

ARAUJO, Rosane Cardoso de; PICKLER, Letícia. Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. **Anais do IV Simpósio de Cognição e artes musicais**, 2008. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm. Acesso em 20 set. 2020

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. Francesa, 1977.

_____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BELING, Rafael. **Apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Aprendizagem Musical**. Monografia, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2014.

BEINEKE, Viviane. Composição em sala de aula: como ouvir as música que as crianças fazem? *In: Avaliação em música: reflexões e práticas*. (Org.) Liane Hentschke e Jussamara Souza. São Paulo: Moderna, 2003, p. 91-105.

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Ciss Praxis, 2000.

BOLDRINI, Vanize Bee. **Programa Mais Educação: mais tempo de quê?** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

BRASIL. Decreto No 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte**. Brasília, DF: 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Decreto N. 981, de 8 de Novembro de 1890. **Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal**. Brasília, DF: 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Decreto Nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Brasília, DF: 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934. **Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências**. Brasília, DF: 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de Novembro de 1942. **Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências**. Brasília, DF: 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Lei no 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF:1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Parecer n. 1.284/73, de 9 de agosto de 1973. **Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística.** Brasília, DF:1973. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Educação artística: leis e pareceres. Brasília, DF: 1982. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Ensino de 1. e 2. Graus**, 1982. (Inclui Resolução CFE n. 23/73).

_____. MEC, Pareceres do CFE. - Parecer 540/77. **Dispõe sobre o Tratamento a ser dado aos Componentes Curriculares Previstos no Art. 7º da Lei nº 5.692/71.** Brasília, DF: 1977. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF:1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Parecer CNE/CES 0195/2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.** Brasília, DF: 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Resolução nº 2, de 8 de Março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.** Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.** Brasília, DF: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Brasília, DF 2008. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Parecer CNE/CEB 10/2008. **Consulta sobre a atuação de profissionais de Música na Educação Básica.** Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb010_08.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Educação, Série Mais. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009b.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. **Institucionaliza o Programa Mais Educação**. Brasília, DF, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB 12/2013. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Brasília, DF: 2013.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Lei 13.004/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 de out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília, DF: 2016. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 13 de out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2020

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

_____. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.

_____. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2. Ed. Prefácio de Carlos Kater. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2011.

_____. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 35, 2015.

BRUNER, Jerome Seymour *et al.* **Toward a theory of instruction**. Harvard University Press, 1966.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRaMuTeQ**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CARNEIRO, Aline Nunes. **Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos**: relações teóricas e implicações pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

CAVALIERI, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). **Relatório de pesquisa**. São Paulo: Cenpec, Unicef, 1999.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. A formação continuada e o processo de socialização profissional de professores. *In*: **Congresso Brasileiro de Sociologia**, v. 11, p. 115, 2003.

_____. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, ano 6, n. 2, 2º semestre de 2006.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CHAMON, Marco Antônio. Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial. *In*: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007, p. 103-141.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações Sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, mai./ago. 2014.

_____. Estratégias identitárias de professores em uma formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 10, n.3, p.874-887, 2015.

_____. **Propostas pedagógicas no ensino integral**: as experiências do município de Taubaté. *In*: Edna Maria Querido de Oliveira CHAMON (org.); Gisele Viola MACHADO (org.); Avelina Maria Pereira GRANADO (org.) **Propostas pedagógicas no ensino integral**: as experiências do município de Taubaté: EDUNITAU – Editora da Universidade de Taubaté, 2017.

CLEMENTE, Vanilda Aparecida Pereira Da Silva. **Ação supervisora nas escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

CARNEIRO, Giovana. **As mulheres silenciadas no universo da música clássica**. 2016. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/ludovica/blogs/papo-musical/papo-musical-1.862967/as-mulheres-silenciadas-no-universo-da-m%C3%BAAsica-cl%C3%A1ssica-1.1046948>. Acesso em: 16 out. 2020.

COSTA, Maria Clara; BARBOSA, Jaime Felipe. Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. **Revista Per Musi**, Belo Horizonte, n. 31, p. 134-148, Jan/Jun 2015.

CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. *In* PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 120-135.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

CSIKZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUSTODERO, Lori Almeida. Observable indicators of flow experience: A development perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. **Music Education Research**, v. 7, n. 2, p. 185–209, 2005.

_____. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In ILARI, Beatriz Senoi (Ed.) **Em busca da mente musical**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 381–399.

DA COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v.21, n.80, p. 83-96, 2009.

DEL BEN, Luciana Marta. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. **Revista Em Pauta**. Porto Alegre, n.12/13, p.35-54, 1997.

DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS, Gilmar Lopes. **As representações sociais e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

DIAS, Franca Jessica. **Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região Centro-Oeste sobre educação integral e escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DOISE, Willen; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-GIOLDI, Fabio. **Représentations Sociales et Analyse de Donnés**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.

DOISE, Willen. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

DUVEEN, Gerard. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-28.

ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004.

FANTINI, Renata Franco Severo. **Educação musical e letramento emergente: possibilidades para crianças do primeiro ano da educação básica**. 2018. Tese (Programa de Pós-graduação de Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI P. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs) **Textos em Representações Sociais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 13. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERGUSON, Donald N. **Music as metaphor**: The elements of expression. University of Minnesota Press, 1960.

FERNANDES, Baltazar. **Metodologias de Estudo nas Representações Sociais**, 2012.

Disponível em:

https://www.academia.edu/37834872/Metodologias_de_Estudo_nas_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais. Acesso em: 13 out. 2020.

FERNANDES, José Nunes. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática. **Cadernos de Colóquio**, p. 54-67. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Geresa Vidal. **Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **OPUS**, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “Educar para as competências do século 21”, 2014, São Paulo. **Comunicado de Imprensa**. Disponível em:

<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em 16 out 2020.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. **O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FONTECARRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios** – um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

_____. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. São Paulo. UNESP, 2012.

_____. A música em tempos de mudança – reflexão acerca de seu papel na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.1, p. 18 - 31, jan./jun. 2014.

_____. Educação musical com função social: qualquer prática vale. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 27 p. 65-78, jan-jun. 2012.

FRANÇA, Cecília Cavaliéri. Possibilidades de aplicação do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação no vestibular da escola de música da UFMG. **Revista PERMUSI**, v. 10, p. 31- 48, Belo Horizonte: UFMG, 2001.

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

FRANÇA, Cecília Cavaliéri. O Som e a Forma. In: **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. (Org.) Liane Henschke, Luciana Del Ben. São Paulo: Moderna, 2003, p.50-61.

FRANÇA, Cecília Cavaliéri; SILVA, Maria. **Composing, performance and audiencelistening as symmetrical indicators of music understanding**. 297f. Tese (Doutorado em Educação Musical PhD). University of London Institute of Education, 1998.

FREIXEDAS, Claudia Moradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em música), USP, São Paulo, 2015.

FRESCA, Camila. Mulher, mãe, esposa, pianista e compositora: vida e obra de Clara Schumann. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 3, nov. 2016.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires: Limmen, 2002.

_____. **Fundamentos, materiales y técnicas de educación musical**. Buenos Aires: Melos, 2010.

_____. Educação musical no século XXI: questões contemporâneas. **Revista Abem**, Porto Alegre v. 19, n.25, p. 11-18, 2011.

GANE, Patricia. Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership? **British Journal of Music Education**, v. 13, n. 1, p. 49-65, 1996.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012.

GARCIA, Sandra, ABED, Anita, SOARES, Tufi & RAMOS, Mozart. O prazer de ensinar e de aprender: contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas. São Paulo: **Mind Lab Brasil & INADE**, 2013. Disponível em: www.mindlab.com.br. Acesso em 16 out. 2020.

GOLDBERG, Lewis R. A catalogue of 1947 nouns that can be used to describe personality and a taxonomy of 1342 nouns that are typically so used. **Unpublished report, Oregon Research Institute**, 1980.

_____. Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. **Review of personality and social psychology**, v. 2, n. 1, p. 141-165, 1981.

GOMES, Herica Cambraia. **Educação matemática inclusiva: musicalidade, modificabilidade cognitiva estrutural e mediação docente.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GOUVÊA, Maria C. S.; Gerken, C.H. Vygotsky e a teoria sociohistórica. Pensadores Sociais e História da Educação. Organizado por Luciano Mendes de Faria Filho. Belo Horizonte: **Autêntica**, p. 119-137, 2005.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação Musical na Perspectiva Histórico-cultural de Vigotski: A unidade Educação-Música.** Tese (Doutorado em educação), Universidade de Brasília, 2017.

GRIFFIN, Michael. Creating emotional intelligence: Opportunities for general music students in the keyboard laboratory. *In* W. L. Sims (ed.), **Proceedings of the 28th ISME World Conference.** Bologna, Italy, 2008, p. 113-117,

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec Nova série**, v.1, n.2, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho; ROSO, Adriane. Teoria das Representações Sociais - Sua história e seu potencial crítico e transformador. *In*: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. **Textos e Debates em Representação Social.** Porto Alegre: ABRAPSO, 2014, p. 15-38.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs) **Textos em Representações Sociais.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOLEMAN, Daniel. Beyond IQ: Developing the leadership competencies of emotional intelligence. *In*: **2nd International Competency Conference.** London, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética.** Tradução: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. **Estética.** Tradução: Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1974.

HECKMAN, James J.; STIXRUD, Jora; URZUA, Sergio. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. **Journal of Labor economics**, v. 24, n.3, p. 411-482, 2006.

HENTSCHKE, Liane. **Musical development: testing a model in the audience-listening setting.** Tese (Doutorado em Educação) – Institute of Education, University of London, London, 1993.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria do desenvolvimento musical. Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre, **Revista da ABEM**, nº 1, maio, p. 47-70, 1993a.

HONORATO, Vania Maria De Carvalho. **Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola em tempo integral.** Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

- LAHLOU, Saadi. L'analyse lexicale. **Variances**, n. 3, p. 13-24, 1994.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LEME, P. O Manifesto dos Pioneiros da educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.86, n.212, p.163-178, jan./abr.2005.
- LOANE, Brian. On 'Listening' in Music Education. **British Journal of Music Education**, v. 1, n.1, p. 27-36, 1984a.
- LOIOLA, Lisette Jung. **A docência no piano: representações sociais de professores de escolas de música em Taguatinga**. Dissertação (Programa de Pós-graduação Música em Contexto do Instituto de Artes) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- LOUREIRO, Regiane Laura. **Educação integral em tempo integral na perspectiva dos estudantes da rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- LUZ, Rafaela Cristina Ribeiro. **A educação integral e a prática nas escolas de ensino fundamental de tempo integral de um município do Vale do Paraíba paulista**. Universidade de Taubaté. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Taubaté, 2017.
- IBAÑES, Tomás. Representaciones sociales: teoría y método. In: IBAÑES, T. **Ideologías de la vida cotidiana**. Barcelona, Sendai, 1988, p. 13-90.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia (Ed.). **População estimada: panorama**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- JAEGER, Alice Angelita; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n.2, p. 545-570, 2017.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O músico professor: percurso histórico. In LIMA Sonia (Org.) **Ensino, Música e Interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009, p. 11-57.
- JESUS, Ana M.; SILVA, José J. Correia da. Comportamento acústico de salas para o ensino musical no Algarve. A perspectiva dos professores. **VIII Congresso Ibero-americano de acústica**, 2012.
- JODELET, Denise. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984, p. 357-378.
- _____. Représentations sociales: un domaine em expansion. In: JODELET, D. (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989a, p. 31-62.
- _____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: S. Moscovici (ed.). **La psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992, p. 357-389.
- _____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (organizadora). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Loucuras e representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *In* A. J. Mazzotti (Ed.), **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Múltiplas Leituras.** 1(1), p. 18-43, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes Sociais. **Revista Psicologia & Sociedade;** 10 (1), p. 54-68, jan./jun. 1998.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de Tempo Integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014).** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KATER, Carlos. **Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade.** São Paulo. Musa Editora, Através, 2001.

KOELLREUTTER, Hans-Joaquim. O Ensino da música num mundo modificado. *In*: KATER, Carlos (org.) **Cadernos de Estudo: Educação Musical** nº6. Belo Horizonte: Através / EMUFMG / FEA / FAPEMIG, p. 37-44, 1997.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades (1).** São Paulo: Através, 1990.

LAKATOS; MARCONI. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

LOMONACO, Beatriz Penteadó; SILVA, Letícia Araújo Moreira da (organizadoras). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade.** São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.

LOPARIC, Zeljko. Prefácio. *In* L. C. Figueiredo. **Escutar, recordar, dizer.** São Paulo: Escuta, 1994, p, 11-29,

MACCOBY, Eleanor E. Socialization and developmental change. *Child Development* – Wiley Publisher para Society for **Research in Child Development.** New Jersey, v.55, n.2, p.317-328, 1984.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. **Revista Caderno de Pesquisas.** São Paulo: v.93, p. 5-10, 1995.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido. **Keith Swanwick: influência educacional na escola de música e belas artes do Paraná.** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

MARASCHIN, Cleci; CHASSOT, Carolina Seibel; GORCZEVSKI, Deisimer. Saberes e práticas de oficinairos—análise de uma cognição situada. **Psico,** v. 37, n. 3, 2006.

MARTINS, Zanone. **Representações Sociais dos professores: práticas pedagógicas em escolas de tempo integral em Barra do Garças-MT. Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

MATEIRO, Teresa; SCHMIDT, Beatriz Woeltje. Práticas percussivas nas aulas de música do ensino fundamental. **DAPesquisa**, v. 11, n. 17, p. 83-100, 2016.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygostky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MILLS, Janet. **Music in the Primary School**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

MC CARTHY, M. Researching children's musical culture. **Music Education Research**, v. 12, n. 1, p. 1-12, March 2010.

MACCOBY, Eleanor E. Socialization and developmental change. *Child Development* – Wiley Publisher para Society for **Research in Child Development**. New Jersey, v.55, n.2, p. 317-328, 1984.

MILLS, Janet. **Music in the Primary School**, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MOLINER, Pascal. Cinq questions à propos des représentations sociales, **Les Cahiers internationaux de psychologie sociale**, v. 20, p. 5-14, 1993.

_____. **Images et représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

MORIN, Edgar; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. LE MOIGNE, J.-L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. 6. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. O fenômeno das representações sociais. *In: Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-62.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

MOURA, Manoel. Atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A. & CARVALHO, A (orgs). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

OLIVEIRA, Abílio. **Ilusões nas idades das emoções**: representações sociais da morte, do suicídio na adolescência. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para ciência e tecnologia, 2008.

OGANDO, Marci Gabriela Correia. **Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos**. Tese (Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes), Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PALMONARI, Augusto. On becoming a psychologist: a field study in Italy. *In*: J-P. CODOL & J-P. LEYENS (Orgs.). **Cognitive Analysis of Social Behavior**. Hague: Martinus Nijhoff, 1982, p. 207-226.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em revista**, v.26, n.2, p.135-156, 2010.

PAYNTER, John. **Hear and now**: An introduction to modern music in school. London: Universal Edition, 1972.

PELIZZON, Lia Viéguas Mariz De Oliveira; BEINEKE, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da ABEM. **Revista da ABEM**, São Paulo, v. 27, n. 42, p. 8-35, jan./jun. 2019.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.7, p.7-19, 2002.

PENNA, M. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 27 p. 65-78, jan-jun. 2012.

PEREIRA, Francisco José Costa. **A representação social do empresário**: factores de criação de empresas. Lisboa, Editora Sílabo, 2001.

PEREIRA, Rizete. **A implantação do Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

PEGORER, Valter. **Educação Integral**: Um sonho possível e de realização necessária. 1. ed. São Paulo: Textonovo, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, v. 22, n.2, p.197-227, jul./dez. 2006.

PONTUAL, Marco Antônio de Deus. **Representações sociais de amor romântico nas músicas mais tocadas nas rádios brasileiras em 2015**. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

PLUMMERIDGE, Charles. **Music Education in Theory & Practice**. London: The Falmer Press, 1991.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

RAUSKI, Rafael Dalalibera. **Representações Sociais sobre música, estilos musicais e aula de música: uma problematização necessária**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.

RANGEL, A. M. **Formação de Professores em Belém-Pará: um estudo transversal sobre diretrizes curriculares nacionais, saberes, práticas e identidade profissional docente**. Dissertação de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Universidade de Taubaté, 2007.

RATEAU, Patrick, *et al.* Teoria da Representação Social. Tradução: Claudia Helena Alvarenga. In: Van Lange, P. A. M.; Kroganski, A. W.; Higgins, E. T. (Org). **Handbook of theories of social psychology**, v.2. London: Sage, 2012, p. 477-497.

REIMER, Bennett. David Elliott's "New" Philosophy of Music Education: Music for Performers only. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. Spring 1996, nº.128.

RODRIGUES JUNIOR, André José. **As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo-musical nos dois primeiros anos de vida**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação educação integral e currículo no Brasil – período 2000-2012. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?** Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro, 2016.

ROGERS, Carl R. O ensino centrado no aluno. In: ROGERS, Carl R. **Terapia centrada no paciente**. São Paulo: Martins Fontes, 1974, p. 377-416.

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAARNI, Carolyn. Competência emocional e autocontrole na infância. In Salovey & Sluter (Eds.) **A inteligência emocional da criança**. Aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999, p. 54-84.

SALZBURG. Manifesto do Encontro sobre "O poder transformativo da música". *Apud*: **Seminário global**. 5 de abril de 2011. Disponível em:

https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2011/479/Statement479.pdf . Acesso em: 16 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez/Livros do Tatu, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003

SANTANA, Leonor. **Representações Sociais da escolha profissional pelos alunos do ensino médio do campo/cidade**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

SANTOS, Cynthia G. A. Avaliação da execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHKE e SOUZA. (Orgs.) **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.41-50.

SANTOS, Daniel D. **A importância socioeconômica das características de Personalidade**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2013.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Leda Maria Silva. **O Programa Mais Educação no ensino fundamental: educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado São Luís**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, Clairton Lourenço. **A Política estadual em tempo integral: desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SCHIMONEK, Maria Elisangela Pereira. **Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais**. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SCHMIDT, Luciana Machado *et al.* **Pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

SERAFINE, Marry L. **Music as cognition**. The development of thought in sound. New York: Columbia University Press, 1988.

SILVA, Rudiany Reis da. **Consciência de autoeficácia**: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano. Dissertação (Curso de Pós-graduação em Música, Área de Concentração em Educação Musical), Curitiba: UFPR, 2012.

SILVA, Luciene Maria da. **Educação Integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pará**. 2016. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 120-122.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A Metafísica do belo**. Tradução: Jair Barbosa. São Paulo: Unesp, 2001.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUBERMAN, E. **A formação social da mente/Vygotsky, L. S.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOUZA, Jusamara. **Música em projetos sociais**: a perspectiva da sociologia da educação musical. Música, educação e projetos sociais. Porto Alegre: Tomo editorial, p. 11-26, 2014.

SOUSA, Gustavo Jose Albino. **Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana**. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA**. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

STOCCHERO, Mariana de Araújo. **Experiências de fluxo na educação musical**: Um estudo sobre motivação. Dissertação (Pós-graduação em Música, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná. Área de concentração: Educação Musical). Curitiba: UFPR, 2012.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v.3, n.3, 1986

_____. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

_____. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. Londres: Routledge, 1994.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A confusão criativa da Educação Musical. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 13-28, jan/jun 2013.

STORR, Anthony. **Music and the Mind**. New York City: Simon and Schuster, 2015.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TELLO, Cesar; ENS, Romilda Teodora; SANDINI, Sabrina Plá. Como a teoria das representações sociais pode contribuir para os estudos em políticas docentes? **EDUCERE – XIV Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26461_12902.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

TONET, I. Educação e Formação Humana. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v.8, n9, p.9-21. 2006.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O projeto Escola de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TRISTÃO, Claudia Roberta Yumiko; BEINEKE, Viviane. Um barulho estranho: relato de experiência com uma turma do 3º. ano do ensino fundamental. *In*: **XXIII Congresso Nacional da ABEM**, 2017.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROUM, Julie. Self-Regulated deliberate flow: A metacognitive goaldirected práxis toward musical practice. **Proceedings of the 28th ISME World Conference**. Bologna, Italy, 2008, p. 637–638.

VALA, Jorge. Representações Sociais e Psicologia Social do conhecimento do cotidiano. *In*: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (coordenadores). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Benedicta Maria. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VALLÉS, Antônio; VALLÉS, Consol. Inteligencia emocional. **Aplicaciones educativas**. Madrid: Editorial EOS, 2000.

VASCONCELOS, Alessandro Cabral de. **Representações sociais de licenciados em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

VENDRAMINI, Carlos Alberto. **Educação de tempo integral: um estudo exploratório em um município do interior paulista**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VERDE, Juliana Souza Lima. **A construção da expressividade musical por crianças na aprendizagem do violino**. Dissertação (Programa de Pós-graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes), UNIVERSIDADE BRASÍLIA, Brasília, 2017.

VYGOTSKY, Lev. Semonovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **Pensamiento y habla**. 1. ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

VILLELA, C. S. S. Mapeamento de Processos como Ferramenta de Reestruturação e Aprendizado Organizacional. Dissertação de M. Sc. PPEP/UFSC, Florianópolis, SC, Brasil, 2000.

TOUGH, Paul. Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014, v. 201

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: **Textos em representações sociais**. In: GUARESCHI, P.; A; JOVCHELOVICH, S. (Orgs.). 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Tendências da educação e do currículo no final do século XX, metáforas utilizadas e conceito de mapa na obra de Keith Swanwick. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 44-61, 2002.

WEILAND, Renate Lizana. **Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WILLEMS, Edgar. **L'Oreille musicale**: Tome II, La culture auditive les intervalles et les accords. Fribourg: Pro Musica, 1984.

ANEXO A – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO INTEGRAL
 Pesquisador Responsável: NELSON LUIS CONDINO RECHDAN
 Área Temática:
 Versão: 4
 CAAE: 94918317.9.0000.5501
 Submetido em: 20/11/2018
 Instituição Proponente: Universidade de Taubaté
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1011039

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

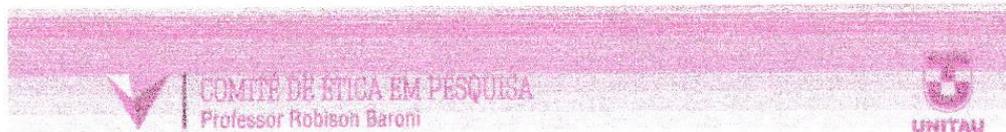
- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4
 - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 4
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissã
 - ↳ Declaração de Instituição e Infraestrutu
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 9
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm
 - ↳ Outros - Submissão 9
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigaç
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justifi
 - ↳ Apreciação 9 - UNITAU - Universidade de T
 - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	NELSON LUIS CONDINO RECHDAN	4	20/11/2018	18/12/2018	Aprovado	Não	   

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO INTEGRAL**”, sob a responsabilidade do pesquisador **NELSON LUÍS CONDINO RECHDAN**. Nesta pesquisa pretendemos “**CONHECER AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO INTEGRAL**”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio “**ENTREVISTAS QUE SERÃO GRAVADAS EM MÍDIA DIGITAL E POSTERIORMENTE TRANSCRITAS**”. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são se sentir desconfortável, inseguro ou não desejar fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas. Se você aceitar participar estará contribuindo aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos gerados acerca das representações sociais dos educadores sobre o desenvolvimento musical, podendo despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do trabalho.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 99118-2776, inclusive ligações à cobrar, e-mail: rechdan.nelson@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.


NELSON LUÍS CONDINO RECHDAN

**Consentimento pós-informação**

Eu, _____, portador do documento de Identidade
_____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS EDUCADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO
INTEGRAL”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento
poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e
me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Participante

ANEXO C – OFÍCIO PARA LOCAL



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 46.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 097/2018

Taubaté, 31 de outubro de 2018.

Prezado (a) Senhor (a):

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **NELSON LUÍS CONDINO RECHDAN**, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO INTEGRAL”**. O estudo será realizado com 25 educadores musicais, na cidade de Taubaté, sob a orientação do Prof. Dr(a). Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Para tal, será realizado entrevistas em aula por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

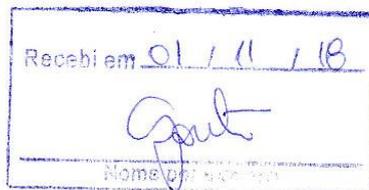
Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com NELSON LUÍS CONDINO RECHDAN, telefone (12) 99118-2776, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação e
Desenvolvimento Humano

Ilmo. Sr. Secretário da Educação
Cláudio Teixeira Brasão
Praça 8 de maio s/n
Centro
Taubaté – SP

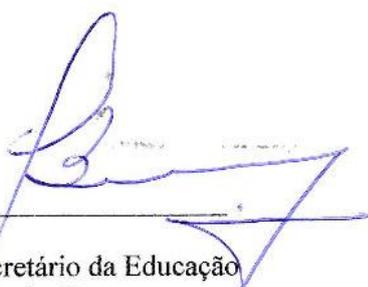


ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

TAUBATÉ, 01 de Novembro de 2018.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH – 097/2018 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUSICAL NO PERÍODO INTEGRAL”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo (a) aluno (a) **NELSON LUÍS CONDINO RECHDAN**, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas em aula com 25 educadores musicais do período integral que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,



Ilmo Sr. Secretário da Educação
Cláudio Teixeira Brazão
Praça Oito de Maio, 17 – Centro
Taubaté - SP

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ENTREVISTA)

Parte I

Dados Gerais

Profissão/Formação: _____

Grau de Instrução: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____

Área de atuação: _____

Parte II

Eixos Norteadores do Estudo

Tema 1: Situar a aula de música no contexto da escola.

- 1.1. A seu ver, como a aula de música no integral é vista pela comunidade?
- 1.2. Descreva-me como a gestão escolar interfere no desenvolvimento das atividades musicais.
- 1.3. A escola tem algum histórico musical, como musicais, grupos, eventos artísticos, entre outros?
- 1.4. A seu ver, a estrutura curricular e a carga horária são adequadas para as aulas?
- 1.5. Descreva-me o espaço físico e os recursos materiais e didáticos disponíveis.

Tema 2: Formação musical e pedagógica

- 2.1. Conte-me um pouco sobre a sua escolha profissional.
- 2.2. Fala-me um pouco sobre sua trajetória profissional até a atuação como educador musical.
- 2.3. Descreva-me como você escolheu ser educador musical. O que o motivou?
- 2.4. Como educador musical, fale-me das facilidades e dificuldades na sua atuação no integral.
- 2.5. Quais desafios o educador musical no integral enfrenta hoje?
- 2.6. Se você pudesse descrever o perfil de um educador musical, como ele seria?

Tema 3: Desenvolvimento Musical

- 3.1. Diga-me como você define o desenvolvimento musical na sua prática cotidiana.
- 3.2. Fale-me como você vê o aprendizado dos seus alunos. A seu ver, como acontece?
- 3.3. A partir da sua prática na escola de tempo integral, descreva-me como as crianças aprendem.
- 3.4. Conte-me, a partir de exemplos, como a aprendizagem de música o surpreendeu positivamente em sua vivência diária na escola de tempo integral.
- 3.5. Conte-me, a partir de exemplos, como a aprendizagem o surpreendeu negativamente em sua vivência diária, na escola de tempo integral.
- 3.6. Descreva-me como a música ocorre no tempo integral?
- 3.7. A partir de um exemplo, como você discorre sobre a importância da música?
- 3.8. A seu ver, qual é a função da música na escola de tempo integral?